

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Пермский государственный педагогический университет»
Министерство образования Пермского края
Университетский округ инновационных образовательных учреждений при ПГПУ

Пермский
педагогический
журнал

№ 2/2011

Пермь
ПГПУ
2011

Научно-практический рецензируемый журнал
Периодичность публикаций 1 раз в год

Учредители – Министерство образования Пермского края.

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пермский государственный педагогический университет» (ПГПУ).
Университетский округ инновационных образовательных учреждений при ПГПУ.

Издатель – Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пермский государственный педагогический университет» (ПГПУ).

В журнале представлены результаты деятельности образовательных учреждений объединенных в Университетский округ при ПГПУ по вопросам теоретических основ совершенствования педагогического процесса, реализации компетентностного в практике инновационных образовательных учреждений, технологического сопровождения процесса реализации современных требований к качеству образования; освещены методологические, содержательные методические аспекты реализации основных направлений образовательной политики Пермского края.

Журнал предназначен для преподавателей вузов, студентов педагогических университетов, руководителей, учителей, воспитателей и специалистов образовательных учреждений.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: канд. физ.-мат. наук, проф., ректор ПГПУ *А. К. Колесников*

Заместитель главного редактора: д-р пед. наук, проф. *Л. В. Коломийченко*

Научные редакторы:

д-р ист. наук, проф. *А. М. Белавин*;

д-р пед. наук, проф. *А. И. Санникова*

Члены редколлегии:

канд. пед. наук *Н. А. Красноборова*, *В. В. Кассина*,

канд. пед. наук *В. В. Коробкова*, д-р психол. наук *А. А. Волочков*

ОБЩЕСТВЕННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА:

Сопредседатели:

канд. физ.-мат. наук, проф., ректор ПГПУ *А. К. Колесников*

канд. пед. наук, министр образования Пермского края *Н. Я. Карпушин*

Члены Совета:

д-р психол. наук, проф., чл.-кор. РАО *Б. А. Вяткин*

канд. пед. наук, заместитель министра образования Пермского края *Р. А. Кассина*

канд. пед. наук, декан факультета менеджеров образования *И. Г. Никитин*

канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой МПРЯиЛ *Е. А. Рябухина*

канд. пед. наук, доцент, декан математического ф-та *И. Н. Власова*

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного педагогического университета

© Коллектив авторов, 2011
© Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Пермский государственный
педагогический университет», 2011

Уважаемые коллеги!

Мы продолжаем публикацию материалов, отражающих основные направления современной федеральной и региональной образовательной политики. В предыдущем номере нашего журнала особое внимание было уделено педагогическому опыту центров инновационного опыта как одного из одного из уникальных явлений в системе образования Пермского края. Анализ прошлых публикаций и полученных отзывов позволил констатировать правомерность и целесообразность трансляции результатов инновационной деятельности.

Вместе с тем, проблемы интеграции теоретических и прикладных аспектов совершенствования образования, раскрывающие диалектическую взаимосвязь методологических и экспериментальных позиций, могут являться отдельным направлением научного и практического поиска, что требует более глубокого освещения не только результатов инновационной деятельности, но их концептуального обоснования. Поэтому во втором номере журнала особое внимание уделено публикациям, отражающим теоретические основы совершенствования педагогического процесса: проблемам организации внеурочной деятельности в ходе нравственного развития и воспитания гражданина России (Липкина Н.Г.), здоровьесбережения детей дошкольного возраста в Пермском крае (Токаева Т.Э.), реализации междисциплинарного подхода к обучению одаренных и способных детей (Серикова Л.В.) и др. Особого внимания заслуживает статья Кайгородовой В.Е., раскрывающая сущность, специфику и особенности научных публикаций как показателя результативности работы ЦИО, изучение которой позволит более грамотно и основательно описать деятельность образовательных учреждений, работающих в инновационном режиме.

Одним из важнейших направлений совершенствования педагогического процесса является реализация компетентностного подхода в практике инновационных образовательных учреждений, публикации по которому представлены в логике требований федерального образовательного стандарта (Крузе Б.А.),

в аспекте создания педагогических условий в социокультурном пространстве гимназии (Култыева Л.В.), в процессе организации курсовой подготовки педагогов (Чудинова А.Р.), в формировании читательской культуры (Груздева И.В., Сурдуковская С.В.), и др.

Совершенствование педагогического процесса связано с изучением как программно-целевых, так и технологических аспектов в контексте реализации современных требований к качеству образования. Представленные в данном направлении публикации отражают технологическое сопровождение формирования иноязычной коммуникативной компетенции (Белогрудова В.П., Мосина М.А.), становления субъектного отношения детей к природе (Максимова М.Ю.), изучения образовательных возможностей робототехники при изучении физики (Ершов М.Г.) и др.

Эффективность деятельности ЦИО определяется разработанностью методического сопровождения инновационных идей, способностью образовательного учреждения к трансляции полученных результатов в массовую образовательную практику. Материал по данному направлению, достойный пристального изучения, целенаправленного внедрения и глубокого теоретического обоснования представлен в работах Пак Ф.С., Николаевой М.Н., Пашкова Ю.В., Горяева А.В. и других авторов в соответствующем разделе.

Редакционная коллегия журнала выражает благодарность авторам публикаций за высокий уровень методологической рефлексии, целенаправленную и грамотную разработку практических материалов, способствующих совершенствованию основных направлений современной образовательной политики Пермского края.

С пожеланиями успехов в труде и счастья в личной жизни, с надеждой на дальнейшее продуктивное сотрудничество и взаимопонимание.

Главный редактор
Колесников Андрей Константинович,
кандидат физико-математических наук
профессор, ректор ПГПУ

Раздел I

Теоретические основы совершенствования педагогического процесса

УДК 371.14

В.Е. Кайгородова Публикации как показатель результативности работы ЦИО

Аннотация: Исследования учителей, научных консультантов, школьников, изданные в 2010-2011 гг. ЦИО «Проблемы содержания филологического образования в процессе становления профильной школы», созданным на базе МАОУ «Средняя школа №100» города Перми, позволяют говорить о системности и действенности работы Центра в этом направлении; выявлении в тематике и оформлении статей проблем и перспектив как руководства НИР школьников, так и научно-методической работы и повышения квалификации педагогов-словесников.

Ключевые слова: научно-методические публикации учителей, НИР школьников.

Наличие конкретных результатов, материализация научных идей, современных методических принципов в деятельности учителя – существенная составляющая инновационного процесса. Возможность сохранения подобной информации, ретрансляции ее в профессиональном кругу существенно увеличивает практическое значение индивидуального опыта педагога. Оперативная публикация результатов была и остается одним из действенных контактов в педагогическом сообществе. Тексты статей, тезисы, материалы конференций – богатый материал для сравнения, анализа, предварительных и итоговых выводов.

Представляется, что обращение к публикациям 2009-2010 годов, отражающим разные аспекты деятельности ЦИО «Проблемы содержания филологического образования в процессе становления профильной школы», работавшего на базе МАОУ «Средняя школа №100» города Перми, позволяет сделать некоторые из названных обобщений.

За 2009-2010 годы в четырех изданиях, вышедших под грифом ЦИО, и двух сборниках, непосредственно связанных с его деятельностью, опубликовано 117 тезисов школьников средних классов, 21 сочинение-анализ текста выпускников средних школ; 74 статьи учителей русского языка и литературы. Руководителями ЦИО в названных выше сборниках опубликовано шесть статей, издано учебное пособие для старшеклассников объемом 9 печатных листов.

Авторами ЦИО стали, в первую очередь, учителя, среди которых особенно активными были словесники лицеев №1 и №3, гимназий №1, №3 и №4, СОШ №100 и №12 города Перми; Григорьевской, Уральской и Чайковской школ Нытвенского района, «ОСОШ» и гимназии Нытвы, Кунгурского лицея №1, СОШ №2 города Губахи, Дубровской школы Оханского района. Все публикации – результат деятельности постоянных слушателей ЦИО и педагогов, приглашенных на семинары Центра.

Единство понимания задач преподавания филологических дисциплин в условиях профилизации, стремление охватить разные его стороны – важные черты работы ЦИО, где принципиальными стали постоянные контакты с учителями в формах консультаций, семинаров, тренингов. Научные консультанты ЦИО – это одновременно и ответственные редакторы сборников, определяющие в личных беседах тематику и направление статей, осуществляющие в случае необходимости редакторскую правку при подготовке материалов к публикации. Известное единство тезисов школьников также в немалой степени обусловлено общностью интересов и направляющей рукой руководителей ЦИО: ряд

тем детских исследований определялся при совместных беседах в составе консультанта, учителя (руководителя) и ученика. При подобных контактах сообщая формулировалась тема работы, учитывающая особенности личности и интересов ребенка, разрабатывалась стратегия исследования, позволяющая расширять привлекаемый материал, развивать и усложнять методы анализа текста.

Нужно отметить, что учителя с энтузиазмом откликнулись на предложение опубликовать результаты своей работы. Часть словесников, привлеченных в ЦИО в 2009-2010 гг., ранее печаталась в изданиях филфака ПГПУ, в методических сборниках ПКИПКРО, другие впервые оформили свой труд для печати. Причиной многочисленности публикаций, естественно, было стремление повысить рейтинг для грядущей аттестации, но важной составляющей стало и желание обнародовать достижения, утвердиться в глазах профессионального сообщества.

Одна из практических задач издательской работы ЦИО – формирование и развитие компетенций равно учеников и учителей, в том числе, способности осмысления эмпирического материала, умения работать с источниками, справочной и методической литературой, навыков организации и оформления научной работы, направленности на конкретный результат. Осмысление и освоение нового образовательного стандарта стало стимулом для разработки конкретных приемов формирования ключевых компетенций школьников. О разнообразии поисков словесников можно судить по названиям ряда публикаций: Трубина Е.С. «Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы как реализация компетентного подхода в школьном преподавании» (Филологическое образование, 2009: 39-45); Бобыкина Т.И. «Исследовательский диалог на уроках русского языка как средство формирования лингвистической компетентности» (Филологическое образование, 2009: 67-69); Сурдуковская С.В. «Понимание текста как фактор формирования ключевых компетентностей учащихся» (Научные основы, 2010: 140-145). Обстоятельное знание теории вопроса соединяется в работах учителей с интересными приемами формирования компетенций учащихся. Например, Л.Е. Бобкова в статье «Субъектная позиция ученика как условие становления и

развития компетенций» предлагает пути развития коммуникативной компетенции при изучении литературно-критических материалов. Малые риторические жанры (записка, письмо, дневник) используются для вхождения в мир русских критиков XIX века, становятся этапом подготовки собственного высказывания в жанре статьи и последующего сравнения ее с оригинальной авторской, когда «за круглым столом на уроке литературы собираются для диалогического обсуждения критики не только XIX, но и XXI века со своей субъектной позицией и авторской интерпретацией, а значит формируется коммуникативная компетентность на основе субъектной позиции» (Научные основы, 2010: 149).

Компетентностный подход стал основополагающим в сборнике краеведческих текстов с заданиями по русскому языку и литературе «Пермь и пермяки». Учебное пособие, подготовленное Е.А. Рябухиной (ответственный редактор), Е.Э. Киркиной, В.Е. Кайгородовой, ориентировано на знакомство школьников с интересными художественными текстами, посвященными истории губернского города, личностями их героев и создателей, способствует активизации старшеклассников, развитию равно их общекультурной и учебной компетенций. На это направлены задания, обращенные к среднему ученику, и предложения к «продвинутому», активным подросткам. Примерами построения заданий подобного рода могут быть посвященные прозе Б.Пастернака, связанной с городом на Урале: «Как в тексте разворачивается метафора «Дом с фигурами»? Разыщите этот дом в современной Перми. Вызывает ли он такое же поэтическое чувство у вас? У «Дома с фигурами» есть реальная история (ищите материал о доме Грибушина). Сравните ее с историей, введенной в роман. Какова роль художественного вымысла?» (Пермь и пермяки, 2009: 90).

Показателем актуальности, востребованности сборника «Пермь и пермяки» стал гриф Министерства образования Пермского края, допускающий использование сборника в качестве учебного пособия в старших классах. Издание было представлено членам ЦИО на этапе предварительной подготовки, обсуждалось на методическом семинаре. В данный момент сборник «Пермь и пермяки» активно используется школами краевого центра на занятиях по литературно-лингвистическому

краеведению; стал основой соответствующих спецкурсов.

Профилизация образования подразумевает возрастание самостоятельности школьника, активное применение знаний для создания интеллектуального и материального продукта. В связи с этим вопросы проектной деятельности при изучении и преподавании языка и литературы становились в ЦИО темой специального семинара, реализовались на открытых уроках, выразились в публикациях. Это объемная теоретическая статья Е.Э. Киркиной «Педагогические условия развития проектной культуры школьников в процессе преподавания «Литературы» в старших классах» (Научные основы, 2010: 250-263), изложение опыта работы Е.В. Бочкаревой и И.В. Магдановой «Метод проектов как один из способов организации исследовательской деятельности учащихся (Филологическое образование, 2009: 108-110), материалы к уроку о популярном литературном проекте «Борис Акунин» В.Е. Кайгородовой (Научные основы, 2010: 184-192).

Интерес к региональной истории и культуре – общий для публикаций ЦИО. Руководители Центра в сборнике «Пермь и пермяки» обращаются к текстам о прошлом, предлагая их педагогу и учащимся. Учителя создают разработки занятий разного типа на региональном материале. Школьники посвящают исследовательские работы творчеству и жизни авторов, связанных с Пермским краем. Показательно, что предметом изучения и методического освоения стали не только тексты известных литераторов Прикамья, фольклор, рассказы об исторических городах. Учителя-словесники открыли землякам много интересного в регионах, казалось бы, мало связанных с литературной традицией. Это работы Н.Г. Остроумовой о поэтах-нытвенцах, литературная история Губахи в публикациях Н.Е. Ермаковой. Предложен ряд программ спецкурсов и элективных курсов по проблемам литературно-лингвистического краеведения (публикации С.А. Сушек, Е.А. Абрамовой, С.А. Дружининой, И.Г. Верхоланцевой). Если краеведческие работы учителей имеют по большей части обобщающий характер, то тезисы их воспитанников интересны конкретностью, непосредственностью наблюдений: Злата Жукова (МАОУ «Гимназия №8» г. Перми, 6 класс. Руководитель – Е.Н. Шеле-

паева) «Цветовой образ женских имен моей семьи (фоносемантический аспект)»; Ольга Слесарева (МОУ СОШ № 8 г. Красновишерска, 7 класс. Руководитель – С.Е. Собянина) «Особенности прозвищ в Красновишерском районе»; Юлия Загоскина (МОУ «Черновская ООШ» Соликамского района, 7 класс. Руководитель – А.В. Митракова) «Источники происхождения фамилий учащихся Черновской школы»; Артем Соснин (МОУ «Чекменевская ООШ», 7 класс. Руководитель – Л.В. Соснина) «Проект «Иллюстрированный словарь микротопонимов Чекменевского поселения Нытвенского района Пермского края» и другие (Тезисы, 2011).

ЦИО – часть Университетского округа ПГПУ, естественно, что его деятельность связана с филологическим факультетом педуниверситета, поэтому юбилейная всероссийская конференция филфака, выступления слушателей ЦИО на секциях, в мастер-классах и педмастерских и публикации по материалам докладов стали важной частью работы Центра в 2010 году. В сборнике статей «Научные основы преподавания русского языка и литературы в современной школе» (Отв. ред. Е.А. Рябухина) участники ЦИО присутствуют наравне с авторами учебников и монографий, ведущими учеными-методистами из Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Кирова, Сургута. Естественно, что подобное соседство потребовало особо тщательной подготовки статей, осуществленной под руководством ответственного редактора (Научные основы, 2010).

Стремление расширить географию деятельности, привлечь авторов из разных регионов Пермского края характерно для ЦИО, продолжающего традицию предшественника, «Опорной школы по русскому языку и литературе», ранее работавшей на базе МАОУ «СОШ №100». В 2009 году региональная научно-практическая конференция ЦИО «Филологическое образование в процессе становления профильной школы: Проблемы и опыт» была проведена на базе управления образования Нытвенского муниципального района, оказавшего активное содействие в организации мероприятия.

В сборнике статей, опубликованном к открытию (Филологическое образование, 2010), приняли участие постоянные участники ЦИО из Перми и Пермского края. Естественно, что в нем широко представлены словесники

Нытвы и Нытвенского района. Профилизация обучения требует особого внимания как к общим ее проблемам, так и к частным вопросам, возникающим при углубленном изучении дисциплин. Наряду с полемической статьей Е.В. Чигодайкиной «Профильная школа: из опыта словесника», обобщением М.А. Червяковой «Активные формы обучения как основа работы в профильном классе», программы профильных и предпрофильных курсов Л.В. Богомягковой, А.М. Мальцевой, Н.В. Старицыной, учителя написали об изучении теории литературы в процессе научно-исследовательской работы детей (С.М. Иванова), особенностях творческих заданий, вопросах терминологии анализа художественного текста и др.

Особенность сборника «Филологическое образование в процессе становления профильной школы: проблемы и опыт» – наличие CD-приложения: двадцати презентаций, являющихся иллюстрациями к опубликованным статьям. Среди них следует отметить работу Н.Б. Черепановой «Формирование надпрофильных навыков у школьников: к проблеме снятия рисков профильного обучения»: в схемах, графиках, выдержках из диагностических материалов конкретизируются итоги работы педагога, дополняющие текст интересного, весьма актуального доклада. Все презентации предназначены для последующего воспроизведения на уроках, внеклассных мероприятиях, сопровождения семинаров методобъединений словесников. Технический уровень CD-приложения обычен, не отличается сложностью, но содержащаяся в нем информация будет иметь и уже, согласно сведениям, имеет применение в практике.

Задача публикаций ЦИО – помощь учителям освоению нового материала, включаемого сегодня в программу. С этим связано появление в плане Центра сборника «Выпускники читают современную прозу. Александр Солженицын «Колокольный»: Работы участников краевого этапа олимпиады по литературе. 11 класс» (Выпускники, 2010). Двадцать одно сочинение одиннадцатиклассников, в числе которых – девять учеников членов ЦИО, посвящено анализу миниатюры-«крохотки» А.И. Солженицына. Сохраняющие естественность, непосредственность высказывания, индивидуальность стиля школьника, эти работы могут стать предметом анализа, сравнения,

критического осмысления на уроках русского языка и литературы, помочь при подготовке сообщений о творчестве А.И. Солженицына. Входящие в сборник разработки уроков, материалы, связанные с творческой историей, проблематикой, поэтикой цикла миниатюр А.И. Солженицына, адресованы прежде всего учителю, призваны помочь в методическом освоении новых текстов.

Специфика руководства научной работой учащихся, осуществляемой в ЦИО, является ее обращенность прежде всего к школьникам средних (5-7х) классов. В этом возрасте дети уже способны к самостоятельному осмыслению языкового и литературного материала, в то же время еще не приобрели скованности и ранимости подростков. Очень важно привлечь их к исследовательской деятельности, дать возможность самореализации и самоутверждения, участия в диалоге. Результатом совместной деятельности школьников и педагогов становятся доклады и тезисы, публикуемые к началу конференций тиражом 100-130 экземпляров. ЦИО продолжил традицию, сформировавшуюся в предшествующие годы в «Опорной школе», когда в последний четверг января в МАОУ «СОШ №100» собираются дети и их руководители. По итогам 2009 (Тезисы, 2010) и 2010-го годов (Тезисы, 2011) в ЦИО проведены девятая и десятая конференции «Филологическое исследование: первые шаги». Детские тезисы, ежегодно представляющие результаты первых самостоятельных исследований, – это уже своеобразное собрание сочинений. В брошюрах отразилась история поисков и обретений современной школы, меняющихся научных интересов словесников и, вследствие этого, объектов исследования. В каждом из опубликованных сборников можно обнаружить свои доминанты: вопросы диалектологии и целостного анализа текста, биографии художника и особенностей его взаимодействия с миром, проблемы лексикографии и перевода. В сборниках 2010 и 2011 годов, сохраняя традиционный интерес к фольклору, словесности, языку Пермского края, школьники чаще обращаются к истории языка, сравнительным и междисциплинарным исследованиям, зарубежной литературе. Меньше работ о современной литературе, но возросло стремление соединить исследование текста с собственным, пусть еще небольшим жизненным опытом. Велико внимание

к устным историям, сохраняющим непосредственные впечатления старших поколений. Естественно, что в год шестидесятилетия Победы немало школьников обратилось к произведениям, ей посвященным.

Не будет преувеличением сказать, что совместная деятельность словесников, объединенных в данный момент в ЦИО, помогла формированию кружков и семинаров, развитию научных обществ учащихся. Об этом можно судить и по географии детских тезисов 2010 и 2011 годов, в которых представлены работы со всех концов Пермского края: Пермь, Пермский, Нытвенский, Оханский, Чердынский, Соликамский и другие районы, Березники, Кунгур, Кишерть, Добрянка, Полазна, Краснокамск, Чайковский... Это публикации из сельских школ и городских лицеев, подготовленные под руководством словесников, чьи имена и достижения в работе со школьниками известны в профессиональных кругах, и учителей, впервые рискнувших представить результаты работы своих воспитанников.

Повторяются имена авторов, что закономерно: сначала свои первые наблюдения на конференцию, как правило, представляет пятиклассник, позднее можно видеть, как углубляется понимание предмета исследования, возрастает самостоятельность комментариев.

Как всегда, тезисы учащихся публикуются в авторской редакции, что позволяет сохранить естественность высказываний юных исследователей. Как и конференция в целом, первые научные публикации детей – наглядное свидетельство того, что в нашей школе, несмотря на все сегодняшние сложности, немало достойных людей и очень интересных явлений.

Просматривая публикации Центра, видишь в них не только несомненные достоинства, но и недочеты, влияние проблем, возникающих у учителя-словесника. Это известная робость в освоении нового, современного литературного материала, публикуемых сегодня художественных текстов. Создается впечатление, что для большинства учителей история русской литературы, в том числе детской, остановилась на начале восьмидесятых. Достаточно редко словесники обращаются к межпредметным связям помимо связки русский язык – русская литература. При анализе текстов в ряде случаев беден либо невыразителен исторический контекст.

Типичная форма публикаций, особенно молодых словесников – разработка урока, нередко представленная без комментариев о месте и роли занятия в системе изучения предмета. В подобных случаях интересные методические находки выглядят самостоятельными, не подкрепляясь описанием предыдущих и последующих действий преподавателя. В программах экспериментальных курсов, элективов в ряде случаев не мотивируется выбор текстов из ряда равнозначных.

Есть проблемы и в детских тезисах, прежде всего, в оформлении материала. Это растянута, чрезмерная масштабность вступления и заключения; неумение кратко цитировать художественный текст, лаконично излагать доказательства. В качестве авторов публикации называются школьник и его руководитель, и претензии в данном случае нужно адресовать последнему.

Тиражи публикаций ЦИО – от 200 до 1000 экземпляров, издания востребованы. В то же время информация об их существовании доходит до учителей чаще всего от авторов, получающих свои экземпляры на конференциях. Исключение – сборник «Пермь и пермяки», распространенный среди школ университетского округа ПГПУ. Филологи еще не приобрели привычки заходить в поисках нужных книг на сайты, связанные с повышением их квалификации, поэтому обращаются к ответственным редакторам, на кафедры ПГПУ, к координатору ЦИО. Средства массовой информации редко освещают научно-практические собрания. Во время юбилейной конференции филфака сборники были розданы на специальной секции пермским библиотекарям, поступили в городские школы. Трижды деятельность ЦИО, в том числе его издания, положительно характеризовались в журнале «Умный» Министерства просвещения Пермского края.

Библиографический список

1. *Выпускники читают современную прозу. Александр Солженицын «Колокольня»: Работы участников краевого этапа олимпиады по литературе. 11 класс.* / отв. ред. В.Е. Кайгородова. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2010.

2. *Научные основы преподавания русского языка и литературы в современной школе: сб. ст. по матер. Всерос. науч.- практич.*

конф. (г. Пермь, 2-3 ноября 2010 г.) / Под ред. Е.А. Рябухиной. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2010.

3. *Пермь и пермяки: учебное пособие для старшеклассников* / Под ред. Е.А. Рябухиной. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2009.

4. *Тезисы научно-практической конференции по русскому языку и литературе учащихся средних классов школ Пермского края «Филологическое исследование: первые шаги»: Сборник тезисов по материалам научно-практической конференции; г. Пермь, 28 января 2010 г.* / Отв. ред. В.Е. Кайгородова. Пермь: Издательство «От и До», 2010.

5. *Тезисы научно-практической конфе-*

ренции по русскому языку и литературе учащихся средних классов школ Пермского края «Филологическое исследование: первые шаги»: Сборник тезисов по материалам научно-практической конференции; г. Пермь, 27 января 2011 г. / Отв. ред. В.Е. Кайгородова. Пермь: Издательство «От и До», 2011.

6. *Филологическое образование в процессе становления профильной школы: проблемы и опыт: сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции (г. Нытва, 12 ноября 2009г.)* / отв. ред. В.Е. Кайгородова; Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2009.

УДК 371.3

Л.В. Женина
**Межпредметность,
 надпредметность,
 метапредметность как
 проявление интегратив-
 ных процессов
 в образовании**

Аннотация: В статье рассматриваются разные аспекты интеграции российской системы образования, преемственность интеграционных процессов советской и современной российских школ, а также отличительные черты современного этапа интеграции. Автор останавливается на характеристике понятий метапредметность, межпредметность и надпредметность и их восприятии учительским сообществом.

Ключевые слова: интегративные процессы в образовании, межпредметность, надпредметность, метапредметность, универсальные учебные действия, метапредметы.

Разработка концептуально новых моделей обучения является заметной тенденцией современного образования. Активный поиск связан, в том числе, и с научной разработкой теории интеграции в образовании. Проблемы интеграции не являются чем-то новым в российском образовании, однако традиционное понимание интеграции как объединения «массивов учебного содержания из различных предметов, в результате которого возникает новообразование» требует некоторого пересмотра.

Межпредметность, надпредметность, метапредметность можно рассматривать как основные явления, отражающие тенденции интеграции в образовательном процессе. Изначально интеграция, как одно из направлений развития отечественной системы школьного образования XX в., была сопряжена с развитием межпредметности: от практического опыта организации учебного процесса на

межпредметной основе к дидактическому принципу. Так, в Советской России в 20-е годы XX в. создание трудовой школы на принципиально новой системе организации образовательного процесса включило в себя отказ от предметного обучения и замену его на «метод жизненных комплексов», фактически моделировалось проблемно-комплексное обучение на межпредметной основе. Комплексный метод, иначе его определяют как метод проектов, предполагал интеграцию знаний из различных предметных областей вокруг некоторой общей проблемы. Он был первым практическим опытом организации учебного процесса на межпредметной основе.

С 30-х годов в советской школе восстанавливается преподавание традиционных предметов, а идея межпредметного обучения нашла свое воплощение в работе кружков, технических и юннатских станций, где знания из различных предметных областей стихийно интегрировались результатом детского творчества. Позже обращение к межпредметному взаимодействию нашло выражение в реализации идеи укрепления связей между общеобразовательными и политехническими знаниями после опубликования закона 1958 года «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР».

70-е гг. XX в. можно рассматривать как новый этап осмысления проблемы межпредметных связей. Большинство исследователей стали рассматривать «межпредметность» как фундаментальный принцип дидактики, не как дополнение к предметноцентрированному образованию, а как основу предметного построения учебного процесса. Данное понимание не всегда соответствовало реалиям образования, однако показывало логическую глубину соотношения части и целого. Межпредметность явилась средством развития предметности (Лошкарева, 1973: 57).

На рубеже 80-х гг. - 90-х гг. XX в. активно развивается практика создания интегрированных учебных курсов, все активнее заявляют о себе бинарные формы организации уроков. Однако наряду с положительными откликами о данных уроках и курсах как средстве ликвидации разобщенности учебных дисциплин и формирования у учащихся целостной картины мира, отмечались и проблемные стороны. Отмечалось, что отдельный предмет

терял свою самостоятельность (например, литература теряет свое самостоятельное значение, иллюстрируя исторические либо художественные процессы), нарушается логика изучения дисциплин. Признавалось, что «отказ от традиционной предметной системы образования приведет к снижению у учащихся уровня системности знаний». Однако в начале XXI в. широко используется новое дидактическое понятие «образовательная область», которое рассматривает несколько учебных предметов, практиковавшихся ранее независимо друг от друга, как нечто общее. Хотя сегодня образовательная область является чисто формальной структурой, но введение в официальный педагогический оборот нового дидактического понятия обозначает изменение педагогического сознания, принятие педагогической общественностью процессов предметной интеграции.

Современные концепции рассматривают разные аспекты интеграции. Во-первых, аспект межпредметной интеграции, позволяющей формировать у ученика целостную картину мира, интегрального мировосприятия, интегрального мышления, то, что мы называем межпредметностью, позволяющей интегрировать содержательные аспекты образования. Данная модель может быть реализована в рамках реального педагогического процесса без серьезных структурных изменений.

Во-вторых, с развитием концепции личностно-ориентированного образования культурологического (гуманистического) типа, одним из аспектов интеграции является отношение к ученику как к «интегральной индивидуальности», самостоятельно формирующей личностное, знаниевое и смысловое поле. Систематическое образование личностных культурных смыслов достигается через надпредметность, организованность качественно нового уровня – позволяющую создать условия для формирования универсальных учебных действий средствами разных предметов. В данном контексте важен диалог учительского сообщества по выработке обоюдных методологических действий по формированию универсальных учебных действий.

В-третьих, аспект интеграции, связанный с отказом от традиционного предметного обучения. В связи с этим меняется структура образовательного процесса. В основе лежат либо интегральные эпистемы, каждая созда-

ет целостное «образовательное поле» посредством интеграции разнопредметного содержания вокруг некоторой учебной проблемы (например, эпистемы: война, дерево, воздух, свобода, человек, бог и др.), либо метапредметы, которые соединяют в себе идею предметности и одновременно надпредметности, идею рефлексивности по отношению к предметности. Метапредметы – новое явление в отечественном образовании. Метапредметность рассматривается авторами как мыследеятельностный тип интегрирования традиционного учебного материала, который переорганизуется в соответствии с логикой развития какой-то конкретной организованности. Примером такой организованности может быть знание, знак, проблема, задача.

На современном этапе развития образования идея метапредметности находит свое воплощение не только в конкурсных мероприятиях учителей, но и в реальной практике педагогов. Достаточно безболезненное включение метапредметов в учебный процесс сопряжено с тем, что авторы, отработав в экспериментальном режиме инновационную модель, сконструировали метапредметы по предметному принципу. Как пишет Ю.В. Громыко, метапредметы «с одной стороны, обязательно построены в соответствии со схемой предметно-дисциплинарной организации, с другой стороны, они выступают в рефлексивной функции по отношению к другим предметным и непредметным системам мыследеятельности – процессам мышления, действия, коммуникации в конкретной практической области. Это достигается за счет того, что в основу каждого предмета положена определенная организованность мыследеятельности – своеобразная мыследеятельностная вещь, которая в нем целенаправленно прорабатывается» (Громыко, 2000: 127).

Был обозначен круг метапредметов (организованностей), которые надпредметны и носят универсальный характер, метапредмет «Знание», метапредмет «Знак», метапредмет «Проблема», метапредмет «Задача».

Таким образом, метапредметы как явление современного интегративного процесса в массовой школе встраиваются в конструкцию предметной организации, т.е. учитывают схему «предметно-дисциплинарной организации». Однако отличие от традиционного предметного преподавания существенное. По-

мимо рефлексивной функции по отношению к другим предметным и непредметным системам мыследеятельности, метапредметность рассматривается как универсальный принцип, положенный в основу учебных предметов нового типа. Авторы предлагают мыследеятельностный тип интегрирования традиционного учебного материала. Обычный учебный материал переорганизуется в соответствии либо с логикой развития какой-то конкретной организованности (знания, знака, проблемы, задачи), которая надпредметна, либо с логикой формирования определенных способностей, позволяющих работать с той или другой организованностью. Например, в рамках метапредмета «Знак» у школьников формируется способность схематизации (Громыко, 2001: 205). В рамках другого метапредмета – способность работать с понятиями, систематизирующая способность (т.е. способность работать с системами знаний), идеализационная способность (способность строить идеализации) и т.д. (Громыко, 2001: 218).

По мнению разработчиков, попадая в среду метапредметов, «ученик в новых условиях получает возможность выделять и строить саму предметность как таковую. Он приобретает опыт в осознании того, где проходят границы между одним учебным предметом и другим, как осуществляется генезис знания в рамках каждого из них. На метапредметах ученик получает возможность восстановить основания любой предметной формы как формы знания» (Громыко, 2000: 307).

В настоящее время апробированы учебные программы четырех метапредметов: «Знак», «Знание», «Задача», «Проблема» – с 8-го класса по 11-й. Ведутся разработки по выстраиванию модели преподавания метапредметов для среднего звена школы.

Итак, смысловое наполнение понятий (межпредметность, надпредметность, метапредметность), показывающих разный уровень интеграции в отечественной системе образования, происходит постепенно. В условиях реализации стандартов нового поколения стали активно обсуждаться проблемы и перспективы интегративных процессов в системе школьного образования, педагоги ведут поиски практического опыта интеграции (реальные метапредметные уроки, межшкольные научно-практические конференции). Администрации школ работают над созданием ус-

ловий для межпредметного, метапредметного и надпредметного взаимодействия в рамках реального педагогического процесса.

Общеизвестно, что стандарты нового поколения ориентируют процесс обучения на результаты – личностные, предметные, метапредметные, которые позволяли бы выпускникам школ быть успешными в социуме. Следовательно, метапредметность рассматривается как нормативное требование к школьному образованию. Однако данное дидактическое понятие еще не достаточно наполнено смыслом и содержанием для большинства педагогов. Традиционно, опираясь на собственный опыт или опыт предыдущих поколений учителей, используют такие понятия, как межпредметность, реже – надпредметность, содержательно и технологически более наполненные для современного учителя. Взаимосвязь явлений межпредметности, надпредметности, метапредметности в системе образования налицо, легко прослеживается и преемственность данных понятий с одной стороны, и их качественная новизна – с другой.

По мере включения вышеназванных понятий в научно-педагогический дискурс, безусловно, эволюционирует их смысловая наполняемость. Педагогическая общественность вносит свой смысл в содержание понятий метапредметность и надпредметность. По внешнему, упрощенному восприятию, данные понятия, с точки зрения формального, нормативного языка обычно используются как тождественные категории. В комментариях к реализации ФГОС можно встретить данные термины, как уточняющие один другого: например, «Метапредметное (надпредметное)», или наоборот.

Уподобление данных понятий произошло, на наш взгляд, прежде всего, для того чтобы широкой учительской общественности стало более понятным функциональное назначение понятия. Слово предметность, как устоявшееся и широко используемое, доступно для восприятия общественного сознания больше, нежели межпредметность. Чаще всего понятие межпредметность употребляется в связи с интеграцией содержания предметов. Например, содержание учебного материала по математике преподносится в соответствии с историческим контекстом. Если речь идет о надпредметности, то это воспринимается, как интеграция на уровне действия, выходящего

за пределы отдельного предмета, формируемого на ряде предметов. Надпредметность соотносится с новым дидактическим понятием «универсальные учебные действия», рассматриваемые как «способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса». Как, например, учебные действия, развертываемые на любом предметном содержании.

В последнее время на уровне практики эти единицы перестали разводиться: уроки интегрируются и на содержательном, и на компетентностном уровнях. Однако, хотелось бы особо выделить метапредметность. На наш взгляд, нельзя отождествлять понятия «надпредметность» и «метапредметность». Метапредметность – это то, что лежит за пределами отдельного предмета, за пределами школьной программы, за пределами отдельных операционных действий, за пределами школы вообще – в плоскости реальной жизни человека, то, что наполняется его смыслами, его пониманием. При этом осмысление содержания через выстраивание личностных смыслов отдельным человеком, так же, как и овладение универсальными учебными действиями, приводит к выстраиванию собственной стратегии поведения, в том числе, и за пределами школы – в социуме.

Таким образом, межпредметность, надпредметность и метапредметность можно рассматривать как разные формы проявления интегративных процессов в образовании, связанных с этапами осмысления педагогической

общественностью содержательного, методологического, личностного аспектов интеграции в образовании. Практическое наполнение этих форм является самостоятельным творчеством педагогов, на основе личностного опыта учителя придают этим формальным вещам смысловую составляющую. Интегрированные уроки на межпредметной, надпредметной, метапредметной основе востребованы в современной школе, однако они не стали системными, что сказывается на результатах обучения. Большинство педагогов осознают необходимость реализации метапредметного (надпредметного) обучения, предлагая разнообразные варианты организации процесса обучения. Важным представляется создание коллектива единомышленников по взаимодействию учителей в целях реализации метапредметных результатов в школе.

Библиографический список

1. Громыко Н. В. *Метапредмет «Знание»: Учебное пособие для учащихся старших классов.* М.: Пушкинский институт, 2001.
2. Громыко Ю. В. *Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства).* Минск: Технопринт, 2000.
3. Громыко Ю. В. *Метапредмет «Знак». Схематизация и построение знаков. Понимание символов/Учебное пособие для учащихся старших классов.* М.: Пушкинский институт, 2001.
4. Лошкарева Н. А. *Место межпредметных связей в системе дидактических принципов советской дидактики /Межпредметные связи в процессе преподавания основ наук в средней школе.* М., 1973.

УДК 37.034:373.3

Н.Г. Липкина
**Проблема
 организации внеурочной
 деятельности
 в начальной школе
 в соответствии
 с Концепцией
 и программой
 духовно-
 нравственного развития
 и воспитания личности
 гражданина России.**

Аннотация: В статье рассматривается проблема организации внеурочной деятельности, соответствующей Концепции духовно-нравственного воспитания и развития личности ребенка. Данная проблема особенно актуальна в отношении начальной школы, поскольку с 1 сентября этого года начнется реализация новых подходов к организации внеурочной деятельности в первых классах. Уже сегодня педагоги начинают разработку программ, которые позволят организовать последнюю в соответствии с требованиями ФГОС. Первый опыт этой деятельности имеется, он свидетельствует о том, что, несмотря на имеющиеся методические материалы, в ее процессе возникает много трудностей.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, Концепция духовно-нравственного воспитания, программа внеурочной деятельности.

Проблема организации внеурочной деятельности в соответствии с ФГОС второго поколения особенно актуальна в отношении начальной школы, поскольку уже с 1 сентября этого года начнется его реализация в первых классах. Уже сегодня педагоги начинают разработку программ, которые позволят организовать внеурочную деятельность в соответ-

ствии с требованиями ФГОС. Первый опыт этой деятельности свидетельствует о том, что, несмотря на имеющиеся методические материалы, в ее процессе возникает много трудностей.

Конструирование программ внеурочной деятельности младших школьников, соответствующей Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников, опирается на Примерную программу воспитания и социализации обучающихся (начальное общее образование), которая является концептуальной и методологической основой программирования внеурочной воспитательной деятельности, а также на методический конструктор внеурочной деятельности «Преимущественные формы достижения воспитательных результатов во внеурочной деятельности», разработанный Д.В. Григорьевым и П.В. Степановым (Григорьев, Степанов, 2010). В процессе конкретизации задач, ценностей, содержания, планируемых результатов учитываются особенности региона (культурно-исторические, социально-экономические и др.), специфика образовательного учреждения, запросы всех субъектов образовательного учреждения. Разрабатываемая школой программа должна носить целостный, комплексный характер и быть направлена на создание воспитательного пространства, определяемого как уклад школьной жизни.

Обязательными при организации воспитательного процесса – это подчеркивается в Примерной программе – являются национальный воспитательный идеал и система базовых национальных ценностей, определенных Концепцией духовно-нравственного воспитания российских школьников, а также основные направления воспитания и социализации младших школьников. В остальном Примерная программа носит рекомендательный характер.

В разрабатываемых школой программах акцент должен быть сделан, с точки зрения разработчиков Примерной программы, на формирование личностной культуры, социальной культуры, а также семейной культуры. И если целью программы должно стать формирование Национального идеала, то задачи определяются по данным трем областям формирования общей культуры школьников и направлениям воспитания и социализации младших школьников.

Организация воспитания и социализации учащихся начальной школы в перспективе достижения национального идеала должна осуществляться по следующим направлениям:

- воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека;
- воспитание нравственных чувств и этического сознания;
- воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни;
- формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни;
- воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде (экологическое воспитание);
- воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание).

Данные направления должны быть реализованы в разрабатываемых школой программах, поскольку они дополняют друг друга и содержательно обеспечивают духовно-нравственное развитие личности. Вместе с тем, в Примерной программе подчеркнуто: образовательное учреждение может отдавать приоритет тому или иному направлению воспитания и социализации, выделяя его для себя как ведущее.

В данном документе анализируются особенности воспитания и социализации учащихся начальной школы; рассматриваются подходы, которые лежат в основе разработки программы: аксиологический, системно-деятельностный, развивающий; определяются задачи воспитания и социализации по всем шести направлениям воспитательной деятельности; даются примерные виды деятельности и формы занятий. Большое внимание уделяется совместной деятельности школы, семьи и общественности по воспитанию и социализации школьников, и это имеет принципиальное значение, поскольку воспитание, согласно Концепции, рассматривается не как узкоотраслевая задача, а как первоочередная проблема всего общества.

Значима для разработки школьной программы также представленная в Примерной программе технологическая цепочка осуществления процесса духовно-нравственного воспитания по трем уровням результатов: от

приобретения социальных знаний – к получению школьником опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества, и, далее, – к получению им опыта самостоятельного общественного действия.

Среди условий эффективной организации духовно-нравственного развития младших школьников можно выделить следующие:

- педагогическая поддержка нравственного самоопределения детей;
- внимательное отношение к каждому школьнику;
- преодоление самоизоляции детства, включение младшего школьника в посильное решение проблем школьного коллектива, своей семьи, города, поселка и т.д.;
- наличие педагогически организованного сотрудничества школьника с учителями, родителями, сверстниками, другими значимыми для него субъектами.

Важно, что разработчики Примерной программы обращают самое серьезное внимание на опасность локализации воспитания в границах отдельных учебных предметов или образовательных областей, например: духовно-нравственная культура, этика, азбука нравственности и т.д. В программе подчеркнуто: духовно-нравственное воспитание должно пронизывать все виды образовательной деятельности: учебной, художественной, спортивной и т.д.

Примерная программа воспитания и социализации младших школьников, как и методический конструктор «Внеурочная деятельность школьников», (Григорьев, Степанов, 2010) – существенное подспорье для написания школьных программ. Тем не менее проблем возникает много:

- как оптимально распределить время, отпущенное на организацию внеурочной деятельности?

- какую роль в организации внеурочной деятельности будет играть классный руководитель?

- как привлечь к реализации отдельных направлений специалистов дополнительного образования? Каковы механизмы интеграции основного и дополнительного образования в процессе организации внеурочной деятельности? В отдельных школах не хватает помещений для проведения занятий во внеурочное время, не хватает специалистов для осуществления отдельных видов деятельности.

- Как предоставить детям возможность выбора, как координировать программу, по которой организуется внеурочная деятельность в классе, с индивидуальными программами для детей, занятых в системе дополнительного образования, в спортивных, музыкальных, художественных школах?

Конечно же, заниматься со школьниками отдельными видами внеурочной деятельности должны специалисты – педагоги дополнительного образования. Такие направления, как спортивно-оздоровительное, художественно-творческое, туристско-краеведческое, необходимо передать в ведение учреждений дополнительного образования детей, там имеются условия для занятий, там сохранится своеобразие этого вида образования. Если педагоги дополнительного образования войдут в штат общеобразовательных учреждений, данный вид образования может утратить свою специфику, ассимилироваться с общим. Кроме этого, использование учреждений дополнительного образования частично снимет проблему нехватки помещений в самой школе для организации внеурочной деятельности.

Далее, отдельные программы могут быть разработаны педагогами школы. Такой опыт есть в ОУ СОШ № 135 (данное образовательное учреждение в прошлом учебном году работало в экспериментальном режиме). Так, учителем начальных классов Аленой Владимировной Гюнтер была разработана программа «Лего-конструирование» (художественно-эстетическое и технологическое направления внеурочной деятельности). Данная программа направлена на развитие творческих способностей первоклассников, обучение их конструированию, моделированию, на развитие пространственного, образного, технологического мышления, что делает эту программу весьма актуальной. Не менее актуальна и другая программа, тоже разработанная учителем начальной школы Любовью Степановной Яблоковой, - «Мои умелые пальчики». Данная программа нацелена на формирование умений по планированию и практическому воплощению замыслов и идей, а также на развитие художественного вкуса и творческих способностей школьников. Как видим, школа может использовать и свой потенциал и предложить школьникам разнообразные развивающие программы, разработанные педагогами.

Программы внеурочной деятельности в

школе разрабатываются в соответствии с требованиями ФГОС и спецификой данного образовательного учреждения. Это хорошо видно на примере школы № 135.

Безусловно, есть направления в воспитательной работе в начальной школе, которые можно определить как инвариантные. В этот период закладываются предпосылки гражданских качеств, формируется отношение к себе и окружающим людям, закладываются основы отношения к познавательной деятельности. Поэтому реализация всех программ всех должна быть ориентирована на формирование личностной и социальной культуры как необходимого условия духовно-нравственного воспитания. Отсюда, большую роль в организации внеурочной деятельности играют направления, обозначенные в Примерной программе учащихся начальной школы: воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека; воспитание нравственных чувств и этического сознания; воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни; формирование ценностного отношения к здоровью, здоровому образу жизни; воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде; воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях. Инвариантны и подходы к организации воспитывающей деятельности: аксиологический, системно-деятельностный и развивающий.

Реализация внеурочной деятельности предполагает три уровня воспитательных результатов (Григорьев В.Д., Степанов П.В., 2010).

Первый уровень направлен на приобретение школьником социального знания (знания об общественных нормах, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.д.), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни. Авторы данного положения подчеркивают: первый уровень воспитательного результата достигается во взаимодействии с педагогом. Отсюда успешное достижение его предполагает высокий уровень педагогической культуры учителя, его способность понимать и принимать каждого ребенка, устанавливать контакт с ним и его родителями.

Второй уровень – получение школьником опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом – предполагает включение ребенка в систему развивающих и развивающихся отношений, поскольку достигается он в дружеской среде. И здесь тоже многое зависит от педагогического мастерства педагога, от его умения создавать эту среду, формировать благоприятный климат коллектива.

Третий уровень результатов – получение школьником опыта самостоятельного общественного действия. Учащимся первого класса необходимо освоить прежде всего первый и второй уровни результата. Д.В. Григорьев подчеркивает: форсирование уровней недопустимо. Да и не доступны пока для детей этого возраста образовательные формы, характерные для третьего уровня результата. Внимание

учителя должно быть сосредоточено на принятии детьми необходимых для дальнейшего их продвижения по пути личностного и социального развития знаний и на создании дружеской, доброжелательной по отношению к каждому ребенку, среды, без которой невозможно подняться на второй уровень результата.

Все сказанное выше предполагает повышение уровня мастерства учителя начальных классов, рост его компетентности в разработке и реализации программ внеурочной деятельности и создании необходимых условий для духовно-нравственного воспитания школьников.

Библиографический список

Григорьев В.Д., Степанов П.В. *Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор*. М.: Просвещение, 2010.

УДК 371.72:373.2

Т.Э. Токаева К вопросу здоровьесбережения и здоровьесбережения детей дошкольного возраста.

Происходящая в стране модернизация образования, особенности государственной политики в области дошкольного образования на современном этапе, принятие Министерством образования и науки РФ «Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» обусловили необходимость важных изменений в определении содержания и способов здоровьесбережения и здоровьесбережения детей в современном детском саду.

Проблема сохранения здоровья детей имеет глубокие исторические корни. Определенное внимание ее изучению уделяли И.И. Бецкой, М.В. Ломоносов, Н.И. Новиков, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, Ф.Ф. Эрисман, Е.А. Покровский и др.

Идеи сбережения здоровья в современных условиях отражены в исследованиях М.М. Безруких, В.Т. Кудрявцева, Н.Н. Куинджи, Д.Д. Шариповой, М.Я. Виленского, В.И. Дубровского, А.А. Дубровского, Ю.Ф. Ирхина, В.Н. Знаменского, Ю.П. Лисицына, И.И. Брехмана, Р.И. Айзмана, А.Г. Щедриной, И.В. Дубровиной, Т.Э. Токаевой и др.

На основании проведенных исследований ими были выделены факторы риска в сохранении здоровья ребенка, установлена их значимость в различных условиях, разработана теоретическая основа формирования здорового образа жизни, сформированы принципиальные положения «педагогики здоровья», ставшей основой создания проектов «образовательных учреждений, содействующих здоровью», внедрения здоровьесберегающих и здоровьесформирующих технологий.

Анализ состояния здоровья детей Пермского края свидетельствует о возникновении ряда противоречий, предопределяющих снижение темпов физического и психического развития. Это несоответствия между:

- объективной потребностью общества в повышении качества образования детей, их здоровьесбережении и здоровьесформировании и уровнем разработанности организации здоровьесберегающего и здоровьесформирующего пространства в детских дошкольных учреждениях Пермского края;

- необходимостью развития ребенка как субъекта здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности и недостаточной разработанностью организационно-педагогических условий формирования здоровья ребенка, его полноценного психофизического развития как в детском образовательном учреждении, так и в семье;

- имеющими место предпосылками для формирования здоровья ребенка, связанными с развитием его внутреннего мира, становлением самосознания и отсутствием компетентности у воспитателей детских садов и родителей в этих вопросах.

Несомненная актуальность проблемы и выявленные противоречия позволили сформулировать направление нашего исследования, связанное с организацией образовательного развивающего процесса, основанного на системе личностных ценностей, главной из которой является **культура здоровья**, обеспечивающая включение самого ребенка в построение **здоровьесберегающего пространства**, ограждающего его от влияния негативных экологических факторов, способствующего привлечению всех его личностных положительных ресурсов в **здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности**.

Под **здоровьесбережением** традиционно понимают систему мероприятий, обуславливающих сохранение здоровья на всех этапах онтогенеза, защиту от нарастающих болезнетворных сущностей (биологических, химических, психических, физических по своему происхождению).

Здоровьесформирование рассматривают как процесс становления позитивной Я-концепции, интегрирующим элементом которой является внутренняя картина здоровья. Этапы здоровьесформирования соответствуют этапам развития ребенка как субъекта физкультурно-оздоровительной деятельности и могут иметь определенную типологию: тип А - информационно-пассивный, тип В - адаптивно-поддерживающий, тип С - ресурсно-

прагматический, тип Д - личностно-ориентированный. Типы А и В соответствуют этапам оживления и одушевления, а типы С и Д соответствуют этапу индивидуализации субъекта.

В ряде источников имеются данные о том, что этапы здоровьесформирования могут соответствовать структуре и генезу развивающегося самосознания детей дошкольного возраста (схема тела; имя собственное; притязание на признание; половая идентификация; психологическое время личности; социальное пространство личности; самооценка); об этом пишут А.С. Столин, Н.Г. Гуськова, Л.Ф. Анциферова, Т.В. Татарникова и др.

С целью воспитания у ребенка культуры здоровья необходимо создать комплекс педагогических условий, включающих:

- обеспечение целостности психолого-педагогического процесса с учетом СанПин и потребностей ребенка;

- использование здоровьесберегающих образовательных технологий, которые позволяют организовать процесс воспитания и обучения таким образом, чтобы ребенок мог усваивать культуру человечества без излишнего для данного возраста физического и психического напряжения, подрывающего здоровье;

- достижение высокого уровня качества образовательных программ и их методического обеспечения, содержание которых позволит педагогам строить воспитательно-образовательный процесс в соответствии с современными требованиями и уровнем развития общества, и одновременно – без излишней нагрузки на детей;

- обогащение предметно-пространственной среды, наполнение которой предоставляет ребенку возможности для саморазвития и самореализации;

- использование программ физического и валеологического развития, обеспечивающих формирование ключевых компетенций в области здоровьесбережения и здоровьесформирования (ценностно-смысловой, информационной, коммуникативной) с учетом индивидуальных особенностей детей.

В связи с тем, что определяющее влияние на состояние здоровья ребенка, уровень психофизического развития оказывают все ступени детства, необходимо программировать особенности его здоровьесбережения и здоровьесформирования на каждом возрастном этапе.

Задачи реализации программы здоровьесбережения и здоровьесформирования для детей:

- содействовать формированию представлений детей о мире физической культуры и здоровья;

- способствовать формированию двигательных умений и навыков, развитию психофизических качеств, способствование развитию детской ФОД;

- обеспечивать развитие ценностных отношений к самому себе, физической культуре и своему здоровью;

- развивать самосознание, самостоятельность, ответственность, настойчивость, целеустремленность;

- способствовать формированию субъектного опыта физкультурно-оздоровительной и здоровьесформирующей деятельности.

Благодаря решению таких задач у ребенка будут сформированы основные физические качества и потребность в двигательной активности. Ребенок технически правильно выполняет физические упражнения. Может оценить усилия других детей, упорен в достижении своей цели и положительного результата. К школе имеет представление о том, что такое здоровье, понимает как его поддержать, укрепить и сохранить, знает о некоторых внешних и внутренних особенностях строения тела человека и необходимости охраны своего здоровья, знаком с правилами здорового образа жизни (режим дня, питание, сон, прогулка, правила гигиены, занятия физкультурой и спортом, закаливание), обладает представлениями о полезных и вредных привычках, о поведении во время болезни, во время ситуаций, опасных для жизни, способен определить состояние своего здоровья, назвать и показать где болит (часть тела, орган); выполняет правила культуры еды, умеет пользоваться здоровьесберегающими гимнастическими (для глаз, для дыхания, для сердца, для позвоночника и т.п.), оказывает элементарную помощь себе и другому.

Для решения проблем здоровьесформирования и здоровьесбережения детей важнейшим условием является совместное с родителями воспитание и развитие детей, вовлечение родителей в здоровьесберегающий процесс дошкольного учреждения. В связи с этим необходимо ставить и решать следующие задачи по формированию компетентности родителей:

- содействовать мотивации педагогов ДОУ, направленной на повышение эффективности

физического воспитания и оздоровления детей (потребность в обучении новым технологиям и программам);

- активизировать воспитательный потенциал родителей детей «группы риска» в поддержке деятельности ДОУ по формированию интереса к физкультуре и здоровью, корректировать их педагогическую позицию;

- способствовать становлению педагогической компетентности и педагогической рефлексии молодых родителей (питание, закаливание, ритуальная физкультура, здоровьесберегающим и здоровьесформирующим, восстановительным технологиям, физкультурным занятиям, спорту, активному отдыху и др.);

- обучать специалистов ДОУ современным здоровьесберегающим и здоровьесформирующим технологиям на всех этапах развития (работа с мамами и отцами в перинатальный период развития ребенка, с 0 до 1 года, с 1 года до 3 лет, с 3 до 7 лет).

Важнейшим условием здоровьесбережения и здоровьесформирования будет организация непрерывного мониторинга состояния здоровья и уровня развития ребенка как субъекта детской физкультурно-оздоровительной деятельности и его психофизического развития, соответствующего этапам становления детской субъектности. Так, основными направлениями взаимодействия педагога с родителями могут быть: педагогический мониторинг, позволяющий определить эмоциональный настрой ребенка на общение со взрослым, эмоциональный настрой взрослого на общение с ребенком, особенности воспитательной тактики родителя, возникающие трудности общения, педагогическая поддержка родителей, особенно – в период адаптации после заболеваний и т.п., педагогическое образование родителей, а также совместная деятельность педагогов и родителей по маршрутам здоровьесбережения, ведению «Портфолио здоровья малыша» и т.п.

Следующим условием может быть представлено поэтапное развивающее взаимодействие с ребенком педагогов, специалистов, родителей. В этом процессе необходимо продумать преподнесение материала с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, уровня его психофизического развития и состояния здоровья, его развития как субъекта деятельности. Необходимо создавать

опыт успешной деятельности, обеспечивающий рост достижений ребенка в здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности. Важно организовать умелое сочетание совместной и самостоятельной деятельности детей.

Проведенное исследование доказало эффективность внедрения полученных нами результатов здоровьесбережения и здоровьесформирования детей. Однако нам удалось обнаружить и ряд проблем, которые требуют решения в Пермском крае:

- необходима разработка программы и методики подготовки педагогов по формированию у них педагогической техники взаимодействия с ребенком (семинары-практикумы, консультации по вопросам создания развивающей валеологической среды, деловые игры по проблеме диагностики и развития ребенка «группы риска» как субъекта здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности);

- нужна разработка системы подготовки родителей, включающей анкетирование по выявлению опыта воспитания ребенка, беседы и консультации с целью выработки единой стратегии воспитания ЗОЖ, совместные занятия с детьми в клубе ЗОЖ, кружках, индивидуальные консультации в службе раннего вмешательства у узких специалистов;

- требуется соответствующее современным нормативным документам психологическое сопровождение развития детей как субъектов физкультурно-оздоровительной деятельности, так как повсеместно происходит сокращение штата педагогов-психологов, несмотря на то, что приоритетными задачами психологической работы являются: профилактика и коррекция интеллектуальных и эмоциональных отклонений у детей и их родителей на каждом возрастном этапе и создание условий, обеспечивающих наиболее полное раскрытие творческого потенциала каждого ребенка.

Эффективная реализация этих задач возможна при создании ситуации принятия каждого ребенка; использовании психологических технологий, которые могут предотвратить или скорректировать отклонения. Все эти вопросы может решать лишь дипломированный специалист.

Следующим условием здоровьесбережения и здоровьесформирования является медицинское сопровождение, которое достаточно

трудно организовать в ДОУ из-за принадлежности специалистов к разным ведомствам. А между тем лечебно-профилактическая работа с мамами в последний триместр беременности, с детьми от 0 до 1 года, с 1 года до 3 лет, с 3 до 7 лет осуществляется врачом женской консультации, педиатром, офтальмологом, фтизиатром, невропатологом, кардиологом, хирургом, обеспечивающими диспансеризацию детей, и медицинскими сестрами от районной поликлиники.

Реализация обозначенных условий возможна в ситуации здоровьесберегающего и здоровьесформирующего образовательного пространства, организация которого имеет все основания в контексте социальной и образовательной политики Пермского края, но требует ряда мер, обеспечивающих эффективность работы в данном направлении.

Во-первых, это связано с тем, что приоритеты в формировании образования дошкольников должны основываться на региональной физической культуре и традициях ЗОЖ Пермского края; высокие требования к образовательному уровню могут негативно сказаться на здоровье ребенка, таким образом, ведущим требованием выступает оптимизация жизнедеятельности ребенка и определение необходимого двигательного режима на фоне высокой информационной нагрузки. В процессе занятий физическими упражнениями должны решаться как общие задачи умственного, нравственного, эстетического воспитания, так и специфические задачи, направленные на формирование культуры здоровья у ребенка как субъекта физкультурно-оздоровительной деятельности, культуры движений, культуры тела, культуры стиля жизни и т.д.

Во-вторых, в регионе имеются реальные возможности объединения усилий кафедр дошкольной педагогики и психологии, специальной дошкольной педагогики и психологии ПГПУ, института переподготовки кадров, дошкольного отдела Краевого центра физической культуры и здоровья, ЦИО. Это может обеспечить создание инклюзивных и интегрированных региональных программ по физической культуре детей дошкольного возраста, типично развивающихся, и детей, имеющих особые образовательные потребности (ДЧБ, нарушения зрения, слуха, интеллекта, ДЦП и др.); подготовку профессиональных кадров высокого уровня в области физической

культуры детей дошкольного возраста; повышение квалификации работающих руководителей физического воспитания, ориентацию на ценностное отношение к физической культуре, здоровьесбережение и здоровьесформирование детей и др.; проведение научно-методических конференций, семинаров и публикацию передового педагогического опыта.

Современный процесс образования дошкольников в области физической культуры в Пермском крае имеет свои тенденции, которые поддерживают и развивают кафедры дошкольной педагогики и психологии, кафедр специальной дошкольной педагогики и психологии ПГПУ, институт переподготовки кадров и КЦФКиЗ: единая система диагностики физического состояния дошкольников и мониторинг состояния здоровья; формирование физкультурно-оздоровительного опыта детей в области физической культуры; взаимодействие с семьей с целью сохранения здоровья детей и приобщения к ЗОЖ, здоровьесбережению и здоровьесформированию; развитие рекреационных видов физической культуры в дошкольных учреждениях; изменение содержания физического воспитания в зависимости от состояния здоровья детей и их индивидуальных особенностей.

В-третьих, различия в состоянии здоровья детей Пермского края, их двигательных предпочтений, условий проведения занятий физическими упражнениями требует вариативности физического совершенствования дошкольников при сохранении его базовости. Применение в дошкольном учреждении новых инновационных и оздоровительных технологий возможно только при адаптивности их к потребностям и возможностям детей дошкольного возраста, высоком профессионализме специалистов физического воспитания, осуществляющих реализацию индивидуальных здоровьесберегающих и здоровьесформирующих маршрутов.

В-четвертых, изменение содержания образования дошкольников в области физической культуры требуют создания объединенной информационной системы, включающей: базу данных физического состояния детей Пермского края; базу данных программного обеспечения ДОУ и учреждений дополнительного образования для физического образования дошкольников Пермского края; паспортизацию спортивных сооружений; аннотацию на-

учных исследований в области физической культуры, здоровьесбережения и здоровьесформирования детей; обзор передового педагогического опыта; анализ внедрения инновационных педагогических технологий в области физической культуры, внедрения технологии электронного «Портфолио здоровья».

Таким образом, создание необходимых условий позволит решить проблемы по организации образовательного развивающего процесса, основанного на системе личностных ценностей, главной из которой является **культура здоровья**, обеспечивающая включение самого ребенка в построение **здоровьесберегающего пространства**, ограждающего его от влияния негативных экологических факторов, имеющих в Пермском крае, способствующего привлечению всех личностных положительных ресурсов ребенка в **здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности**.

Библиографический список.

1. Ананьев В.А. Введение в психологию здоровья. СПб., 1998.
2. Вайнер Э.Н. Методология и практика

формирования безопасной здоровьесберегающей образовательной среды. Липецк, 2004.

3. *Здоровьесберегающее сопровождение воспитательно-образовательного процесса. Часть 1 / Здоровьесберегающая среда в образовательном учреждении / Под науч. ред. Э.М. Казина. Кемерово, 2005.*

4. Белкин А.С. *Возрастная педагогика. Екатеринбург, 1999.*

5. Гершунский Б.С. *Философия образования для XXI века. М., 1998.*

6. Кудрявцев В.Т. *Педагогика оздоровления детей дошкольного возраста. М., 2005.*

7. *Методика комплексной оценки и организация системной работы по сохранению и укреплению здоровья школьников: Методические рекомендации / Под ред. М.М. Безруких, В.Д. Сонькина. М., 2003.*

8. Казин Э.М., Блинова Н.Г. и др. *Основы индивидуального здоровья человека. М., 2000.*

9. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии. М., 1998.*

10. *Современные технологии оздоровления детей и подростков в образовательных учреждениях: Пособие для врачей / Под ред. В.Р. Кучмы. М., 2002.*

УДК 37.014

Е.В. Макаренко Осмысление компетентностно-ориентированного подхода в образовании на этапе перехода российских школ на ФГОС второго поколения

Аннотация: В статье рассматриваются внешние и внутрисистемные факторы, которые повлияли на современную российскую школьную практику компетентностно – ориентированного подхода в отечественном образовании. Выделены основные исторические этапы становления компетентностного подхода в образовании, общепринятая периодизация дополнена пониманием ситуации перехода российских школ на новые Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения.

Ключевые слова: компетентностно-ориентированный подход, компетентность, компетентный, компетенция, ключевые компетенции, федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения.

Потребность в методолого-теоретическом обосновании, дидактико-методической разработке и внедрении в современную школьную практику компетентностно-ориентированного подхода обусловлена как внешними по отношению к отечественному образованию, так и внутрисистемными причинами. Данные причины отмечаются рядом современных педагогов и психологов (С.Г. Воровщиков, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.).

К основным причинам относятся: во-первых, радикальные социально-экономические изменения в стране, переход к гражданскому обществу, предъявление новых требований к профессиональным кадрам, а,

следовательно, и новых требований к общему образованию. Школа стремится к гармонизации фундаментального и профильного образования, формированию у выпускника жизненно необходимых качеств: умение самостоятельно учиться на протяжении всей жизни, объяснять явления действительности, ориентироваться в мире ценностей, делать осознанный профессиональный выбор, решать различные нестандартные проблемы и жить в быстро меняющемся мире.

Во-вторых, ориентация России на сотрудничество с развитыми странами, что требует аутентичности российского образования, необходимой для вхождения в общий контекст европейских тенденций глобализации, перехода к информационному обществу и формирования единого общеевропейского образовательного пространства.

В-третьих, интенсивное обновление информации, появление новых источников ее получения, подобных Интернету, приводящее к перегруженности содержания школьного образования.

В-четвертых, кризис знаниево-просветительской образовательной парадигмы, проявляющийся в переоценке феномена знания: знание факта перестало иметь прежнюю самооценку. Деятельностная доминанта в содержании образования становится преобладающей и заключается в гармоничном сочетании декларативного знания, отвечающего на вопрос «что?», и процедурного знания, отвечающего на вопрос «как?».

Таким образом, необходимость компетентностного подхода продиктована, с одной стороны, желанием достичь нового качества образования, соответствующего современным потребностям развития общества, с другой – пониманием бесперспективности экстенсивного пути решения проблемы за счет увеличения объема знаний или изменения содержания знаний только по отдельным предметам. Вышеназванные внешние и внутрисистемные причины обусловили современную активизацию исследования проблем компетентностного подхода к содержанию школьного образования.

«Концепция модернизации российского образования до 2010 года» провозгласила необходимость обновления содержания общего образования на основе компетентностного подхода. Компетентностный подход стал од-

ним из методологических оснований разработки Федеральных государственных стандартов второго поколения (6.10.2009г.).

Исследование компетентностно - ориентированного подхода нашло отражение в многочисленных публикациях последних 10 лет, таких отечественных психологов и педагогов, как А.В.Баранников, В.А.Болотов, И.А.Зимняя, В.В. Краевский, О.Е.Лебедев, В.В.Сериков, М.А.Холодная, А.В.Хуторской. Однако пока не сформирована целостная концепция компетентностно - ориентированного образования, до сих пор остаются открытыми важнейшие вопросы определения категориально-терминологического аппарата, не определен состав и подробное содержание ключевых компетенций учащихся. Недостаточная разработанность общих методологических и теоретических вопросов затрудняет осуществление более частных дидактических, методических и управленческих исследований.

Приоритетное место среди ключевых компетенций в «Стратегии модернизации общего образования» предоставлено сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации. Познавательная составляющая имманентно присутствует в содержании остальных видов ключевых компетенций, однако развитию у учащихся готовности к осуществлению самоуправляемой деятельности по решению реальных познавательных проблем препятствует отсутствие у школы теоретически обоснованного определения содержания учебно-познавательной компетентности, учебно-методического и управленческого сопровождения ее развития.

Компетентностный подход к содержанию образования рассматривает содержание образования как систему образовательных компетенций (С.Г.Воровщиков, И.А.Зимняя, В.В.Краевский, О.Е.Лебедев, В.В.Сериков, А.В.Хуторской).

Анализ литературы показал, что переход на компетенции в образовании начал осуществляться в Америке в 70-х годах (competence-based education – СВЕ). В 1965 году Н. Хомским (Массачусетский университет) было предложено в общем контексте ввести понятие «компетенция» применительно к теории языка, трансформационной грамматике. Как отметил Н. Хомский, «... мы

проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Хочется обратить внимание на то, что именно «употребление» – есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального». Употребление, по Н. Хомскому, «в действительности, в реальности связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками, т.е. связано с самим говорящим, с опытом самого человека» (Хомский, 1972: 9–10). В то же время в работе Р. Уайта «Motivation reconsidered: the concept of competence» (Уайт, 1959) категория компетенции содержательно наполняется собственно личностными составляющими, включая мотивацию.

Таким образом, в 60-х годах прошлого века уже было заложено понимание рассматриваемых сейчас различий между понятиями «компетенция» и «компетентность», где «компетентность» трактуется как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека.

При этом отметим, что сами понятия «компетенция», «компетентность» и производное «компетентный» широко использовались и ранее – в быту и литературе. Например, в «Кратком словаре иностранных слов» (1952 г.) приводится следующее определение: «компетентный (лат. competens, competentis – «надлежащий», «способный») – знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо».

Анализ работ по проблеме компетенции и компетентности (Н.Хомский, Р.Уайт, Дж. Равен, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, В.Н.Куница, Г.Э.Белицкая, Л.И. Берестова, В.И.Байденко, А.В.Хуторской, Н.А. Гришанова и др.) позволяет условно выделить три этапа становления компетентностного подхода в образовании.

Первый этап – 1960–1970 гг. – характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий «компетенция» и «компетентность». В этот период времени начинается исследование в трансформационной грамматике и теории обучения языкам разных видов языковой компетенции,

введение понятия «коммуникативная компетентность» (Д.Хаймс, 1975, с.42-95).

Второй этап – 1970–1990 гг. – характеризуется использованием категории «компетенции» и «компетентность». В теории и практике обучения языку (особенно неродному), профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению, разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции» и «компетентности».

В работе Дж.Равена «Компетентность в современном обществе» дается развернутое толкование категории компетентности. Это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» (Д.Равен, 2002: 253).

Исследователи для разных видов деятельностей выделяют различные виды компетентностей. Например, для языковой компетенции и компетентности Совет Европы (1990) выделяет стратегическую, социальную, социалингвистическую, языковую и учебную.

В России в 1990 году вышла книга Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», где на материале педагогической деятельности компетентность рассматривается как свойство личности (Н.В.Кузьмина, 1990, с.90).

В это же время в социальной психологии появляется книга Л.А. Петровской «Компетентность в общении», где не только рассматривается сама коммуникативная компетентность, но и предлагаются конкретные специальные формы тренингов для формирования этого «свойства личности» (Л.А.Петровская, 1989, с.25).

Третий этап исследования компетентности как научной категории применительно к образованию начинается с 1990 г. и характеризуется появлением работ А.К. Марковой, где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения (А.К.Маркова, 1996, с.34,35).

В более поздней работе А.К.Маркова уже выделяет специальную, социальную, личностную и индивидуальные виды профессиональ-

ной компетентности.

В этот же период Л.М. Митина продолжила исследование Л.А. Петровской, направленное на социально-психологический (конфликтология) и коммуникативный аспекты компетентности учителя.

Согласно Л.М. Митиной, понятие «педагогическая компетентность» включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, саморазвитии личности» (Л.М.Митина, 1998, с.46). Соответственно, автор выделяет две подструктуры: деятельностьную и коммуникативную.

Показательно, что в работах этого периода понятие «компетентность» трактуется по-разному: и как синоним профессионализма, и как только одна из его составляющих.

Отметим здесь общий большой вклад в разработку проблем компетентности в целом именно отечественных исследователей: Н.В.Кузьминой, Л.А.Петровской, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Л.П. Алексеевой, Н.С. Шаблыгиной и др.

Третий этап развития компетентностного подхода значимо характеризуется тем, что в документах, материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования. В докладе международной комиссии по образованию «Образование: сокровище» (1996 г.) Жак Делор сформулировал «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить.

Таким образом Жак Делор определил основные глобальные компетентности. Согласно Жаку Делору, одна из них гласит: «научиться делать, с тем, чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе» (Ж.Делор, 1996: 3).

В этом же году на симпозиуме в Берне (27–30 марта 1996) по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций (key competencies), которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования.

В обобщающем докладе В. Хутмахера было отмечено, что само понятие «компетенция», входя в ряд таких понятий, как умения, компетентность, способность, мастерство, содержательно до сих пор точно не определено. Все исследователи данного периода соглашались с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что». Вслед за Н. Хомским В. Хутмахер подчеркивает, что «употребление есть компетенция в действии» (В.Хутмахер, 1996: 11).

Современный этап перехода в образовании на Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения мы можем обозначить как четвертый этап развития компетентностно - ориентированного подхода. Компетентностный подход будем рассматривать как эволюционный этап развития теории содержания общего образования.

Технократическая и «зуновская» концепции содержания образования на рубеже XX и XXI веков уже не могли удовлетворять образовательной потребности ни общества, ни отдельной личности. Характеризуя кризис образования, А.Г. Асмолов отметил, что «в современной ситуации педагогика, созданная во времена Я.А. Коменского и ориентированная на модель культуры как фабрики массового производства, которая с самого начала исходила из принципа усреднения знаний и их квантовой, временной раздачи по урокам, была хороша лишь для этой эпохи» (А.Г.Асмолов, 1998). Одно из проявлений кризиса современного образования заключается в исчерпанности культурной адекватности образовательной парадигмы, созданной для индустриальной цивилизации.

Методолого - теоретическая рефлексия компетентностного подхода стала следующим этапом в осмыслении решения проблемы содержания образования. Компетентностный подход не ограничивается только рамками содержания образования, его трактуют как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов (О.В.Лебедев, 2004: 3–12).

Компетентностный подход к содержанию общего образования - новое явление для отечественной дидактики. Ведь до недавнего

времени феномен компетентности ассоциировался только со сферой профессионального образования.

Таким образом, на рубеже XX и XXI веков возникла потребность выйти за рамки знаниевой парадигмы, изменить содержание образования не в количественном, а в качественном отношении. Переориентация отечественного общего образования на компетентностный подход соответствует мировым тенденциям, происходящим в образовательных системах развитых стран.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Кризис современной педагогики/ Электронный ресурс: <http://www.eduhmao.ru/portal/>
2. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище/ Электронный ресурс: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования/ Электронный ресурс: Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (утв. Приказом Министерства образования Российской Федерации от 11.02.2002 № 373) М., 2002.
5. Кузьмина Н.В. «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения» [Текст]. М., 1996.
6. Лебедев О.В. Компетентностный подход в образовании [Текст]/Школьные технологии. -2004. -№5. -С. 3-12.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма [Текст]. М., 1996.
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития [Текст]. М., 1998.
9. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация [Текст]. М., 2002.
10. Хаймс, Д.Х. Этнография речи [Текст]. М., 1975.
11. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса [Текст]. М., 1972.
12. Hutmacher Walo Key competencies for Europe [Текст]/ Hutmacher Walo./Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996.

УДК 371.3

С.А. Арапова Педагогический процесс в условиях информатизации социальной реальности.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности современного постиндустриального общества и их влияние на все сферы жизни человека, включая образование. В ней излагаются основные требования стандартов нового поколения к результатам педагогического процесса и задачи, которые необходимо решать в условиях постоянно расширяющегося информационного поля.

Ключевые слова: информационное общество, информатизация, мультимедиа, аудиовизуальная информация, гипертекст.

Согласно современным научным концепциям, в настоящее время в мире происходят глобальные перемены, затрагивающие все сферы человеческой жизни. Постиндустриальное общество, первые признаки которого появились в конце 60-х годов прошлого столетия, становится объективной реальностью.

Д.Белл определял постиндустриальное общество как общество, в котором экономическое развитие и повышение качества жизни напрямую зависят от теоретического знания, научных исследований, системы образования. Проблематикой постиндустриального общества занимались многие зарубежные ученые (Р.Арон, Г.Бекер, А.Тоффлер, Т.Форрестер, Д.Хабермас), а также российские исследователи (М.Г.Делягина, В.Л.Иноземцев, Ю.А.Левада).

Постиндустриальное общество по своей сути является информационным. Концептуальное обоснование данного положения сформулировано в частности такими учеными, как Дж.Нисбетт, И. Масуда, Ф. Махлуп. Сегодня информационно-коммуникативные технологии прочно вошли в профессиональную и повседневную жизнь людей. Появляются новые

профессии в сфере коммуникаций и производства информационных услуг. С помощью Интернет-технологий формируется глобальное мультимедийно опосредованное пространство, обеспечивающее доступ к информационным потокам планетарного масштаба. Информационная социальная реальность становится частью современной культуры. В 2006 году генеральная Ассамблея ООН объявила 17 мая Международным днем информационного общества.

В условиях информатизации всех сфер социальной жизни и экономической деятельности человека, как и предполагали ученые, наблюдается рост приоритета знаний, информационных технологий, профессионализма, креативности, способности человека к самостоятельному поиску знаний. Одной из причин данного процесса является появление новых специальностей. По данным «Левада-центра», десять наиболее востребованных профессий 2010 года не существовали в 2004 году. На основании этого можно предположить, что нынешние студенты и школьники после окончания учебных заведений будут осваивать специальности, которых еще не существует. Возможно, им придется использовать совершенно новые технологии, чтобы решать проблемы, о которых мы еще не подозреваем. За последние годы люди стали мобильнее в профессиональной сфере, они склоны чаще менять род деятельности и место работы. Министерство труда США подсчитало, что сегодняшние ученики к 38 годам могут освоить от 10 до 14 профессий. Каждый второй американец меняет работодателя менее чем через 5 лет.

В XXI веке происходят уникальные цивилизационные процессы, меняющие образ жизни, ценностные установки и способы коммуникации людей. Британский ученый У.Мартин, специалист в области информационного менеджмента, считает, что коммуникация является главным компонентом в структуре информационного общества. В наши дни информатизация социальной реальности проявляется в самых неожиданных цифрах. Каждый восьмой брак, заключенный в США в 2010 году, – результат знакомства через Интернет. Более 200 миллионов пользователей зарегистрировано на «MySpace». Если бы «MySpace» был страной, то это была бы пятая по величине страна в мире. Первое

коммерческое текстовое сообщение было отправлено с помощью пейджера «BlackBerry» в декабре 1992 года. Сегодня количество отправленных и полученных сообщений через смартфон за сутки превышает численность населения планеты.

Один из критериев информационного общества состоит в признании ценности информации, ее роли в развитии каждого человека и общества в целом. Информация становится условием успешности, самореализации, улучшения качества жизни. Размах этого процесса подтверждают следующие цифры, опубликованные в журнале «Компьютер Пресс»: каждый месяц «Google» обрабатывает 31 миллиард поисковых запросов, в 2006 году это число составляло лишь 2,7 миллиона. Информационное поле планеты расширяется небывалыми темпами. Чтобы набрать аудиторию в 50 миллионов человек, радио потребовалось 38 лет, телевидению – 13 лет, Интернету – 4 года, iPod – 3 года, Facebook – 2 года. Ученые подсчитали: недельный выпуск газеты New York Times содержит больше информации, чем человек XVIII века получал за всю свою жизнь. Количество новой технической информации удваивается каждые два года. Цифровые технологии, спутниковая связь, Интернет позволяют передавать информацию в больших объемах практически в любую точку земного шара, что, безусловно, влияет на все сферы жизни общества. Интересно высказывание президента «Ситибанка» Уолта Ристона: «Правила, обычаи, умение и талант, необходимые для раскрытия, овладения, производства, сохранения и использования информации являются ныне самым большим достоянием человечества... Следующие несколько десятилетий покажут, что именно интеллектуальный капитал определяет судьбу наций». («Foreign Affairs», 2008)

Все это выдвигает новые требования к системе образования. Федеральные образовательные стандарты второго поколения определяют направление развития образования на ближайшие десятилетия. На первый план выдвигаются задачи, обусловленные спецификой социальной реальности, требований информационного общества к человеку, системе образования и обществу в целом. Федеральный государственный стандарт основного общего образования, утвержденный в декабре 2010 года, дает целевые установки, исходя из

того, что успешность современного человека определяют ориентированность на знания и использование новых технологий, активная жизненная позиция, умение рационально использовать свое время, проектировать свое будущее. Основным ценностным ориентиром нового стандарта является формирование личности ребенка, активно и заинтересованно познающего мир, стремящегося к творчеству, понимающего ценность знаний, умеющего применять их на практике, способного к самообразованию и непрерывному саморазвитию, умеющего ставить цели и выстраивать собственную жизненную траекторию.

В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, реализация которого невозможна без интенсификации и индивидуализации обучения. Данной проблематикой занимались многие отечественные ученые, в частности, такие, как О.Г. Авраменко, Е.А. Власов, Г.К. Селевко, Т.Ф. Юдина, А.В. Шилов и др. По их мнению, современный образовательный процесс немыслим без разработки новых методов и приемов обучения, внедрения новых форм организации учебного процесса. По утверждению Г.К. Селевко, в современном образовании наблюдается «смена образовательной парадигмы: предлагаются иное содержание, иные подходы, иное право, иные отношения, иное поведение, иной педагогический менталитет» (Селевко, 1998: 3). Совершенствование образовательных технологий происходит в направлении от учения, основанного на запоминании информации, к интеллектуальному развитию и умению применять усвоенное на практике. Не менее важным условием модернизации образования и реализации требований Стандарта является более интенсивное использование технических средств и информационно-коммуникативных технологий.

Трудно представить себе современный урок иностранного языка без мультимедиа и ресурсов Интернета. Использование информационно-коммуникативных технологий позволяет расширить границы класса, создать атмосферу иноязычной среды, окунуться в культуру других стран. Эффективность данного подхода уже доказана практикой, однако можно предположить, что мультимедийные средства обучения обладают большим потенциалом, чем тот, который используется сейчас. Практика показывает, что ИКТ часто стано-

вится лишь новой формой иллюстративного метода. Между тем Интернет обладает уникальными возможностями. Задача школы – научить детей использовать сетевые ресурсы. Сегодняшний ученик должен уметь не только быстро отыскать нужную информацию в Интернете, но также оперативно обработать полученные данные и представить их в адаптированном варианте через создание собственного информационного продукта. Данную задачу невозможно решить без формирования культуры умственного труда, развития самостоятельного критического мышления и обучения стратегии работы с текстовым материалом. Работа в Интернете – это, прежде всего, чтение и осмысление информации.

В теории и методике преподавания иностранных языков проблема обучения чтению всегда занимала одно из центральных мест. Достаточно привести имена таких ученых, как И.Л. Бим, А.А. Миролюбов, Е.П. Пассов, Е.С. Рогова, В.В. Сафонова, С.К. Фоломкина. Особенности использования мультимедийных средств в учебном процессе рассматривались рядом ученых: Е.С. Полат, С.Г. Григорьевым, Е.И. Дмитриевой, М.В. Моисеевой и др. Однако электронные источники информации имеют свою специфику. Чаще всего они создаются на гипертекстовой основе. Гипертекст отличается от обычного текста наличием четкой структуры и возможностью быстрого, почти неограниченного расширения объема информации благодаря ссылкам, подаваемым через выделенные ключевые слова.

При работе с гипертекстом учащиеся могут столкнуться с рядом проблем, связанных с особенностями структурирования материала и стиля его изложения на сайте, трудностью отбора нужной информации и ориентации по заголовкам, которые могут передавать общий смысл, либо лишь отдаленно отражать содержание текста. При чтении информации в электронном варианте не исключены ошибки, характерные для восприятия обычного печатного текста. Они могут быть связаны с композиционно-смысловой структурой аутентичного текста, стилем изложения, а также вызваны трудностью выделения главной мысли, неумением ориентироваться в деталях, догадываться о значении незнакомых слов, понимать многозначную лексику, распознавать грамматические средства, обладающие полифункциональностью. Очевидно, что фор-

мирование языковой компетенции учащихся на таком уровне, чтобы они могли более или менее уверенно пользоваться современными сетевыми источниками информации, требует от педагога поиска новых подходов к организации учебной деятельности.

Что касается мультимедийных средств обучения, то они представляют собой интерактивный способ подачи аудиовизуальной информации с помощью современных технических средств, объединяя текст, звук, фото, видео в одном цифровом формате. Все это создает условия для повышения эффективности обучения иностранному языку, презентует качественную имитацию реальности и языковой среды, улучшает восприятие аутентичной языковой информации за счет активизации сферы эмоций и чувств. Однако обучение иноязычной речи в мультимедийно опосредованной среде часто носит несистемный характер. Можно выделить целый ряд ошибок, снижающих эффективность учебного процесса с применением мультимедийных средств: случайность их появления в контексте работы над темой, циклом; несоответствие выбранного материала и способов его подачи дидактическим целям урока; избыточность пассивного восприятия при отсутствии деятельности.

Задача учителя сегодня – совершенствовать процесс обучения с применением современных информационных технологий. Необходимо найти пути преодоления перечисленных трудностей, эффективные способы работы с аутентичной информацией. Нужны новые технологии, которые позволят сформировать у учащихся универсальные учебные действия, развить языковую и коммуникативную компетенции на базе личностно-ориентированного и деятельностного подходов. Образование призвано подготовить личность информационного общества, готовую к дальнейшему совершенствованию и успешному продвижению в профессиональной сфере.

Иностранный язык входит в общеобразовательную область «Филология». Требования, устанавливаемые Стандартом к результатам освоения образовательной программы основного общего образования в данной предметной области, включают формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, систематизацию знаний о языке, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, позволяющих

использовать язык как средство получения информации в других областях знаний. Не менее важным требованием является формирование толерантности, уважительного отношения к иной культуре, личностной позиции в восприятии мира и развитие национального самосознания на основе знакомства с реалиями жизни и интересами сверстников в других странах.

Библиографический список.

1. *Федеральный государственный стандарт основного общего образования: утвержден приказом министра просвещения РФ от 17 декабря 2010 г. №1897. М.: Просвещение, 2011.*
2. *Алешин Л.И. Информационное общество: культурологические проблемы. Краснодар, 1997.*
3. *Д.Белл. Грядущее постиндустриальное общество. М., 1999.*

4. *Иноземцев В.Л. Концепция постэкономического общества: теоретические и практические аспекты // Диссертация на соискание ученой степени док. эконом. наук. М., 1998.*

5. *А.В. Осин Мультимедиа в образовании: контекст информатизации. М.: Агентство «Издательский сервис», 2004.*

6. *Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998.*

7. *Смолянинова О.Г. Мультимедиа в образовании: теоретические основы и методика использования. Красноярск: КрГУ, 2003.*

8. *Cooper R.N. The New Economic Rules in a Wireless World [E-resource] // Foreign Affairs. New York, 2008. Access: <http://www.foreignaffairs.com>*

УДК 376.5

Л.В. Серикова Междисциплинарный подход к обучению одаренных и способных детей

Аннотация: В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с проблемой обучения и развития одаренных детей в условиях общеобразовательной школы. Статья знакомит читателей с имеющимися методиками работы с одаренными детьми, а также представляет технологию междисциплинарного обучения и развития как универсальный подход к построению программ обучения одаренных детей в школе. Технология междисциплинарного обучения позволит учителям разрабатывать программы обучения для детей с повышенными интеллектуальными и творческими запросами на основе государственной общеобразовательной программы.

Ключевые слова: одаренный ребенок, обучение и развитие, междисциплинарный подход, интеграция.

Современный этап развития общества предъявляет особые требования к подрастающему поколению. Общество нуждается в духовно и интеллектуально развитых, творчески одаренных людях, способных быстро реагировать на постоянно меняющиеся условия, пластично изменять навыки своего мышления, видеть и решать проблемы, встающие перед обществом. В связи с этим особенно остро стоит проблема обучения и развития детей, чья любознательность и потребность в познании выходит за пределы возможностей традиционной системы обучения в школе. Отличаясь от своих сверстников в силу опережения в интеллектуальном развитии, а также особого психологического склада, такие ученики не находят удовлетворения своим познавательным потребностям и возможностям в рамках традиционной системы обучения.

В результате этого такие дети начинают быстро снижать свои показатели развития и уже к концу обучения в начальной школе общество «теряет» едва ли не половину наиболее способных к учению учащихся.

Это приводит к **необходимости разработки новых подходов к организации процесса обучения, обеспечивающих достижение современных целей образования детей с высокими интеллектуальными и творческими способностями; сохранению и приумножению их интеллектуального и творческого потенциала.**

Традиционное мнение, что одаренный ребенок – это ребенок, успешный в учении (отличник), преодолено учеными РАО (Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкиным, А.И. Савенковым и другими).

Уже само по себе использование термина «одаренность» традиционно вызывает много споров, в особенности, когда под ним понимается некая (генетически обусловленная) исключительность. Хотя это понимание вполне допустимо и справедливо, есть и другое толкование, высвечивающее иной аспект проблемы одаренности. Мозг человека с его способностью к творчеству, безусловно, может рассматриваться как величайший дар природы, и в этом смысле «одаренность» предстает уже не как исключительность, а как «потенциал», «дар», имеющийся у каждого. Понимание этого важно не только для выявления дидактических аспектов проблемы обучения и педагогического сопровождения одаренных и способных детей, но и для построения дидактической системы, ориентированной на развитие человеческого потенциала в целом.

Среди современных концепций одаренности самой популярной является концепция, разработанная одним из известных специалистов в области обучения одаренных детей – Дж. Рензулли. Согласно его теории, одаренность есть сочетание трех характеристик: интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень), креативности и настойчивости (мотивации, ориентированной на определенную задачу).

Специфические особенности одаренных детей в специальной литературе описаны довольно подробно (К. Абромс, Ю.З. Гильбух, А. Карне, Н.С. Лейтес, Ф. Монкс, А.М. Матюшкин, А. Савенков, К. Тэкэкс, Л. Холлин-

гурт, В.С. Юркевич и другие). Одним из важных отличий одаренных детей считают несбалансированность развития: опережение сверстников в интеллектуально-творческом плане часто может сочетаться со средним уровнем психосоциального или физического развития.

Из всего спектра проблем обучения одаренных детей можно выделить две стратегические линии. Первая – не важно, будет ли одаренный ребенок опережать сверстников в подростковом и юношеском возрастах и станет ли затем выдающимся специалистом. Профессиональный долг педагога – учить ребенка в соответствии с тем темпом, который ему доступен. И вторая линия – необходимо искать педагогические возможности для поддержания уровня и темпа развития.

Развитие одаренности школьников возможно при реализации следующих условий:

- своевременная диагностика возможностей,
- адекватное содержание обучения,
- внедрение личностно-ориентированной и развивающей технологий,
- психологическое и педагогическое сопровождение учащегося,
- побудительно-интенсифицирующая деятельность учителя.

При разработке учебных программ для одаренных детей в «Рабочей концепции одаренности», разработанной научным коллективом под руководством Д.Б.Богоявленской и В.Д.Шадрикова, выделяется 4 основных подхода:

Ускорение – подход, который позволяет учитывать потребности и возможности детей, отличающихся ускоренным темпом развития.

Углубление – подход, при котором происходит более глубокое изучение тем или различных областей с учетом интересов одаренного ребенка.

Обогащение – подход, при котором изучение многих тем происходит в интеграции с другими предметами.

Проблематизация – подход, при котором важным становится развитие личности ребенка посредством поиска новых смыслов, альтернативных интерпретаций, развитие рефлексивного плана сознания.

В качестве основного подхода мы выделяем **принцип интеллектуального обогащения**.

Многочисленные зарубежные исследования феномена одаренности обеспечили научную основу для выработки требований, которым должна удовлетворять программа обучения одаренных детей. Эти требования наиболее полно сформулированы и изложены в работе С. Кэплэн. Содержание программ обучения должно быть основано на: 1) изучении глобальных, основополагающих тем; 2) интеграции тем и проблем, относящихся к разным областям знаний; 3) использовании принципа междисциплинарности; 4) рассмотрении задач «открытого типа», т.е. не имеющих единственного и окончательного решения; 5) соблюдении принципа высокой степени насыщенности содержания.

Методы же обучения должны развивать продуктивное мышление высокого уровня (развитие творческого, критического, абстрактного мышления и способности к разрешению проблем), способности к исследовательской работе, обеспечивать самостоятельность в учении (т.е. организацию обучения как процесса, руководимого самим учеником), стимулировать выдвижение новых идей, разрушающих привычные стереотипы и общепринятые взгляды, поощрять создание работ с использованием разнообразных материалов, способов и форм, развивать способности детей к самопознанию и самопониманию, воспитывать у детей уважение к индивидуальным особенностям каждого человека.

С учетом перечисленных требований в США были предложены разнообразные варианты программ обучения и развития для одаренных учащихся. Наиболее же полно, на наш взгляд, эти принципы обучения могут быть реализованы **в рамках модели тематической междисциплинарной интеграции**, уходящей своими корнями к идеям Д. Дьюи и В.П. Вахтерова.

Важным аргументом в пользу выбора данной модели были накопленные в литературе сведения о том, что чрезвычайная любознательность одаренных детей, высокий уровень развития абстрактного мышления и речи, легкость обобщения, стихийное стремление к построению целостной картины мира могут быть удовлетворены и подняты на более высокий уровень при обучении по междисциплинарному типу. Кроме того, данная модель уникальна в том смысле, что дает ключ к созданию системы развивающего обучения

для одаренных детей, а не просто отдельного курса развития, так как открывает общий принцип построения содержания обучающих программ.

Разработка целостной программы обучения для одаренных детей, начиная с дошкольного возраста и по 11 класс, и является целью нашего исследования. Важно отметить, что, несмотря на достаточно длительную практику междисциплинарного обучения за рубежом (главным образом, в США), такого рода программы, построенной на основе психологических представлений о специфике обучения и развития одаренных детей, и в то же время поглощающей традиционную общеобразовательную программу, там создано не было.

Технология междисциплинарного обучения позволит учителям разрабатывать программы обучения тому или иному предмету, предназначенные для детей с повышенными интеллектуальными и творческими запросами на основе стандартной, государственной общеобразовательной программы.

Междисциплинарная технология дифференциации учебных программ по разным предметам предполагает следующее:

1) обогащение содержания через связывание тех или иных тем обязательной программы с глобальной темой года и обобщениями, раскрываемыми в курсе междисциплинарного обучения;

2) «насыщение» учебного процесса творческой мыслительной активностью ребенка с помощью широкого применения метода открытия, разнообразных приемов творческого обучения и групповых форм обучения, усиливающих проблемно-диалогический характер процесса познания.

Возможность гибкого построения учебной программы является одним из важнейших критериев пригодности программы для обучения одаренных детей. Гибкость построения дифференцированной программы по тому или иному предмету обеспечивается возможностью интеграции отдельных тем и разделов обязательной программы и установлением содержательных связей с глобальной (стержневой) темой и обобщениями на разном уровне глубины и широты, а также разной степенью насыщения учебного процесса творческой мыслительной активностью учащихся.

Технология творческого междисциплинарного обучения позволит перестроить всю систему обучения и воспитания на основе обновления содержания и методов преподавания учебных дисциплин для решения задачи формирования широко образованной, интеллигентной личности, готовой к творческой и исследовательской деятельности в различных областях фундаментальных наук.

Проблему обеспечения широкой общеобразовательной подготовкой учащихся с высокими интеллектуальными и творческими способностями наряду с одновременной максимальной дифференциацией и индивидуализацией содержания, методов и форм обучения мы рассматриваем в следующих направлениях:

- Обновление содержания образования на основе применения принципов тематической междисциплинарной интеграции и концепции профильного обучения;

- Широкое использование новых форм обучения, ориентированных на максимальную самостоятельность, сотрудничество и творчество учащихся;

- Организация предпрофильного (на II ступени) и профильного обучения на III ступени школы;

- Внедрение новых режимов обучения (гибкие дифференцированные и индивидуальные программы, интеграция ресурсов основного и дополнительного образования для уменьшения доли обязательных классных занятий и развития самостоятельной исследовательской деятельности учащихся, переход на обучение по индивидуальным учебным планам);

- Создание и внедрение новых принципов контроля усвоения учебного материала и достижения поставленных целей (распределенный контроль по модулям, управление индивидуальными траекториями самостоятельной исследовательской деятельности старшеклассников, психологическое сопровождение).

Таким образом, **содержание обучения** включает:

1. **Общеобразовательный компонент**, обеспечивающий широкую общеобразовательную подготовку, целостное осмысление мира и освоение основных способов познавательной и исследовательской деятельности для всех учащихся. Этот компонент отражает уровень

общих интересов и общих способностей одаренных детей.

2. *Дифференцированный компонент*, обеспечивающий достижение высокого уровня компетентности и развития способностей в тех или иных предметных областях отдельными группами учащихся в соответствии с их потребностями и возможностями. Этот компонент отражает уровень специальных интересов и способностей.

3. *Индивидуальный компонент*, обеспечивающий достижение высокого уровня компетентности и развития в том или ином направлении деятельности отдельными учащимися в соответствии с их индивидуальными потребностями и возможностями. Этот компонент отражает уровень особых интересов и способностей одаренных детей и вместе с дифференцированным компонентом соответствует индивидуальной образовательной траектории одаренного ребенка.

Реализация индивидуального подхода

Гуманистические идеи в обучении и воспитании, на наш взгляд, могут помочь в реализации развития и обучения одаренного ребенка. Развитие одаренности предполагает совместное творчество ученика и учителя. Сотворчество выступает как процесс совместной деятельности, общения, развития, взаимовлияния педагога, наделенного духовным, научным, практическим опытом, и ученика. Стратегией образовательного пространства является создание процесса, направленного на гармоническое развитие личности, создание вариативной, обогащенной и индивидуализированной образовательной среды.

Большую роль в индивидуализации обучения одаренных детей выполняет тьютор (ментор) – высококвалифицированный специалист, который выполняет роль наставника. Он ведет индивидуальную работу с ребенком, разрабатывает эффективную стратегию личностного роста. Тьютор-советчик, руководи-

тель хорошо разбирается в определенной сфере деятельности, сотрудничество с ним влияет на продуцирование творческих проектов одаренного ребенка, становление его профессионального выбора в дальнейшем. **Создание института тьюторов (менторов)** для индивидуального сопровождения обучения и развития ребенка, подбора соответствующих его особенностям программ, реализации технологии междисциплинарной интеграции, а также для осуществления взаимодействия всех участников педагогического сообщества – еще одна особенность выстраиваемой нами системы работы с одаренными детьми.

Библиографический список

1. Богоявленская Д.Б. «Рабочая концепция одаренности»: причины и цели // *Одаренные дети: теория и практика: Матер. Рос. конф., Москва, 28-30 марта 2001г. М., 2001.*
2. Вахтеров В.П. *Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1987.*
3. Гильбух Ю.З. *Внимание: одаренные дети. М., 1991.*
4. Дьюи Д. *Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 1997.*
5. Лейтес Н.С. *Об умственной одаренности. М., 1960.*
6. Лейтес Н.С. *Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж, 2003.*
7. Матюшкин А.М. *Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. №6. С.29-33.*
8. Рензулли Дж. *Основные современные концепции творчества и одаренности. М.: Молодая гвардия, 1997.*
9. Шумакова Н.Б. *Обучение и развитие одаренных детей. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж, 2004.*
10. Юркевич В.С. *Одаренный ребенок. М.: Просвещение, 1996.*

Раздел II

Реализация компетентностного подхода в практике инновационных образовательных учреждений

УДК 37.014.5

Б.А. Крузе Компетентностный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта

Аннотация: *Статья посвящена проблеме реализации компетентностного подхода к образованию в логике требований Федерального государственного образовательного стандарта. Рассмотрены ключевые понятия компетентности и компетенции, определено их место в парадигме личностных, метапредметных и предметных результатов образования. Педагогическая технология портфолио как технология компетентностного подхода получила дальнейшую интерпретацию с позиций современной образовательной парадигмы.*

Ключевые слова: *ФГОС, образовательная парадигма, компетентностный подход, развитие компетентности, компетенции.*

Наблюдаемый в настоящее время переход современной системы образования к новой гуманистической образовательной парадигме требует уточнения самого понятия парадигмы. Рассмотрение этого понятия в современных исследованиях происходит на философском, общенаучном и конкретно научном уровнях. На философском уровне определение и на-

учное описание парадигмы представлено в работе Томаса Куна «Структура научных революций», который под парадигмой понимает «всю совокупность убеждений, ценностей, технических средств и т.д., которая характерна для членов данного сообщества», особенно важным оказывается его положение о том, что «парадигмы дают ученым не только план деятельности, но также указывают и некоторые направления, существенные для реализации плана» (Кун, 1977).

На конкретно научном уровне, применительно к педагогическим наукам, Т. Давыденко отмечает взаимосвязь всех видов парадигм между собой при господствующей роли общенаучной парадигмы. Антропологическая образовательная парадигма, по ее мнению, выступает более общей по отношению к таким частным видам парадигм, как гуманистическая, культурологическая, гуманитарная, личностно-ориентированная и др. (Давыденко, 2005).

Развивая эту мысль, И.А. Зимняя полагает, что в такой трактовке правомерно говорить не только о парадигме образования как целостного явления, но и о парадигмах, его составляющих, таких, как цели, содержание, результат. Так, существующая долгое время «ЗУН» – парадигма образования – включает теоретическое обоснование, определение номенклатуры, иерархии знаний, умений и навыков, методик их формирования, контроля и оценки. Эта парадигма принималась педагогическим сообществом и до сих пор принимается некоторой его частью. Однако происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые, в частности, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, с новой системой общественных отношений, его продуктивной адаптацией к этой новой системе, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения более полного, личностно и социально интегрированного образования (Зимняя, 2003).

© Крузе Б.А., 2011

Таким образом, под образовательной парадигмой будем понимать характерную для данного педагогического сообщества концептуальную модель постановки и решения проблем в сфере иноязычного образования, основанную на совокупности достижений данного лингводидактического сообщества в сфере иноязычного образования.

При проектировании стандартов в логике компетентностной парадигмы произошла переориентация оценки результатов образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» и других на понятия «компетенция» и «компетентность» обучающегося. В то же время анализ литературы по этой проблеме показывает всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий «компетенция» и «компетентность», так и основанного на них подхода к процессу и результату образования.

Анализ литературы по истории становления компетентностного подхода показывает «всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий компетенция, компетентность, так и основанного на них подхода к процессу и результату образования» (Зимняя, 2003).

Одно из самых уязвимых мест компетентностного подхода к высшему образованию – формулирование профессиональных (лингводидактических) компетенций. Сам факт отсутствия общих универсальных формулировок создает ситуацию разрушения единого компетентностного пространства России. Встает проблема идентификации компетенций. Проблему трудно решить без выделения компонентного состава этого личностного новообразования. Акцент на деятельность сущность компетенций, на мотивационную, этическую, социальную стороны, связь с личными качествами человека и зависимость от них, наличие сегмента внесодержательных аспектов их формирования, интегральный характер этого понятия по отношению к «знаниям, умениям и навыкам» позволяют соотнести понятие компетенций с понятием готовности.

Большинство авторов выделяют в структуре долговременной готовности (как личностной категории) такие компоненты, как мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и оценочный. Наряду с когнитивным и поведенческими аспектами

эти же компоненты входят в состав компетенции (Зимняя, 2004). Поэтому можно сделать вывод о том, что в состав компетенции входит долговременная готовность как интегративное личностное образование (включающее в себя мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и оценочный компоненты) наряду с когнитивным и поведенческими аспектами, т.е. знаниями, умениями и навыками.

Из сказанного следует, что компетенции целесообразно формулировать в терминах «готовность и способность», где «готовность» соотносится с долговременной готовностью как интегративным личностным образованием, включающим в себя мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и оценочный компоненты, а «способность» – с когнитивным и поведенческими аспектами (владение знанием содержания компетенции, опытом проявления компетенции в разнообразных ситуациях).

Анализ подходов к трактовке понятий компетенция/компетентность, определения компонентного состава профессиональной компетенции и ее формулирования позволил дать определение собственно понятия «компетенция».

Компетенция – это психологическое новообразование, включающее в себя наряду с когнитивным и поведенческими аспектами долговременную готовность к профессиональной деятельности как интегративное свойство личности. По мере развития компетентности человека в той или иной сфере деятельности она укрупняется и интегрируется с другими компетенциями, проявляясь в новом качестве, представляя собой спираль диалектического развития. Именно она обеспечивает субъекту возможность ставить перед собой значимые цели, рисковать, гибко, творчески подходить к решению проблемы и получать результат (Безукладников, 2008).

Мы считаем, что понятие компетентности шире понятия компетенции. Под компетентностью мы понимаем комплексный ресурс личности, который обеспечивает возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной сфере и который зависит от необходимого для этого набора компетенций. Именно они обеспечивают возможность субъекту ставить перед собой значимые цели, рисковать, гибко, творчески

подходить к решению проблемы и получать результат. Требования к компетентности могут быть представлены в дидактических целях в виде так называемого «профиля», набором компетенций, которые формируются по мере освоения программ иноязычного образования, обеспечивающих развитие личности в целом, при этом акцентируется интеллектуальное, личностное, эмоциональное и общественное развитие посредством овладения всеми областями знания. Основным принципом подготовки становится всестороннее развитие компетентной поликультурной, полилингвальной языковой личности и подготовка активного, готового к принятию на себя ответственности гражданина путем динамичного соединения знаний, навыков, умений, развития критического и творческого мышления. Компетенции, объединенные в профиль, становятся ключевым компонентом, объединяющим все программы иноязычного образования. Профиль – это профиль личности в контексте непрерывного образования. Профиль не следует рассматривать как портрет преуспевающего студента. Акцент делается на процессе учения и развития. Профиль рассматривается как карта непрерывного образования, целью которого являются формирование и развитие компетенций обучающегося.

Профиль выступает основным инструментом создания учебного пространства в образовательном учреждении. Он определяет выбор содержания, технологий обучения и форм контроля, обеспечивая целостный подход к развитию личности обучающегося. Профиль становится также основным документом при организации подготовки и переподготовки специалистов по выбранной специальности или направлению.

Исходя из концепции четырехуровневости методологического анализа, компетентностный подход на философском и общенаучном уровнях можно охарактеризовать как системный, междисциплинарный и деятельностный.

Компетентностный подход, находясь на уровне конкретной науки, сущностно поглощает «ЗУНовский», личностно ориентированный, когнитивный и аффективный подходы, меняя тип целеполагания в образовательной системе вузов, ставя во главу угла междисциплинарные, интегрированные требования к результату образовательного процесса. Компетентностный подход востребован, поскольку

современное образование требует существенной модернизации. Естественным генетическим прообразом современных представлений компетентностного подхода являются системный, междисциплинарный, деятельностный, «ЗУНовский», личностно ориентированный, когнитивный и аффективный подходы. Компетентностный подход является их диалектическим продолжением и альтернативой. Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность, при этом первое из них включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, а второе соотносится с владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Компетентностный подход предлагает рассматривать стандарты как общественный договор, отражающий целевые установки функционирования и развития системы общего образования. Тем самым стандарт закладывает иной тип взаимоотношений между личностью, обществом и государством – отношений, основанных на принципе их взаимного согласия в формировании и реализации политики в области образования. В свою очередь, это с необходимостью подразумевает принятие сторонами взаимных обязательств (договоренностей). Таким образом, стандарт как общественный договор означает баланс взаимных обязательств и баланс требований. Отражение в целях образования потребностей личности, общества, государства и возможностей общества (государства) в обеспечении образования в условиях (совокупность требований семьи, общества и государства к результату школьного образования и определяется их взаимная ответственность за его исполнение).

В основе наиболее продуктивных образовательных концепций XXI в. лежит компетентностный подход, который предполагает на системном, деятельностном и междисциплинарном уровне диалектическую интеграцию существующих образовательных подходов и технологий, определяя новый методологический уровень описания процесса и результата образования.

Такая постановка проблемы предъявляет дополнительные требования к формированию планируемых результатов. Их структура и

содержание должны отвечать целому требованию, предъявляемых теорией и практикой педагогических измерений.

Обобщая требования наиболее продуктивных образовательных систем XXI в. к результатам основного общего образования, можно выделить следующие:

1. на междисциплинарном уровне
 - духовно-нравственное развитие и воспитание;
 - развитие универсальных учебных действий;
 - профессиональная ориентация;
 - формирование культуры здорового и безопасного образа жизни;
 - формирование и развитие ИКТ-компетентности;
 - становление исследовательской и проектной деятельности;
 - развитие социальной деятельности;
2. программы по всем учебным предметам (ФГОС, 2010).

Среди вышеперечисленных результатов очевидно выделяются три группы: личностные, метапредметные и предметные результаты образования. Парадигма оценивания достижений в этих трех группах результатов образования в теории и практике оценивания получила название комплексного подхода к оцениванию.

Следует сказать, что в мировой практике оценочной деятельности учащихся школы накоплен значительный опыт.

Подход к системе оценки достижения планируемых результатов с позиций управления образованием для обеспечения качества образования с необходимостью включает в себя внешнюю и внутреннюю оценку.

При этом внешняя оценка, реализуя требования национальных стандартов, задает общие ориентиры образовательного процесса посредством уточнения содержательной и критериальной основы всей системы оценки, в том числе внутренней.

«Точка соприкосновения» внутренней и внешней оценки – итоговая оценка.

В итоговой оценке выпускника необходимо выделять две составляющие: оценки за стандартизированные итоговые работы, характеризующие уровень присвоения учащимися основных формируемых способов действий в отношении опорной системы знаний и накопленные оценки, характеризующие динамику

индивидуальных образовательных достижений учащихся, их продвижение в освоении планируемых результатов.

Эффективным средством реализации комплексного подхода в парадигме оценивания личностных, метапредметных и предметных результатов является накопительная оценка, которая строится на основе технологии критериально-уровневого оценивания. Оптимальным способом организации накопительной системы оценки является портфолио обучающегося, понимаемое как технология аутентичного оценивания процесса и результата учебной и практической деятельности. Это индивидуальный, персонально подобранный пакет материалов, которые, с одной стороны, в продуктивном виде представляют результаты личностного, метапредметного и предметного развития учащегося, с другой стороны, содержат информацию, которая характеризует способы анализа и планирования такого развития. Технологии портфолио – это организация оценивания успехов, образовательных трудностей, а также путей их преодоления, которая получает все большее распространение как пакет рабочих материалов, которые представляют тот или иной результат учебной деятельности учащегося по овладению той или иной предметной областью на основе компетентностного подхода к обучению.

Применение портфеля дает учащемуся и преподавателю возможность по результату учебной деятельности, представленному в портфеле, самостоятельно или совместно анализировать и оценивать объем работы и спектр достижений учащегося, динамику развития в различных аспектах. При этом портфель рассматривается как условие формирования учебной компетенции и развития способности учащегося к автономии, формированию универсальных учебных действий. При этом материалы портфеля достижений должны допускать проведение независимой внешней оценки, например, при проведении аттестации педагогов.

Центральное место в структуре и содержании портфолио занимает система уровней сформированности необходимых компетенций, соотношенная с национальными требованиями к подготовке учащихся, т.е. дескрипторами компетенций, на основе которых возможна разработка критериев оценивания уровня развития обучающихся. По мнению

экспертов Совета Европы, такие дескрипторы контекстуальны, специфичны и ориентированы на планируемый результат подготовки учащихся в совокупности личностного, метапредметного и предметного.

В состав портфеля достижений могут включаться результаты, достигнутые учеником не только в ходе учебной деятельности, но и в иных формах активности: творческой, социальной, коммуникативной, физкультурно-оздоровительной, трудовой деятельности, протекающей как в рамках повседневной школьной практики, так и за ее пределами.

В портфолио учеников, которое используется для оценки достижения планируемых результатов общего образования, целесообразно включать следующие материалы:

1. Информационная страница, обеспечивающая знакомство с целями и задачами использования, функциями портфолио и технологией работы с ним.

Эта часть работы с портфолио позволяет учащимся получить целостное представление об их обучении, узнать критерии оценивания результатов, сформулировать первичные цели своего образования.

2. Портрет – страница, где в свободной форме учащиеся представляют наиболее общую информацию о собственной личности, включая представления о собственном образовании, личные задачи в этом процессе, интересы и склонности. «Портрет» сохраняется в портфолио, а учащийся имеет возможность на последующих этапах своего развития сравнить свои исходные представления с полученными в результате образования. Для педагогов раздел «Портрет» представляет собой наиболее общую информацию о личности ученика, его интересах и предпочтениях, что обеспечивает возможность оказать ему помощь в выборе индивидуальной траектории развития.

3. Раздел «Биография», в котором учащиеся фиксируют результаты своего развития, оценивая уровень сформированности представленных в разделе «Биография компетенций», тем самым формируя свой профиль. Оценка здесь может меняться по мере достижения более высокого уровня развития компетенций, это обеспечивает интерактивность процесса работы с портфолио. Данные раздела «Биография» автоматически отражаются в разделе «Паспорт», где они соотносятся

с официальной оценкой ученика по соответствующему учебному предмету, что способствует развитию умений критического анализа собственной деятельности. Несовпадение уровня самооценивания с официальной оценкой является поводом для дискуссии, в ходе которой ученик имеет возможность на основе соответствующих следов своей деятельности представить более убедительное обоснование и проявление своих компетенций, а для педагогов – объектом более пристального внимания во время итоговых испытаний.

5. Раздел «Досье», в котором учащиеся хранят, структурируют и анализируют результаты своей творческой, учебной, научно-исследовательской и практической деятельности, которые они, во-первых, иллюстрируют во время контрольных испытаний, а во-вторых, используют на дальнейших этапах своего образования.

В процессе подготовки и внесения материалов в раздел «Досье» учащийся наряду с обыденным владением компьютером развивает умения и навыки оцифровки аналоговых документов, создания электронных материалов с применением современных мультимедийных технологий, умения мультимедийно опосредованной самопрезентации и многое другое. Это является стимулом для овладения целым рядом компьютерных программ.

Анализ, интерпретация и оценка отдельных составляющих и портфолио в целом ведется с позиций достижения планируемых результатов с учетом основных результатов образования. Поэтому портфолио должны сопровождаться специальными документами, в которых описаны состав достижений, критерии, на основе которых оцениваются отдельные работы и вклад каждой работы в накопительную оценку выпускника. Критерии оценки отдельных составляющих портфеля достижений могут полностью соответствовать рекомендуемым или могут быть адаптированы учителем применительно к особенностям образовательной программы и контингента детей.

При адаптации критериев целесообразно соотносить их с критериями и нормами, представленными в примерах инструментария для итоговой оценки достижения планируемых результатов, естественно, спроецировав их предварительно на данный этап обучения.

При оценке целесообразно основываться

на описанных выше особенностях новой системы оценки; и прежде всего, такой ее особенностью, как уровневый подход к построению измерителей и представлению результатов. Согласно этому подходу, оценка индивидуальных образовательных достижений ведется «методом сложения», при котором фиксируется достижение опорного уровня и его превышение, что позволяет поощрять продвижения обучающихся, выстраивать индивидуальные траектории движения с учетом «зоны ближайшего развития».

По результатам накопленной оценки, которая формируется на основе материалов портфеля достижений, делаются выводы о:

1) сформированности у обучающегося универсальных и предметных способов действий, а также опорной системы знаний, обеспечивающих ему возможность продолжения образования;

2) сформированности умения учиться, понимаемой как способности к самоорганизации с целью постановки и решения учебно-познавательных и учебно-практических задач;

3) индивидуальном прогрессе в основных сферах развития личности — мотивационно-смысловой, познавательной, эмоциональной, волевой и саморегуляции.

Работа детей с портфолио может быть успешной только в том случае, если им помогает учитель, основная роль которого состоит в том, чтобы каждый ученик мог правильно

провести самооценку. В этой совместной работе учителя и учащихся заключается большая образовательная ценность.

На основе компетентностного подхода сегодня осуществляется образовательная деятельность по соответствующим направлениям, обеспечивая достижения результатов, требования к которым заданы стандартом.

Библиографический список

1. Безукладников, К.Э. Программа курса подготовки и переподготовки специалистов для работы с сетевым электронным профессиональным портфолио учителя системы Международного бакалавриата [Текст] / К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе; Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2008.

2. Давыденко, Т.В. Антропологические ценности в подготовке будущего учителя иностранных языков [Текст] // Высшее образование в России. 2005. №5. С. 148-151.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования [Текст] // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34 - 42.

4. Кун, Т.М. Структура научных революций [Текст]. М.: Прогресс, 1977.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования [Текст] / Мин-во образования и науки Российской Федерации. М., 1010.

УДК 371.38

И.В. Груздева, С.В. Сурдуковская **Реализация концепции формирования читательской компетентности учащихся в образовательной деятельности**

Аннотация: В статье представлен опыт педагогического персонала МАОУ «Гимназия № 10» по решению задачи создания методической системы социально-педагогического сопровождения приобщения современных школьников к чтению. Управленческим механизмом поддержки и развития детского и юношеского чтения в образовательном пространстве гимназии является разработанная в ОУ концепция формирования читательской компетентности учащихся. Авторы делятся опытом организации надпредметного курса «Грамотное чтение», проведения читательских акций и использования портфолио читательского продвижения «Я читатель».

Ключевые слова: компетентностно ориентированные задания, коммуникативная компетентность, стратегия чтения, социокультурный проект, социально-ориентированные технологии.

Задачу приобщения современных школьников к чтению педагогический коллектив гимназии рассматривает как составную часть решения проблемы качества общего образования. Разработка концепции формирования читательской компетентности учащихся в образовательной деятельности гимназии, являющейся центром инновационного опыта по теме «Способы и средства развития грамотного чтения», была актуализирована двумя причинами: возрастающей значимостью чтения как базовой интеллектуальной технологии, важнейшего ресурса личностного роста, источника

приобретения знаний и преодоления ограниченности социального опыта; необходимостью выявления проблем детского и юношеского чтения в гимназии и поиска возможностей их решения.

Стратегическая цель концепции - создание системы поддержки и развития детского и юношеского чтения в образовательном пространстве гимназии.

Концепция формирования читательской компетентности учащихся в образовательной деятельности МАОУ «Гимназия № 10» построена на основе Национальной программы поддержки и развития чтения — документа, определяющего политику развития и поддержки чтения в Российской Федерации; аналитических материалов, содержащих результаты социологических исследований, проведенных библиотеками для детей и юношества субъектов Федерации, исследований, посвященных проблемам читательской культуры (С.М. Бородин, В.А. Бородина, Т.Г. Браже, Т.Г. Галактионова, О.Е. Галицких, Л.А. Николаева, И.И. Тихомирова, и др.) и феномену информационной культуры (В.А. Бородина, Г.Г. Воробьев, Н.И. Гендина и др.).

Теоретико-методологической базой концепции формирования читательской компетентности учащихся в образовательной деятельности являются работы «Читательское развитие личности: теоретико-методологические аспекты» В.А. Бородиной, «Чтение как социально-педагогический феномен Открытого образования» Т.Г.Галактионовой.

Концепция выполняет функцию стратегического документа, так как содержит основные идеи организации работы по приобщению к чтению учащихся гимназии, на основе которого осуществляется планирование исследовательской и образовательной деятельности педагогического коллектива по реализации проекта ЦИО.

Ведущими в концепции стали следующие идеи:

1. Чтение — это способ обретения культуры, средство расширения кругозора и интеллектуального развития, посредник в общении, базовое умение для учения и жизни. Необходимо, чтобы оно стало инструментом успешной деятельности подрастающего поколения в различных сферах жизни.

2. Чтение — непереносимое условие вхождения в культуру. Культура для подростка становится органичной средой его обозначения

ния и проявления его собственного «Я». Его главный мотив деятельности в культуре – обнаружение себя, своих собственных смыслов в системе символов и образов.

3. В условиях современного образовательного учреждения повышенного уровня образования может быть создана развивающая образовательная среда, в которой культура чтения является базой, инструментом и стимулом общего развития ребенка.

4. Активизация читательской деятельности детей и подростков возможна под влиянием целенаправленной системы педагогических условий, которыми являются: деятельностный подход в обучении приемам (стратегиям) чтения; организация педагогических ситуаций, стимулирующих читательскую активность детей и подростков; новые направления в совместной работе школы, библиотеки, семьи. В период обучения в гимназии ученик должен освоить различные стратегии развивающего, творческого, интеллектуального, делового чтения.

5. Педагоги гимназии должны овладеть актуальными методиками и технологиями работы с текстами и оказывать помощь учащимся в освоении базовых стратегий, объединяющих чтение печатного и экранного текстов.

Административный анализ показал, что в учебно-воспитательном процессе гимназии отсутствует понимание приобщения к чтению как общепедагогической задачи, равно как и недооценивается возможность предметной интеграции и воспитательной деятельности образовательного учреждения. А имеющиеся педагогические технологии не всегда эффективно позволяют решать проблему приобщения к чтению детей с разным уровнем мотивации. Традиционных методических ресурсов уже недостаточно, поэтому для педагогов стала актуальной задача создания методической системы социально-педагогического сопровождения приобщения к чтению современных школьников.

Перспективным направлением деятельности для педагогов начальной школы и учителей литературы стала разработка и реализация «надпредметной» программы приобщения к чтению «Грамотное чтение», введенной в учебный план гимназии для учащихся 2-9-х классов. Практика преподавания курса в 2009-10 учебном году показала, что понимание текста может быть подготовлено усвоением рациональных стратегий и

системой творческих заданий на компетентностной основе. Стратегия чтения (по Н.Н. Сметанниковой) представляет собой группу действий и операций, организованных для достижения цели – полноценного освоения содержания текста – и подчиненных движению к ней. Она включает в себя план, программу операций, совершаемых читателем с текстом, таких, как: анализ и синтез получаемой информации, оценку собственного понимания текста, размышление о читаемом, отношение к нему. Присваивая стратегии и применяя их осознанно, чтец становится компетентным читателем. Стратегии дают возможность лучше усвоить содержание текста, повышают эффективность чтения, активизируют мышление. На занятиях курса учащиеся осваивают стратегии чтения и письма на разнообразных разножанровых текстах. Каждое задание обязательно создает ситуацию чтения, выполняя его, ученик должен выбрать способ чтения: ознакомительное, просмотровое, изучающее (или аналитическое), выборочное, медленное.

Освоение различных видов и стратегий чтения организуется в разных формах: в индивидуальной или в групповой работе с вопросами и заданиями компетентно ориентированного характера. В продуктивной совместной деятельности возникает оптимальная возможность развития коммуникативной компетентности учащихся. Выполнение заданий на компетентностной основе позволяет обеспечить развитие следующих умений – составляющих информационной компетентности: быстро читать и извлекать необходимую для ответа информацию из текста, представленную в скрытом или явном виде, четко формулировать свои мысли по конкретному вопросу.

Представим пример задания для учащихся 7 класса.

1. *В наш быт прочно вошли пластиковые бутылки, контейнеры и посуда. Но одновременно с «пластификацией» все чаще появляются сообщения об опасности, которую таит в себе этот материал: при определенных условиях он выделяет токсичные соединения, которые, попадая в организм человека, исподволь подтачивают его здоровье. Прочтите текст «Пластик и еда. Правила безопасности». (Прим. Использована статья из журнала «Домашний очаг», № 4, 2009 г.).*

2. *Используйте стратегию «Пузыри» для выделения проблематики текста, причин и*

последствий явления.

3. *Сформулируйте и запишите правила безопасного для здоровья использования пластиковой посуды.*

Пример задания для учащихся 8 класса.

1. *Прочитайте статью «Красноречивее всех дипломатов в мире». (Прим. Использована статья из журнала «Мы – земляки» (№ 1-2, 2010 г.).*

2. *Выделите интересные факты, эпизоды из истории города. Найдите основания для их классификации. Оформите их в таблице.*

3. *Чем руководствуется автор в выборе фактов, имен, эпизодов при написании своей статьи?*

4. *Определите авторскую позицию в тексте. Запишите ее.*

5. *Как связано название текста с его содержанием? Запишите свое объяснение.*

В качестве дидактического материала к занятиям мы используем тексты информационного характера из учебников, энциклопедий, хрестоматий, обладающие воспитательно-развивающим потенциалом, влияющие на формирование ценностных ориентаций гимназистов, их правовой культуры, а также статьи из журналов, газет, из сети Интернет, отражающие актуальные общественные проблемы: межличностные отношения, самопознание, экологические проблемы, мир увлечений современного подростка, выбор профессии, создание семьи и др.

Способом привлечения внимания учащихся и их родителей к книге и чтению как важным факторам сохранения и развития отечественной культуры и науки; формирования у детей и взрослых способности к сотрудничеству и сотворчеству на основе общего интереса к книге, укрепления живой связи поколений, взаимопонимания юных граждан и их успешности в обществе; стимулирования читательской активности детей и их родителей стали организованные в гимназии читательские акции «Мы лето с книгой провели», проект «Биография книги» и фестивали, посвященные юбилею писателя.

Идея социокультурного проекта «Биография книги» заключается в том, чтобы в совместной (коллективно-распределенной) деятельности учеников под руководством организатора проекта (классного руководителя, воспитателя или педагога-предметника) воссоздать биографию книги и таким образом определить ее ценность.

Представление проектной коллективу результатов поисковой деятельности побуждает выступающих учащихся искать адекватные способы выражения мысли, применять имеющиеся предметные и межпредметные знания, что способствует формированию личностно-заинтересованных взглядов, формированию восприимчивости к другой точке зрения, позиции. Ученики развивают способность вступать в коммуникацию с целью быть понятыми и влиять на понимание другими (т.е. развивается коммуникативная компетентность), овладевает способами действия в определенной области человеческой культуры (происходит развитие предметной компетентности).

В процессе реализации проекта происходит интеграция нескольких образовательных пространств: исторического (изучение эпохи, в которую появился текст), культурного (изучение культурных объектов), социального (мотивация на чтение).

Результаты проектной деятельности представляются гимназическому сообществу, разным его категориям: учащимся, педагогам, родителям. Думается, что варианты реализации проекта «Биография книги» многообразны, многовариантны и перспективны. Не важно, биография какой именно книги воссоздается, возникает в представлении учащегося, важен сам процесс продвижения в читательских позициях: «читатель», «критик», «автор» (в данном случае – собственного текста), и путь обретения гуманитарных, жизненно значимых ценностей. Приобретается культурный опыт выстраивания диалога с текстами (культурой): непосредственного (чтение с определенной целью и осмысления творений автора); опосредованного (изучение взглядов критиков, литературоведов, современников автора на текст как явление культуры); реального (осуществление диалога со сверстниками – участниками проекта). Проект «Биография книги» обеспечивает формирование в диалогическом общении в контексте образовательного проекта гражданской позиции человека, проявляющего интерес к культурному наследию, формирующего свое отношение к традициям культуры, способного предъявить свои взгляды на явления культуры в гимназическом сообществе.

Решению задачи формирования представления о чтении как о престижном занятии, как о «двери, ведущей в современный мир

знаний», как о необходимой каждому ступеньке к жизненному благополучию служит читательский проект «Неделя грамотности и чтения», организуемый в начале учебного года как итог летней акции «Мы лето с книгой провели». Мероприятия проекта организуются таким образом, что включают в процесс деятельности как можно больше учащихся, а также родителей и педагогов. Мероприятия для каждой возрастной группы подбираются с учетом ее особенностей. Активно используется методики работы по принципу «дети - детям». Комплекс мер, направленных на реализацию проекта, включает разнообразные виды деятельности. Реализация этого проекта предполагает участие в конкурсах на лучшего читателя книг в разных номинациях, подготовку и публичную демонстрацию творческих продуктов: виртуальной экскурсии по понравившейся книге, видеоролика, инсценирования фрагмента на сцене перед зрителями, фоторекламы с подписью-слоганом на экране и комментариями и др. Класс, представивший наибольшее количество номинантов, признается лидером летнего чтения.

Деятельностным основанием проекта становятся социально ориентированные технологии, используемые в проектной деятельности учащихся гимназии: виртуальная экскурсия, сценарный проект, открытая трибуна, интервью.

Подготовку и проведение читательских акций создаваемые творческие группы (учащиеся и педагоги) сопровождают разработкой методических рекомендаций и критериев оценивания творческих работ для учащихся, классных руководителей, педагогов и учащихся - членов жюри, родителей.

В акциях приняли участие учащиеся 1-11-х классов гимназии, а также гимназии №1 г. Перми. Результатом данного направления деятельности стало приобретение учащимися опыта самореализации в социально значимых видах деятельности - в разработке индивидуальных и групповых социокультурных проектов, разработке сценарных проектов, работе в качестве интервьюеров при проведении опросов общественного мнения, участии в читательских дискуссиях. Инициативная группа учащихся 10 класса овладела навыками модераторов сетевого общения - обсуждения прочитанных книг через организованный на сайте гимназии блог и в социальной сети «ВКонтакте».

На основе целенаправленно организованного обмена мнениями, оценками по поводу прочитанного в читательском сообществе (учащиеся, педагоги, родители) возникает читательское общение как способ бытия и познания собственного читательского «Я» и читательского мира.

Создаваемая в процессе проведения акций атмосфера читательского общения детерминирует изменения в структуре личности школьника, порождая переживания изменений личностного развития под воздействием прочтения книги и коммуникативной ситуации ее представления, обсуждения, впечатления от процесса чтения и осмысления, мотивы чтения; активизирует трансформацию в ценности, выстраивание собственной модели поведения и социального взаимодействия на основе формирующейся системы ценностей; приобретение опыта креативной и социокоммуникативной деятельности. Подобные акции позитивно влияют на личностное самоопределение учащегося в отношении чтения, постепенно преодолевается негативное отношение по отношению к чтению как форме культурного досуга, происходит обогащение субъективного опыта личности культурными ценностями.

Значительный ресурс сотрудничества взрослых и ребенка в читательском развитии личности мы видим в работе с портфолио читательского продвижения. Организовать целенаправленную работу детей с портфолио могут классный руководитель, учитель, ведущий курс литературы или грамотного чтения, сотрудник школьной библиотеки. Обязательным условием эффективной работы является мотивация этого специалиста на развитие читательских интересов, потребностей, обогащение круга чтения учащегося.

Портфолио читательского продвижения было введено в учебный процесс начальной ступени гимназии как способ фиксации, накопления и оценки индивидуальных читательских достижений школьника на разных этапах его обучения в образовательном учреждении. Являясь частью ученического портфолио, портфолио читательского продвижения призвано учитывать результаты, достигнутые учеником в читательской деятельности; это документ, в котором отражены читательское развитие ученика, читательская активность, результаты его самовыражения в творческой деятельности, связанной с чтением. Портфолио

способствует решению важных педагогических задач в образовательном пространстве учреждения: поддерживать высокую мотивацию школьников к чтению; формировать функциональную грамотность - умение ставить цели, планировать и организовывать собственную читательскую деятельность в условиях социальной активности и межличностного взаимодействия; развивать навыки рефлексии учащихся; создавать предпосылки и возможности формирования читательских потребностей, интересов, целей, круга и продуктивности чтения, способствующих успешной социализации выпускников. Организация работы с портфолио является фактором, обеспечивающим развитие универсальных учебных действий во внеурочной деятельности. Работа с портфолио читателя организуется на протяжении 4-х лет обучения ребенка в начальной школе. Организатором работы детей с портфолио является учитель начальных классов или классный руководитель.

В рамках реализации инновационного проекта творческой группой учителей начальных классов были разработаны электронный вариант портфолио читательского продвижения, тематическое планирование по годам обучения и методические рекомендации по содержанию работы со школьниками.

Благодаря разработанной и реализуемой в гимназии концепции приоритетом в приобщении к чтению стало достижение интегративных результатов: личностного самоопределения учащегося в отношении чтения, формирование собственной читательской позиции, способность самостоятельного решения проблем в различных сферах жизни и деятельности через чтение.

Реализация концепции позволила создать систему педагогических условий активизации читательской деятельности детей и подростков, предполагающую обновление содержания, форм и методов урочной, внеурочной и внеклассной работы; обеспечивающую читательскую самостоятельность школьников и формирующую обобщенные способы их читательской деятельности.

Основным результатом деятельности гимназии в аспекте поддержки и развития чтения становится не только система знаний, умений и навыков, но и позитивная инкультурация личности, обеспеченная содержанием культуросообразного образования. В процес-

се инкультурации происходит обогащение субъективного опыта личности культурными ценностями, приобретение широкой гуманитарной культуры, а в процессе инновационной деятельности - повышение профессиональной компетентности педагога.

Библиографический список

1. Бородин В.А., Бородин С.М. Судьба чтения - судьба образования. // *Личность и культура*. 2005. № 6.
2. Галактионова Т.Г. Приобщение школьников к чтению: феномен открытого образования. *Науч.-метод. материалы: (реферат) / Т.Г.Галактионова; авт.реф. СПб., 2008.*
3. Галактионова Т.Г. *Культура чтения современных школьников как социально-педагогическая проблема открытого образования. [Режим доступа]: <http://www.eulture.ru/Articles/2006/Galaktionova.pdf> .*
4. *Концепция обслуживания детей и юношества государственными и муниципальными библиотеками Свердловской области. [Режим доступа]: <http://www.teenbook.ru/vzroslobiblioteka/ofitsialno/1298/>.*
5. *Концепция поддержки и развития детского и юношеского чтения в Челябинской области. [Режим доступа]: http://window.edu.ru/window_catalog/files/r57026/askarova.pdf.*
6. *Национальная программа поддержки и развития чтения. Режим доступа: <http://www.mcbs.ru/chtenietext.htm>.*
7. *Сметанникова Н.Н. Чтение в школе и обществе: взаимосвязи и партнерские отношения // Школьная библиотека. 2005. № 4. С.20-24.*
8. *Степанова Л. Детское чтение - возможность диалога с ребенком в современном пространстве. // Библиотечное дело. 2003. № 11. С.10 - 13.*
9. *Читательская социализация: аксиологический аспект // Чтение как ценность у детей и взрослых: конфликт или диалог? Сб. ст и учеб. СПбАППО, 2006.*
10. *Чтение детей и подростков как фактор формирования человеческого капитала: материалы Российской научно-практической конференции / ред.: Т.Г. Браже, Т.И. Полякова, С.М. Бородин. СПб: СПбАППО, 2004.*
11. *Чудинова В.П. Чтение детей и подростков в России: проблемы и перспективы // Школьная библиотека. 2003. № 8.*
12. *Чудинова В.П., Голубева Е.И., Михайлова А.И. и др. Дети и библиотеки в меняющемся мире. М.: Школьная библиотека, 2004.*

УДК 37.016:811.161.1

С.М. Дылдина Урок русского языка в логике компетентностного подхода

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы организации учителем-словесником разных видов учебной деятельности на уроке русского языка в соответствии с требованиями, предъявляемыми новыми образовательными стандартами, в основе которых лежат компетентностный и системно-деятельностный подходы. Даны методические рекомендации по организации наиболее эффективных видов деятельности ученика на уроке с целью развития метапредметных компетенций.

Ключевые слова: компетентностный подход, системно-деятельностный подход, функциональная грамотность, метапредметные компетенции, виды учебной деятельности.

Проект примерной программы по русскому языку для основной школы – это главный документ, который уже сегодня являются, по сути, руководством к действию для учителей-словесников всех образовательных учреждений. Она составлена на основе Федерального государственного стандарта общего образования второго поколения и реализует его основные идеи:

- основа образовательного процесса – компетентностный подход, который обеспечивает формирование и развитие метапредметных и предметных компетенций: коммуникативной, языковой, лингвистической (языковедческой) и культуроведческой;

- усиление метапредметной образовательной функции: направленность на формирование ключевых компетенций, связанных с развитием всех видов речевой деятельности, которые, прежде всего, заключаются в способности извлекать информацию из разных источников, преобразовывать и преподносить ее, а также создавать собственные высказывания

в устной и письменной форме;

- утверждение личностно-ориентированной парадигмы образования в целом: организация процесса обучения такими средствами, когда «научная информация, даваемая через содержание учебного материала, превращается в индивидуальное знание, становится частью субъективного опыта ученика» (Фирюлина, 2007: 26);

- приоритет системно-деятельностного подхода в обучении: демонстрация внутрипредметных связей явлений языка и формирование на этой основе системы метапредметных и предметных компетенций в процессе интенсивной учебной деятельности.

Как видим, основное направление обновления содержания общего образования, повышения его качества должен задавать компетентностный подход, внутри которого выделяются два базовых понятия: «компетенция» и «компетентность», при этом первое из них трактуется как «актуализированная в освоенных областях образования система ценностей, знаний и умений (навыков), способная адекватно воплощаться в деятельности человека при решении возникающих проблем», а второе – как «качественная характеристика реализации человеком сформированных в образовательном процессе знаний, способов деятельности, познавательных и практических умений, компетенций, отражающих способность (готовность) человека активно и творчески использовать полученное образование» (Примерная основная образовательная программа ОУ. Начальная школа, 2010: 180). Очевиден факт, что компетенция становится компетентностью только при определенных условиях, созданных учителем на уроке, главное из которых – включение приобретаемых учениками знаний в процесс употребления, использования в различных речевых ситуациях. Только в этом случае теоретические основы родного языка могут стать практическим средством объяснения жизненных явлений и решения типичных или нестандартных ситуаций и проблем. Не случайно в программе нового поколения предполагается реализация коммуниктивно-деятельностного подхода, отражающего акцент на способах деятельности в процессе обучения; умениях и навыках, которые необходимо сформировать; на опыте деятельности, который должен постепенно накапливаться и осмысливаться учениками; а также на

учебных достижениях, которые выпускники должны продемонстрировать по окончании школы. Значит, современный урок русского языка должен рассматриваться, прежде всего, не как форма обучения (в центре внимания – деятельность учителя), а как форма учения (в центре внимания – деятельность ученика). Стратегия открытия – вот что должно стать краеугольным камнем в методике урока. Перед учителем-филологом встает важнейшая задача – организация самостоятельной исследовательской деятельности учащихся, управление их познавательной активностью, дозированная помощь в овладении инструментарием познания для образования через всю жизнь.

Изучение русского языка в основной общеобразовательной школе нацелено, таким образом, на формирование функциональной грамотности, основными показателями которой являются

- коммуникативные универсальные учебные действия (владение всеми видами речевой деятельности: аудированием и чтением, говорением и письмом; извлечение информации из различных источников, ее переработка, систематизация и предъявление разными способами);

- познавательные универсальные учебные действия (выполнение логических операций: сравнение, анализ, синтез, обобщение, классификация; построение логической цепи рассуждения: выдвижение тезиса, гипотезы, их обоснование, подбор аргументации);

- регулятивные универсальные учебные действия (управление своей деятельностью: постановка и формулирование целей предстоящей работы, планирование последовательности деятельности, прогнозирование ее результатов, контроль и оценка достигнутых результатов, внесение коррекции в процессе выполнения работы).

Как видим, приоритет в программе отдан не предметным, а метапредметным компетенциям, или ключевым, которые относят к общему для всех предметов содержанию образования. Их называют также базовыми или универсальными.

Рассмотрим, на наш взгляд, наиболее эффективные виды деятельности в рамках предмета «Русский язык», которые учитель-филолог может организовать на уроке в направлении развития каждой из вышеперечисленных

численных метапредметных и предметных компетенций.

1. Работа с текстом.

Трудно не согласиться с мнением тех лингвистов, которые считают, что текст – это самая благодатная почва для развития всех образовательных компетенций учащихся, значит, работа с текстом должна стать неотъемлемой частью каждого урока русского языка. Это может быть комплексная работа по тексту большого объема, которая представляет собой «многоаспектную деятельность, включающую элементы лингвистического, стилистического, литературоведческого (филологического) анализа, задания речеведческого характера, разные виды разбора, вопросы по орфографии и пунктуации, подготовку к выразительному чтению, в ряде случаев – к пересказу, к изложению» (Пахнова, 2008: 16). Скорее всего, такая работа потребует от учителя целого урока. Возможно организовать работу по анализу текста с меньшими временными затратами. Для такой работы подойдет текст малой формы. Думается, важно также привлечение текстовой основы в качестве ценного обучающего и воспитывающего материала на всех этапах урока, а также во внеаудиторной деятельности. Вот, например, одно из заданий, которое носит компетентностно-ориентирующий характер: «Найдите в предложенном тексте два слова, которые различались бы в написании, но не различались бы в произношении. Придумайте аналогичные примеры или приведите несколько примеров из языка, который вы знаете».

Следовательно, организованная работа с текстом или по тексту позволяет формировать и развивать такие компетенции, как:

- адекватно понимать содержание прочитанного или прослушанного текста, владеть разными видами чтения и аудирования;

- определять тему, идею, ключевые слова, виды связей предложений в тексте;

- выделять микротемы текста, делить его на абзацы, знать композиционные элементы абзаца;

- анализировать и характеризовать текст с точки зрения единства темы, смысловой цельности, последовательности изложения, уместности использования лексических и грамматических средств связи;

- извлекать необходимую информацию из разных источников, перерабатывать ее, систе-

матизировать и предъявлять в виде связного текста, схемы, таблицы, рисунка и т.п.;

- пересказывать текст (подробно, сжато, выборочно), использовать разные приемы сжатия текста;

- сравнивать содержание текста с каким-либо материалом, сопровождающим его (иллюстрации, рисунки) или с другим текстом по заданным параметрам;

- оценивать собственное или чужое речевое высказывание на основе требований, предъявляемых к тексту;

- редактировать текст с учетом требований к построению текста, исправлять недочеты в его содержании и языковом оформлении;

- самостоятельно создавать собственные речевые высказывания (устные и письменные).

Важным, на наш взгляд, является вопрос о критериях отбора текстов, так как «качество воспринимаемой речи определяет развивающий потенциал речевой среды» (Антонова, 2001: 23). Мастерски подобранные тексты обладают высочайшим познавательным, развивающим и воспитывающим потенциалом, а значит, способствуют эффективному развитию компетенций учащихся. Итак, необходимые качества текста:

- содержание текста должно быть интересно современному школьнику и достаточно разнообразным;

- текст должен вызывать эмоциональный отклик у читателя, оказывать эстетическое воздействие на ученика;

- необходимо предлагать для работы тексты разных стилей, жанров и форм (поэзия, публицистика, эпистолярный жанр, художественная проза и др.).

2. Разработка системы опорных конспектов (сигналов).

Поскольку универсальные учебные действия обеспечивают формирование навыков деятельности ученика по отношению к любой информации, нам представляется важным научить его на уроке и дома использовать систему опорных конспектов: самостоятельно в наглядной лаконичной форме создавать собственный визуальный продукт: схемы, таблицы, графические рисунки и т.д. Подобные зрительные образы при неоднократном обращении к ним не только быстрее запоминаются (а значит, усваивается важная учебная информация), но и помогают решать любые языковые задачи, а также формируют ак-

тивную, самостоятельную и инициативную позицию школьников в учении. В процессе сжатия, творческого преобразования и передачи учебной информации (особенно при отработке устного пересказа, проговаривания собственных действий) происходит активное развитие всех образовательных компетенций. На наш взгляд, при создании опорных конспектов целесообразно практиковать как индивидуальные, так и групповые или парные формы работы. В этом случае все учащиеся вовлекаются в процесс деятельности, даже те, кто не имеет мотивации к учению и труднее запоминает материал. Важно также, что ребята сами оказываются вовлеченными в самостоятельную деятельность, учитель же выступает только в роли консультанта. Алгоритм коллективной деятельности учеников выглядит следующим образом: распределение по группам (или парам), постановка цели и задач работы, планирование последовательности собственной деятельности и распределение заданий определенного характера между участниками коллектива, выполнение работы, представление готового продукта в любой творческой (избранной детьми) форме, самооценка и/или оценивание работы другой группы, рефлексия. Можно, например, устроить конкурс на лучшую шпаргалку и предложить на уроке в течение определенного времени или дома ее изготовить, затем пустить по кругу для оценивания другими учениками или провести аукцион. Можно также использовать подобную форму работы на этапе урока по актуализации изученной ранее теме, усвоению нового материала или закреплению изученного в течение урока. Думается, результативность такой работы не требует комментариев.

3. Работа с тестами.

Поскольку тестовое задание — это некоторая учебная задача, которую приходится самостоятельно решать испытуемому, то необходимо усвоить не только понятие задачи, но и ее структуру: сформулированное задание, которое требует определенного алгоритма действий (последовательных шагов) со стороны ученика для достижения цели (нахождения верного ответа). Именно этим самостоятельным способом решения языковой задачи и выбору адекватного способа действий и необходимо обучать на уроке. Этому способствует большинство тестовых заданий (от-

крытого типа, закрытого типа, на соотнесение понятий, в формате ЕГЭ), которые развивают умение осуществлять поисковую деятельность, аналитически подходить к изученному материалу, отбирая нужную учебную информацию для выбора правильного ответа, а значит, решая определенную языковую задачу. Например, чтобы выполнить задание А4 в тесте ЕГЭ «Выберите грамматически правильное продолжение предложения

Возражая против отдельных положений доклада -

- 1) началась дискуссия,

- 2) большую роль играет культура спора,

- 3) присутствующие в целом согласились с докладчиком,

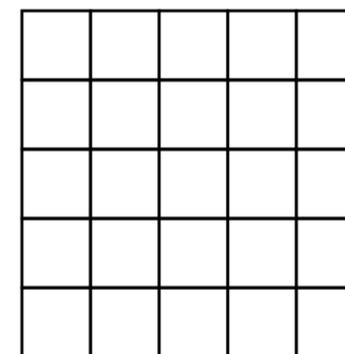
- 4) выступление в целом произвело хорошее впечатление -

ученик должен сначала классифицировать деепричастный оборот; затем вспомнить назначение деепричастия в языке и о его прямой зависимости от сказуемого, а значит, и от подлежащего; потом в каждом из 4-ых предложенных вариантов ответов найти грамматическую основу предложения; соотнести ее с деепричастным оборотом и прийти к выводу, что верный ответ расположен под цифрой 3, так как «присутствующие согласились, возражая...». Действие основное, выраженное глаголом, и добавочное, выраженное деепричастием с зависимыми словами, в предложении совершает одно лицо — «присутствующие».

4. Выполнение творческих заданий.

Считаем организацию творческой работы на уроке, в качестве домашнего задания еще одним важным вектором в развитии образовательных компетенций учащихся. Не обязательно, чтобы творческая работа была рассчитана на целый урок, она может занимать совсем незначительное время. Форма продукта собственных размышлений, устная или письменная, тоже может быть различной. Кроссворды, ребусы, эвристические игры, различные виды изложений с заданной степенью свернутости (а также с изменением лица, с включением диалога, с придумыванием концовки) и сочинений (по картине, сочинение-описание, сочинение-рассуждение, сочинение на заданную или свободную тему, сочинение-памятка, сочинение-рассказ по рисунку, сочинение-повествование, эссе, сочинение-аналог части С в формате ЕГЭ), написание письма или заявления, создание резюме или анкеты,

перифразирование мысли или формулирование аргументов к ней, ролевые игры или лингвистические разминки, задания типа «Вспомните пословицы (названия книг, песен и т.п.) с числительными» или «Составьте текст, используя в нем как можно больше фразеологизмов» — все в полной степени способствует развитию метапредметных и предметных компетенций учащихся. В качестве еще одного примера творческого задания хочется рассказать о перфокартах, которые ученики самостоятельно могут создавать по предложенной или избранной теме. Перфокарта представляет собой квадрат, который разделен по вертикали и горизонтали на пять равных частей:



Например, необходимо закрепить тему «Проверяемая гласная в корне слова». Детям предлагается (на уроке или дома в качестве домашнего задания) подобрать 5 групп слов (в каждой из которых также по 5 слов, всего - 25) с данной орфограммой. Затем ученик получает возможность продиктовать эти слова, например, соседу по парте (пустые перфокарты ученики тут же, на уроке, готовят себе в тетради). Тот должен в клетку слева направо вписать гласную в корне услышанного слова, которую он самостоятельно проверяет. Таким образом заполняется вся перфокарта. По окончании совместной работы ученикам остается поменяться перфокартами, оценить работу соседа, проанализировать допущенные ошибки. Перфокарту можно использовать в разных видах (например, квадрат 3 на 3 или 4 на 4), в разных формах деятельности, в разных целевых назначениях.

5. Создание обучающей мультимедийной презентации (в программе Power Point).

Данный электронный продукт может быть предложен учителем или создан учеником. Как еще один инструмент исследования, как

способ самоорганизации труда и самообразования, как возможность личностно-ориентированного подхода для учителя, как способ расширения зоны индивидуальной активности каждого ученика, он незаменим на уроке и может использоваться на любом его этапе. Презентация способна сделать урок ярким и увлекательными, информационно и эмоционально насыщенным. Умелый учитель может превратить ее в важный способ вовлечения учащихся в образовательную деятельность. Причем презентация может стать своеобразным планом урока, его логической структурой и обеспечить возможность расширения образовательного пространства урока. Бесспорно, что она способствует концентрации внимания ученика, включению всех его видов памяти (зрительной, слуховой, моторной, ассоциативной), повышению интереса к изучению предмета, возрастанию мотивации к учебной деятельности, созданию условий для творческой самореализации личности ребенка, следовательно, развитию всех образовательных компетенций.

Таким образом, использование вышесказанных видов и форм деятельности на уроке русского языка создает необходимые условия для формирования и развития метапредметных и предметных образовательных компетенций учеников, что способствует успешной реализации компетентностного подхода в обучении, а значит, достижению компетентностных результатов.

Русский язык как предмет учебного плана можно с полной уверенностью назвать главным ресурсом формирования, развития и совершенствования компетентной личности учащегося. Эта мысль подтверждается и программой нового поколения: «Будучи формой хранения и усвоения различных знаний, русский язык неразрывно связан со всеми школьными предметами, влияет на качество их усвоения, а в дальнейшем – на качество овладения профессиональными навыками» (Примерные программы по учебным предметам. Русский язык, 2010: 5). В качестве достаточно веских

аргументов ведущей роли лингвистики можно привести также следующие:

- язык как средство познания окружающего мира способствует формированию и развитию мышления, воображения, когнитивных, творческих и организаторских качеств личности, овладение которыми реализует требования к уровню подготовки выпускников школы;

- язык – это важнейшее средство формирования навыков самостоятельной учебной деятельности, самообразования и самореализации личности ученика, которое позволяет ей добиваться успеха во всех сферах современной жизни;

- язык как средство коммуникации определяет достижения человека во всех сферах жизни, способствует его успешной социальной адаптации к постоянно изменяющимся условиям современного мира;

- язык как часть духовной культуры русского народа и средство приобщения к ее богатствам обеспечивает общекультурный и нравственный уровень человека, воспитывает компетентного гражданина и патриота страны, формирует убеждения и мировоззрение.

Библиографический список

1. Антонова Е.С. *Развитие речи и мышления учащихся на основе интеграции обучения в общеобразовательной школе*. М.: Просвещение, 2001.

2. Пахнова Т.М. *Слово. Текст. Речевая среда (Работа с текстом при изучении русского языка)*. М.: Вербум, 2008.

3. *Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С.Савинов*. М.: Просвещение, 2010.

4. *Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5 – 9 классы: проект*. – 2-ое изд. М.: Просвещение, 2010.

5. *Фирюлина Н.В. Построение модели личностно-ориентированного урока // Физика в школе*. 2007. №6. С. 23 - 29.

УДК 37.047

А.А. Иванова **Формирование проектной компетенции как условие готовности личности школьника к самоопределению**

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы организации учебно-воспитательного процесса, направленного на формирование проектной компетенции учащегося. Представлен опыт образовательного учреждения по реализации в воспитательной системе школы организационно-педагогических условий формирования проектной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: проектная компетенция, личностное самоопределение, тьютор, компетентностная неделя, личная книжка учащегося.

В современных условиях ключевым в воспитании и образовании в старшей школе становится создание максимально благоприятных условий для организации процесса самоопределения подростка по отношению к динамичному характеру современного общества, формирования у него собственной картины мира и представления о целях и значимости будущей жизнедеятельности. Предполагаемым результатом включения подростков старшей школы в вышеобозначенные процессы является развитие необходимых качеств современного человека, к которым относятся следующие:

- образовательная мобильность;
- способность к инновационной организации деятельности;
- способность к мобилизации различных ресурсов для реализации образовательных и профессиональных целей;
- способность к самостоятельной постановке и реализации жизненных и профессиональных задач;
- способность к выстраиванию продуктивной коммуникации с людьми, разными по ста-

туса и профессиональной принадлежности.

Наличие проектной компетенции позволяет школьнику занять ответственную позицию, сделать самостоятельный выбор пути личностного развития. При этом учащиеся ставятся в условия вариативности сценариев личностного выбора и ответственности за реализацию этого выбора.

Анализ сформированности у учащихся представлений о своем индивидуальном пути развития показал, что у большинства отсутствует четкая логика выстраивания своей жизненной и профессиональной траектории (82% учащихся 8-9 классов). Сложившаяся ситуация говорит о том, что учащиеся не заинтересованы в раннем выборе и раннем самоопределении. Во многом это происходит по причине отсутствия комплексной системы подготовки педагогов, недостаточной реализации идей компетентностного подхода в учебной деятельности и несовершенства концептуальных оснований построения воспитательной системы.

Сформулируем ряд проблем в этом направлении:

- недостаточная выстроенность учебного и внеучебного процесса, направленного на создание условий для самореализации школьников;

- недостаточная разработанность вопроса о критериях оценки сформированности умений у школьников в рамках формирования проектной компетенции;

- новизна технологий воспитательной системы, где предоставление учащимся максимального выбора для самореализации – главное содержание;

- недостаточная эффективность работы тьюторов по формированию проектной компетенции как условия для самореализации школьников.

Для решения поставленных проблем школой вводится в практику работа с личной книжкой учащегося классными руководителями с 1 по 11 классы, что позволяет формировать рефлексивные умения: анализировать свою жизненную ситуацию, выделяя ситуацию успеха, анализируя причины успешности, выявляя проблемы.

Работа с портфолио выпускников 4-х, 9-х, 11-х классов и учащихся промежуточных классов 1-3, 7-8, 10 позволяет научить детей отслеживать этапы своего развития и обуча-

ет анализировать собственное продвижение (либо его отсутствие).

На данном этапе в МАОУ «СОШ №100» предполагается развитие института тьюторства в 8-9 классах основной школы и в 10-11 классах. Предполагается также разработка образовательных проектов как средства реализации образовательного запроса и развития познавательного интереса, организация совместной деятельности школьников со своими сверстниками из других образовательных учреждений, выпускниками школы, наиболее успешными в проектировании своей профессиональной и личной жизненной стратегии, проведение социально-значимых акций для жителей микрорайона школы.

Учеными, занимающимися вопросами формирования компетенций у школьников в рамках воспитательной системы школы, сравнительно недавно стала выделяться проектная компетенция как одна из ключевых в процессе самоопределения. Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №100» работает в этом направлении уже не первый год. К числу совершенно новых форм работы с учащимися в данном направлении можно отнести «Компетентностную неделю», «День выпускника», «День организации», реализацию социально-значимых проектов, проведение НПК (специальная секция, начавшая работу в 2009 году, – «Мой жизненный путь»).

Образовательные проекты разрабатываются в рамках реализации требований к образовательной подготовке учащихся. Они разрабатываются в ходе изучения программного материала, где дети получают первичные представления о проекте как специфическом виде человеческой деятельности и формируются навыки реализации проектов. В циклограмму школы вводится компетентностная неделя – последняя учебная неделя года – в течение которой учащимся предоставляется возможность продемонстрировать сформированные умения проектирования, выбирая образовательную область, тьютора, формулируя тему итогового проекта. Последний день компетентностной недели – защита и презентация разработанных проектов. Приведем пример программы такой компетентностной недели:

Компетентностная неделя в 5-8 классах проводится под общей идеей:

«Разные стороны моего Я»

5 классы

Темы проектов: «Спорт и Я». Руководитель – Е.А.Юшков.

25-26 мая – сбор и оформление материалов в виртуальный музей школы:

5 «а» класс	Классный руководитель - Ф.В. Шмырина	«Спортсмены нашей школы за 20 лет»;
5 «б» класс	Классный руководитель - С.Н. Мурина	«Мы любим эти виды спорта»;
5 «в» класс	Классный руководитель - В.Н. Кайгородова	«Год 20-ый - спортивные рекорды».

27 мая – подготовка к конкурсу народных игр. Каждый класс демонстрирует не менее 10 народных игр.

28 мая – защита своих народных игр – 5 «а, б, в» классы.

Жюри: Е.А. Юшков и лучшие спортсмены школы.

6 классы

Тема проектов: «О русском великом замолвим мы слово» (роль эпистолярного жанра в жизни России и нашей школы)

25 мая – презентации идеи проекта классными руководителями в классах, составление программы работы.

26-27 мая – написание писем в рамках проекта, представление лучших писем членам жюри на конкурс.

28 мая – подведение итогов, награждение. Председатель жюри: Раиса Григорьевна Ведерникова.

7 классы

Тема проектов: «России и Перми я гражданин».

Цель проекта: погрузиться в культурное наследие Пермского края и представить его ученическому сообществу школы.

Реализация проекта **25-27 мая**: экскурсии по Пермскому краю

- Село Вильва (Б.Пастернак);
- Село Ильинское (поместье Строгановых);
- **Город Оса (пугачевские места);**

- Город Кунгур (купеческий город);
- Поселок Суксун (достопримечательности края);
- Поселок Троица (поэт В.Каменский).

28 мая, 12.00, актовый зал – презентации по итогам поездок.

Ответственный: А.А.Иванова, заместитель директора ВР.

8 классы

Тема проектов: «Кто я сегодня и завтра?»

25 мая, 9.00, актовый зал – установочная конференция.

Ответственный: Е.Э.Киркина, заместитель директора УВР.

25-26 мая – работа в индивидуальном и групповом режиме с классными руководителями.

27 мая – предварительная защита проектов в классах.

28 мая, 10-12.00, актовый зал – итоговая конференция (защита 2-3 лучших проектов от класса).

Руководители: А.А.Иванова, Е.Э.Киркина, Т.С. Аликина.

Учащимся третьей ступени предлагается в течение учебного года самостоятельно продумывать тему проекта, с реализацией которого они выступают в период работы профильного лагеря – первая неделя июня. Защита проекта и его реализация по Положению о профильном лагере для учащихся 10-х классов является обязательной. Тема проекта может быть как в сфере предметного содержания, так и касаться оздоровительной деятельности, досуговой, социально-значимой, трудовой. В течение учебного года разрабатываются и реализуются проекты, которые прошли обсуждение на Школьной Думе, получили санкцию на реализацию. Ход и результаты проектов отслеживаются депутатами Большого Совета Школьной Думы.

Школа – это не только оптимальная среда для становления учебной и трудовой деятельности, но и площадка для реализации творческих идей, место, где дети имеют возможность приобрести демократические навыки, где они учатся понимать и принимать других людей, место формирования и проявления их гражданской позиции. Школа – часть общества, удовлетворяющая познавательные, творческие потребности подрастающего поколения, способная моделировать реальные социальные процессы. Первый опыт реальной жизненной

практики юноши и девушки приобретают через умение организации учебной деятельности, воспитательных мероприятий, участие в самоуправлении, в управлении школой.

Проектирование – это особый вид деятельности, в ходе которого формируются и развиваются управленческие способности ребенка, без которых немислим современный человек, способный генерировать идеи и реализовывать их.

Формирование проектной компетенции школьников тесно связано с формированием и развитием предметных и надпредметных компетенций:

- формирование предметных компетентностей старшеклассника - базы для дальнейшего профессионального образования - согласно образовательным запросам учащегося и его планам на будущее;

- формирование управленческой компетентности старшеклассника - способов организации индивидуальной и коллективной деятельности (планирование, проектирование, исследование, творчество); оформления продуктов деятельности;

- формирование коммуникативной компетентности - способов использования различного рода ресурсов для осуществления своих замыслов (человеческого ресурса, ресурса информационных систем, ресурса коллективной мыследеятельности и др.);

- формирование социокультурной компетентности - способов социализации, включения в различные образовательные, профессиональные и другие сообщества.

При этом важным для учащихся становится приобретение опыта управления различными аспектами человеческой деятельности:

- управление собственной деятельностью, владение мышлением, чувствами, поведением;

- управление коммуникацией: способность видеть, слышать и понимать людей, владеть организационной культурой;

- умение строить свой имидж, знать способы влияния на общественное мнение, умение соотносить нормы своей деятельности с общепринятыми.

В условиях формирования проектной компетенции школьников в корне меняется и роль педагогов, исполнявших ранее функции классных руководителей.

Воспитание - духовно-практическая деятельность, связывающая педагога с учеником.

К сожалению, большинство функций по воспитанию учитель пытается брать на себя, не обращая внимания на активную жизненную позицию самого учащегося. Задача педагога в условиях формирования проектной компетенции школьника - поддержать инициативы ученика, замотивировать его на плодотворную творческую деятельность, раскрыть способности ученика. Принятие решения о создании проекта по определенному направлению становится отправной точкой к творческому развитию, самореализации, выражению своих идей и интересов. Учитель выступает в роли тьютора. Школа предоставляет ребенку возможность выбора тьютора. Тьюторское сопровождение как процесс поддержки индивидуального развития ребенка может быть выражено в следующих формах, успешно реализуемых в данный момент в нашей школе:

- тьюторские часы – консультации;
- совместная разработка проектов (и больших, и малых как по времени их реализации, так и по масштабам целей);
- совместное представление проектов;
- совместная рефлексия тьютора и ребенка результатов и форм работы, условий достижения поставленных целей.

Для реализации тьюторского сопровождения школьников необходимы следующие педагогические условия:

- внесение в учебный план школы новых возможностей для осуществления ситуации образовательного выбора для учащихся на ступени начального образования, 5-7 классов;
- внесение корректив в календарно-тематическое планирование по программам возможных образовательных проектов, разрабатываемых учащимися;
- дальнейшая проработка модели профильного обучения в 8-9 классах;
- продолжение работы по внедрению муниципальной модели профильного обучения на третьей ступени;
- проведение семинаров с тьюторами о содержании и способах осуществления деятельности;
- проведение конференций по обмену опытом внутри школы и изучение опыта других школ по данному направлению;
- использование новых информационных технологий как современного средства управления решением поставленных задач;
- развитие школьного самоуправления че-

рез постепенную передачу отдельных функций и ответственности учащимся.

Создавая данные педагогические условия, образовательное учреждение сможет отработать механизм тьюторского сопровождения по направлениям: «Проектирование как осознание самого себя», «Проектирование как способ включения в социально-значимую деятельность».

Процесс создания проекта на этапе замысла сопровождается поддержкой со стороны педагога, который выступает в качестве тьютора. Взаимодействие между школьниками и педагогами в разных формах в период разработки и реализации проектов должно лечь в основу новых подходов к функционированию и развитию воспитательной системы в старшей школе.

В своей деятельности тьютор опирается на следующие принципы:

- использование деятельностного подхода, личностно-ориентированной технологии;
- актуализации личностного потенциала;
- индивидуальности;
- свободы выбора;
- творчества и успеха;
- доверия и поддержки;
- демократизации отношений субъектов образовательного процесса;
- ответственности перед собой и другими;
- открытости.

Проблема состоит в том, чтобы все педагоги школы (или большинство) могли использовать различные формы деятельности, опираясь на заявленные принципы, и четко представляли свою роль в сопровождении личностного развития ребенка.

Формирование готовности личности к самоопределению возможно в условиях интеграции учебного процесса и внеучебной деятельности школьников. В условиях реализации муниципальной модели профильного обучения в школе созданы условия для индивидуального самоопределения учащихся в основной учебной деятельности через:

- индивидуальные образовательные траектории;
- выбор формы получения образования (очная, очно-заочная, индивидуальное обучение, экстернат и др.);
- реализацию индивидуального образовательного запроса на внеучебную развивающую деятельность;

- создание условий для творческого развития личности.

Проектирование как одно из направлений внеучебной деятельности дает возможность включения обучающихся в процесс разработки плана своей личной жизнедеятельности на ценностной основе и управления своей жизнедеятельностью на основе осознанности и значимости своего участия в реализации проекта. Проекты позволяют ребенку включиться в реальную социально-востребованную деятельность, приобрести необходимый социальный опыт, сформировать гражданскую готовность к творческой социально-созидательной деятельности, развить лидерский потенциал, расширить сферу общения, что, в конечном счете, способствует успешной социализации учащегося.

Библиографический список

1. Буданова Г. П. Тьютору о тьюторстве // *Завуч*. 2007. N 4. С. 30-59.
2. Васильева Е.Н. Тьюторство как механизм непрерывного профессионального образования педагога // *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2006. N 6. С.32-37.
3. Ефремова О.И. Модель тьюторской поддержки учащихся // *Воспитание школьников*. 2010. N 1. С.21-26.
4. Иванов А.В. Роль тьютора в процессе индивидуального образования ученика // *Школьные технологии*. 2009. N 3. С. 109-116.
5. Канунникова Т.Г. Тьюторская функция классного руководителя // *Классный руководитель*. 2009. N 8. С. 126-131.

УДК 37.048.45

А.С. Куляпин Тьюторство и сопровождение профессионального самоопределения молодежи

Аннотация: Статья посвящена актуальным проблемам профессиональной ориентации молодежи на рабочие и инженерные специальности, описанию опыта создания образовательным учреждением условий, обеспечивающих формирование готовности учащихся к ответственному профессиональному самоопределению, описанию механизма достижения результатов с помощью тьюторских технологий и реализации модели предпрофильной подготовки и профильного обучения в основной и старшей школе. В статье показаны значение и роль центра инновационного опыта в реализации данной модели

Ключевые слова: технологическое и профильное образование, элективный курс «Пермь индустриальная», профессиональные пробы, тьюторское сопровождение.

Новой экономике нужны не трудовые ресурсы вообще и даже не просто квалифицированные трудовые ресурсы, а ресурсы интеллектуальные, способные создавать инновации в любых сферах. Вырастить таких профессионалов можно только в перманентно развивающемся инновационном образовании. Обучение в каждой из трех ступеней школьного образования должно отличаться по технологии организации образовательного процесса: например, система развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова – в 1 ступени, технология коллективного взаимообучения – во 2 ступени, качественно организованная проектная деятельность – в 3 ступени, направленная, например, на самоорганизацию профессиональной пробы по выбранной про-

фессии в процессе тьюторского сопровождения профессионального самоопределения.

В нашем опыте созданы условия для непрерывного технологического и профильного образования. Это результат реализации Программы развития ОУ первого десятилетия XXI века. Президент РФ Д.А. Медведев поставил задачу школам определить контуры развития до 2020 года. Мы видим такую модернизацию образования, как переход к новому качеству общего образования через комплексное обеспечение процесса профилизации образования, включающего в себя повышение эффективности управления, повышение квалификации педагогов, повышение качества образования через проектирование содержания и технологий предпрофильной подготовки и профильного обучения, развитие воспитательной системы на основе самоуправления, проектной деятельности, профессионального самоопределения, развитие информационно-коммуникационных технологий в школе полного дня.

Нашим педагогическим коллективом определены и активно используются тьюторские технологии:

- образовательные путешествия и профессиональные экскурсии;
 - проектирование развития субъектности в профессиональном самоопределении;
 - ИКТ, дистанционное обучение в сетевых образовательных программах;
 - диагностика профессиональной успешности в современной машиностроительной отрасли,
 - профессиональные пробы и производственная практика в технопарках с использованием экспонатов-тренажеров, образцов современного оборудования.
- Развитие у педагогов школы навыков сопровождения ИОП, создания элективных курсов для обеспечения образовательного выбора учащимися – один из важных результатов проекта. Способы работы систематизируются и трансформируются в программы курсов повышения квалификации в центре инновационного опыта для обучения специалистов с позицией тьюторов, сопровождающих учащихся в выборе ИОТ с использованием имеющегося потенциала основного и дополнительного образования. Оформляются организационные формы, методы, приемы, обеспечивающие формирование ключевых

компетентностей специалистов, занимающихся вопросами тьюторского сопровождения.

Важно понимать, что технологическое образование – это сфера, где школа №135 города Перми сможет конкурировать за человеческий потенциал и экспорт образовательных услуг: например, в каскадно-модульной системе повышения квалификации специалистов городов-конкурентов. Молодежь не будет уезжать из города для получения престижного образования, если будут созданы условия для образования в сетевых образовательных программах. Пермь может стать координатором этих программ для городов-конкурентов и других территорий. Усиление связи образовательного процесса с предприятиями и организациями города, стажировки и профессиональные пробы в городском технопарке, в бизнесе и муниципальных структурах, изучение робототехники обеспечат широкие возможности трудоустройства.

Повысить интерес к образованию в Перми сможет оформленный социальный заказ машиностроительных предприятий, реализация специальных целевых программ, повышающих престиж труда в сфере индустриального производства, создание из образовательных учреждений города университетского округа ПГТУ как российского исследовательского университета, открытие уникальных программ и обучение по уникальным специальностям машиностроительного производства, инновационной экономики, в том числе, через дистанционные формы обучения.

Идеи тьюторства, профильного обучения и технологического образования нашли свое отражение в созданной педагогами школы и широко транслируемой в городе Перми и Пермском крае системе профориентационных элективных курсов (СПЭК) «Пермь индустриальная. Выбор образовательного маршрута». Сегодня образование стоит перед очевидной необходимостью пересмотра своих целевых установок. А именно, в ходе образовательного процесса современный человек должен не столько накапливать багаж знаний и умений, сколько приобретать способность самостоятельно и совместно с другими людьми ставить осмысленные цели, выстраивать ситуации самообразования, искать и продуцировать средства и способы разрешения проблем, использовать свой жизненный опыт, т.е. становиться самостоятельным, инициативным и креативным.

Коллектив педагогов школы №135 изучил опыт работы по предпрофильной подготовке учащихся ОУ г. Перми, а также материалы профориентационных и образовательных центров г. Томска, Ижевска, Волгограда, Москвы и др.

Среди множества рассмотренных материалов программ элективных курсов, ориентирующих молодежь на машиностроительные специальности, что для рынка труда города Перми и Пермского края очень актуально, крайне мало. Поскольку выбор профиля обучения, профессии – один из важнейших жизненных выборов, которые делает человек, возникла необходимость разработать элективные курсы, направленные на подготовку выпускников к перспективной в современном обществе карьере в машиностроительном производстве; развитие способности выбирать профессию; проектирование профессиональной карьеры как ключевой компетентности.

В задачи системы предлагаемых профориентационных элективных курсов (СПЭК) «Пермь индустриальная. Выбор образовательного маршрута» входят, во-первых, формирование средств и способов профессионального самоопределения ученика в учебном пространстве, во-вторых, инициация внешкольных и внеурочных образовательных достижений школьников, в-третьих, обогащение педагогического и управленческого ресурсов, в-четвертых, создание дополнительных условий институциональной гибкости и пластичности образования. В этой стратегии СПЭК необходимо обретает открытый характер, т.е. задает перспективу возможного, а не перечень необходимого.

Система профориентационных программ (СПЭК) предполагает разнообразные формы обучения: теоретические занятия, Интернет-конференции, рефлексию тестов по модулям обучения, групповые чат-консультации, индивидуальные консультации с учетом степени подготовленности школьников и их потребностей и др.

Проект системы элективных профориентационных курсов «Пермь индустриальная. Выбор образовательного маршрута» был рассмотрен и одобрен членами общественной организации – ассоциации учителей технологии и профильного обучения «Навигатор профессионалов». Презентация проекта была представлена на Клубе директоров по perso-

налу машиностроительных предприятий г. Перми. В организации и осуществлении проекта принимали участие учреждения профессионального образования: политехнический колледж имени Н.Г.Славянова, автодорожный колледж, технический профессиональный лицей №1, Пермский государственный технический университет, Пермский государственный педагогический университет. Школа и учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования объединились в сетевом проекте и помогают осуществлять предпрофильную и профильную подготовку. Нами разработаны методологическое, методическое, технологическое, ресурсное обеспечение системы профориентационных программ (СПЭК), модульная программа СПЭК, программа апробации СПЭК.

Целью образовательной программы СПЭК является создание условий для формирования у подростка способности к осуществлению ответственного выбора собственной индивидуальной образовательной программы, траектории через полидеятельностный принцип организации образовательной среды на протяжении обучения подростка в основной школе.

СПЭК «Пермь индустриальная. Выбор образовательного маршрута» - важная составляющая системы профориентационной работы, созданной в нашей школе. В данную систему входят:

- проведение компьютерной профориентационной диагностики учащихся при поддержке МГУ;
- участие учащихся основной и старшей школы в карьерных играх, организованных агентством «Альма матер»;
- ежегодное участие в краевом профориентационном конкурсе «Выбор- 2011», организованном Прикамским социальным институтом при поддержке Министерства образования Пермского края;
- деятельность учебно - творческой мастерской по кинооператорскому искусству, участие в детских кинофестивалях различного уровня;
- создание видеопортфолио учащихся и педагогов;
- съемка и редактирование учебных и профориентационных фильмов.
- организация краевого профориентационного конкурса «Сто дорог - одна твоя», ма-

стер-классов по робототехнике в формате выставки «Образование и карьера».

Сотрудники школы участвовали в краевом конкурсе цифровых образовательных ресурсов и выиграли его, представив УМК «Путешествие в мир станков с ЧПУ».

ФГОС предъявляют требования к результатам, содержанию и условиям образовательного процесса. Это наше завтра. Но уже сегодня мы с коллегами строим индивидуальные образовательные программы повышения квалификации через целеполагание в проектной деятельности, педагогические чтения, проблемные семинары, съемку уроков и их всесторонний анализ. Уже сегодня мы изучаем мнение родителей о том, каким они видят образование своих детей, готовы ли они стать инвесторами в образование своих детей. Тогда как понять образование первоклассника: это будет образование потенциального безработного или человека, способного социализироваться в нашем постоянно меняющемся мире, способного строить свою профессиональную карьеру, делать осознанный выбор?

Программа «2020» предполагает, что завтра не будет учреждений начального профессионального образования, а это значит, что уже сегодня школа должна ставить перед собой задачу начальной профессиональной подготовки выпускников. «Школа + профессия» - это актуальная формула учебного плана, образовательной программы ОУ общего образования.

Перестройка образовательного процесса в соответствии со спецификой профильной и основной (предпрофильной) школы требует пересмотра традиционных форм и методов обучения, внедрения востребованных сегодня технологий, методов.

Профильное обучение - средство дифференциации и индивидуализации обучения, когда за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности обучающихся, создаются условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. При этом существенно расширяются возможности выстраивания обучающимся индивидуальной образовательной траектории.

Переход к профильному обучению позволил:

- создать условия для дифференциации содержания обучения старшеклассников, построения индивидуальных образовательных программ;

- обеспечить углубленное изучение отдельных учебных предметов;

- установить равный доступ к полноценному образованию разным категориям обучающихся, расширить возможности их социализации;

- обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, в том числе, более эффективно подготовить выпускников общеобразовательных учреждений, реализующих программы среднего (полного) общего образования к освоению программ высшего профессионального образования.

Выбирая различные сочетания базовых и профильных учебных предметов и учитывая нормативы учебного времени, установленные СанПиНами, каждое образовательное учреждение, а в принципе, и каждый обучающийся вправе формировать собственный учебный план.

Процесс профилизации образования включает в себя повышение эффективности управления, повышение квалификации педагогов, повышение качества образования через проектирование содержания и технологий предпрофильной подготовки и профильного обучения, развитие воспитательной системы на основе самоуправления, проектной деятельности, профессионального самоопределения, развитие информационно-коммуникационных технологий в школе полного дня.

В 2007 г. школа стала победителем национального проекта «Образование», а также городским Центром Инновационного Опыта, реализующим исследовательский проект по теме «Комплексное обеспечение процесса профилизации образования в условиях реализации муниципальной модели профильного обучения» и образовательные программы для различных категорий слушателей (руководителей ОУ, учителей, тьюторов). Основные направления деятельности ЦИО - это исследовательское и транслирующее опыт школы в городское сообщество учителей технологии и других специалистов, занимающихся вопросами технологического образования и профилизацией школы. Принцип деятельности учителей ЦИО: «Обучая других, сам растешь как профессионал». На базе ЦИО учителя техно-

логии объединились в Ассоциацию учителей технологического и профильного обучения г. Перми «Навигатор профессионалов», которая по заданию департамента образования г. Перми разработала проект городской программы «Профессиональная ориентация и трудовое воспитание школьников г. Перми». Проект прошел общественную и профессиональную экспертизу на совете по экономической политике при главе города, на экспертном совете при заместителе главы города по социальным вопросам, на проектном семинаре Федерального агентства по делам молодежи.

Опыт школы по организации технологического образования обобщен в журнале «Школа и производство» («Школа и производство». 2008. №4). Школа является федеральной (Профессионализм учителя), региональной (по внедрению НСОТ), городской (Муниципальная модель профильного обучения) экспериментальной площадкой.

Выполняя работы по реализации инновационного проекта «Краевой ресурсный центр повышения квалификации педагогов технологического и профильного образования» в рамках Университетского округа ПГПУ, коллектив МОУ «СОШ №135 с углубленным изучением предметов образовательной области «Технология» основной целью ставил создание новой модели методической работы, инновационной деятельности, непрерывного повышения квалификации педагогов технологического и профильного образования.

В рамках ЦИО разработаны учебные модули для курсовой подготовки: «Управление ОУ в условиях перехода на стандарты второго поколения», «Инновационная деятельность в технологическом и профильном обучении. Инновационные подходы к управлению образовательным процессом в условиях комплексного обеспечения процесса профилизации», «Интенсификация учебного процесса средствами ИКТ. Создание системы дистанционного обучения».

Одним из результатов деятельности ЦИО является разработка курса «Формирование позиции тьютора у педагогов. Технологическая школа тьюторства» для педагогов всех специальностей, психологов, руководителей, чувствующих в себе тьюторские возможности и желающих изучить основы тьюторства. Занятия ведут члены российской ассоциации тьюторов. В ходе реализации курса проводят-

ся семинары, курсы в рамках разработанных программ, работа по созданию краевой ассоциации педагогов технологического образования, которая заключается в привлечении новых членов ассоциации из Пермского края (через семинары и курсы, через выступления членов ассоциации на Дне открытых дверей в ПКИПКРО, через выстраивание отношений с городскими и районными МО, через проведение конкурсов).

ЦИО использует метод обучения в деятельности как наиболее адекватный для саморазвития. Подготовка тьюторов также предполагает, что тьютор прежде сам проходит тот путь, на который потом наставляет учеников: учится ставить вопрос, находить ответ и владеть знанием.

В ходе проведения курсовой подготовки каждый слушатель:

- разработал индивидуальную программу повышения квалификации, которая была оформлена в портфолио участника;
- был обеспечен тьюторским сопровождением авторов мастер-классов;
- участвовал в профессиональных пробах, осваивая новые технологии обучения;
- активно включался в рефлексию своей учебной деятельности.

В результате данного курса повышения квалификации слушатели сформировали и описали собственную тьюторскую позицию, и на ее основе создают комплект технологического обеспечения психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения в процессе изучения школьниками инновационной сетевой образовательной программы «Пермь индустриальная. Выбор образовательного маршрута». В перспективе для развития тьюторской позиции учителей в Пермском крае, на наш взгляд, необходимо создание Центра развития тьюторства, в котором бы изучался и обобщался опыт тьюторской деятельности в образовательных учреждениях края.

Изменения, происходящие в организации образовательного процесса нашей школы, отвечают современным вызовам: освоению ключевых компетенций, развитию неаудиторных форм образовательной деятельности: проектных, творческих, исследовательских занятий - как части образовательного плана ОУ; освоению надпредметных понятий через внеклассные и внеурочные виды образовательной

деятельности; обеспечивается практическая деятельность учащихся в целях приобретения общественно полезного социального опыта. При таком подходе учащиеся могут самостоятельно конструировать индивидуальные образовательные траектории. Педагогический коллектив школы интенсивно занимается освоением таких технологий, как проектная, компьютерные технологии, использование цифровых образовательных ресурсов, работа с интерактивной доской, работа с портфолио, технологии профильных и профессиональных проб, обучения в сотрудничестве, технологии консультирования, тренинговые технологии, технология тьюторского сопровождения.

В школе, несмотря на демографический спад, стабильно большой контингент учащихся. ИУП учащихся позволяют рационально определить учебную нагрузку, уверенно шагая по пути самостоятельно спроектированной карьеры.

Резюме

На протяжении 2006-2010 гг. в школе произошли системообразующие изменения, подготовившие образовательное учреждение к переходу на новые образовательные стандарты и реализацию государственной инициативы «Наша новая школа».

К таким системообразующим изменениям можно отнести создание полипрофильной системы профильного обучения и предпрофильной подготовки, включающей в себя:

- развитие школы как открытой образовательной системы;
- сетевую образовательную программу с СПО, ВПО;
- тьюторство как акмеологическую вершину педагогической деятельности;
- построение индустриально-технологического профиля в профильном обучении (СПЭК «Пермь индустриальная. Выбор образовательного маршрута»);
- особую систему профориентации школы инженерной подготовки;
- ЦИО университетского округа ПГПУ;
- создание ассоциации учителей технологического и профильного образования «Навигатор профессионалов»;
- разработку пилотной модели робототехнического образования.

Образовательный процесс отвечает современным вызовам - освоению ключевых

компетенций, внеаудиторных форм образовательной деятельности: проектных, творческих, исследовательских занятий - как части образовательного плана ОУ; освоение надпредметных понятий через внеклассную и внеурочную виды образовательной деятельности; обеспечивает практическую деятельность учащихся в целях приобретения общественно полезного социального опыта. При таком подходе учащиеся могут самостоятельно конструировать индивидуальные образовательные траектории, а педагоги поддерживать и сопровождать талантливых детей в течение всего периода становления личности.

Образовательный процесс в школе ориентирован на профессиональное самоопре-

деление учащегося через реализацию компетентностного подхода, обеспечивающего его социализацию и развитие индивидуальности, успешность на рынке труда. В связи с этим большое внимание уделяется созданию современной школьной инфраструктуры, обеспечению безопасных условий обучения, организации здоровьесберегающей среды. Основным методом моделирования профильного УВП технологической направленности является программно - проектный. В школе разработана система моральных и материальных стимулов, поощряющих инновационную деятельность. Наш новый ориентир - тьюторство в школе с инженерной подготовкой.

УДК 37.06

Л.В. Кутлыева
Педагогические условия развития коммуникативной компетенции старшеклассников в социокультурном пространстве гимназии

Аннотация: В статье рассматриваются педагогические условия, необходимые для развития в образовательном учреждении коммуникативной компетенции учащихся; представлена система работы МОУ «Гимназия №11 им. С.П. Дягилева» и учителя русского языка и литературы по формированию коммуникативной компетенции средствами современных образовательных технологий: РО, риторизация. Статья рассчитана на педагогов гуманитарных дисциплин и руководителей общеобразовательных учреждений.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, педагогические условия, диалог, групповая работа, дебаты, социокультурное пространство.

Судьба и развитие общества во многом зависит от компетентности специалистов разного профиля. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать решение, прогнозируя возможные последствия, способные к сотрудничеству, обладающие чувством ответственности за судьбу страны.

В настоящее время реформа российского образования идет в логике компетентностного подхода, который предполагает усиление практической направленности образования. Школа должна формировать не только целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, но и давать опыт самостоятельной деятельности и личной ответствен-

ности обучающихся, формировать ключевые компетенции, определяющие качество образования. Особую важность приобретают те знания, которые востребованы в реальной жизни. Наша жизнь – непрерывное общение, работа с информацией. Особое значение сегодня приобретает коммуникативная компетенция (развитие речи, восприятие и переработка информации, чтение, письмо, взаимодействие с окружающими людьми, навыки работы в группе), которая определяет успешность человека в любом виде деятельности.

Переход на новые образовательные стандарты связан с реализацией компетентностного подхода. Компетентностный подход в образовании широко используется за рубежом. Перечень ключевых компетенций и их содержание разработаны специалистами Великобритании.

Современной российской школе необходимо разрешить противоречие между сложившейся и утвердившейся в сознании педагогов знаниевой парадигмой и новыми подходами в определении направления развития образования, переходу к компетентностной парадигме. Необходимо осуществить переход от учебно-трансляционной парадигмы современного образования к парадигме коммуникативной, основывающейся на феноменологии образовательного диалога, самоактуализации личности в культуре.

Независимые исследования психологов, результаты итоговой аттестации, опыт работы учителей показывают, что уровень развития речи учащихся можно определить как средний и низкий. Учителя русского языка и литературы пытаются работать в системе над развитием речи учащихся, но необходимо работать над этим на всех уроках. Люди, плохо владеющие речью, имеют некоторое право упрекнуть свое учебное заведение за то, что оно не научило их пользоваться тем оружием, которое оказывается им более всего нужным.

Современная школа технологически отстает от развития информационно-коммуникативных технологий. Увлечение подростков интернет-культурой, общением в чатах, sms-перепиской приводит к фрагментарности речи. Коммуникативное пространство школы чаще всего целенаправленно не формируется. Нет единых критериев, по которым можно определить уровень развития коммуникативной компетенции. Успешное решение

проблемы невозможно, если не будет согласованности педагогических действий в данном учебном заведении.

Цель исследования автора: выявление и создание оптимальных педагогических условий развития коммуникативной компетенции старшеклассников в социокультурном пространстве гимназии.

Гипотеза. Для формирования и развития коммуникативной компетенции учащихся необходимо создать систему, включающую как уроки, так и внеурочную деятельность. Формирование единого коммуникативного пространства школы, социокультурная среда, возможности для саморазвития и самореализации учащихся, согласованная деятельность педагогов - условия формирования коммуникативной компетенции, которые могут способствовать высокому уровню развития речи и мышления, т. к. эти два процесса взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Современная концепция образования ставит целью развитие личности, способной к эффективной реализации себя в сфере будущей профессиональной деятельности. Особое значение в связи с этим приобретает проблема формирования и развития коммуникативной компетентности школьников в процессе изучения русского языка. Использование языка как средства общения требует от говорящего знания социальных, ситуативных и контекстуальных правил, которые должен учитывать носитель языка. Почему, что, где, когда, как говорят, какое значение придается отдельным словам и выражениям в зависимости от конкретных обстоятельств – все это регулируется коммуникативной компетенцией.

«Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» и «Стратегия модернизации содержания общего образования» (М., 2001) определили ключевые компетентности, являющиеся конкретизированными целями обучения русскому языку в школе, а именно: формирование языковой, лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций, что заложено в обновленных программах и учебниках для основной и средней школы.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» и ряде других нормативных документов одной из задач среднего (общего) образования определяется подготовка учащихся с развитой коммуника-

тивной компетенцией. За этим стоит умение видеть позицию другого человека, оценивать ее, принимать или не принимать, иметь собственную точку зрения, отличать ее от чужой и защищать. От уровня коммуникативной компетентности личности во многом зависит успешность ее взаимодействия с партнерами по общению и самореализация в обществе.

Компетентностный подход к обучению русскому языку позволяет ответить на вопрос, как ученик владеет языком, на каком уровне: языковом (владение нормами русского литературного языка), лингвистическом (знание языка), коммуникативном (владение языковыми средствами), социокультурном (владение культурой речи и этикой общения на национально-культурной основе).

Владение языком означает ориентацию на развитие языковой личности. Уровень владения языком определяется не только теоретическими знаниями о языке и правилами правописания, но и практическими навыками, выражающимися в речевой деятельности школьников, в их творческой и исследовательской работе над словом. В дидактике на первое место выдвигаются задачи развития речи, формирования у школьников языкового чутья, привития любви и интереса к русскому языку. Развитие речи опирается на развитие познавательных способностей ученика через обогащение лексического запаса, умение правильно сочетать слова, использовать их в речи, логически и стилистически оправданно употреблять различные грамматические средства, связно излагать свои мысли, подчиняя высказывание, текст, выразительные средства основному замыслу.

Коммуникативная компетенция - это не только способность понимания чужих и порождение своих собственных высказываний, речевого поведения, адекватного целям, сферам, ситуациям общения, она включает в себя знания основных речеведческих понятий: стили, типы речи, строение описания, повествования, рассуждения, способы связи предложений в тексте, умение анализировать текст. В связи с этим коммуникативный подход требует новых методов, форм и средств обучения, особой организации учебного материала в разделах «Развитие речи» и «Культура речи» на уроках русского языка.

По поводу необходимости обучать школьников владению языком выдающийся линг-

вист и методист XX века В. И. Чернышев писал: «Люди, которые плохо владеют речью, имеют некоторое право упрекнуть свое учебное заведение за то, что оно не научило их пользоваться тем оружием, которое оказывается более всего нужным». Задача школы XXI века - ликвидировать этот пробел.

Владение языком означает умение действовать, соблюдая нормы русского литературного языка и правила культуры речи. Каждый культурный человек должен быть знаком с разноаспектными словарями и справочниками по русскому языку и уметь ими пользоваться во всех сомнительных случаях. Компетентностный подход, который набирает силу в современной школе, является отражением потребности общества в подготовке людей не только знающих, но и умеющих применить свои знания. Компетенции рассматриваются как осознанная человеком способность реализации знаний и умений для эффективной деятельности в конкретной ситуации. То есть, компетенция — это сплав традиционных знаний, умений и навыков с личностными особенностями школьника, с его самоосознанием, рефлексией в ходе познавательной деятельности. Создание собственного письменного высказывания на основе прочитанного текста — это проверка языковой и коммуникативной компетенций, то есть проверка практического владения русским языком его словарем и грамматическим строем, это соблюдение языковых норм и владение разными видами речевой деятельности, это умение воспринимать чужую речь и создавать собственные высказывания.

МОУ «Гимназия №11 им. С.П. Дягилева» имеет успешный опыт моделирования инновационного образовательного пространства, обеспечивающего развитие учащихся. Это комплекс программ основного, дополнительного образования, социокультурных практик. Уникален накопленный опыт образования и воспитания детей в условиях художественной среды, погружения в творчество, взаимопроникновения основного и дополнительного образования.

С целью формирования межпредметных коммуникативных, исследовательских компетенций обучение проходит через использование разнообразных форм организации

учебного процесса. Активно используются такие нетрадиционные формы организации учебных занятий, как экскурсии, гимназические лекции, зачеты и семинары, лабораторная и лабораторно-практическая работы, практическое занятие, консультация, конференция, тьюториал (активное групповое занятие, направленное на приобретение опыта обучающимися по применению концепций в модельных стандартных и нестандартных ситуациях), игра, тренинг (специальная система упражнений по развитию у обучающихся творческого рабочего самочувствия, эмоциональной памяти, внимания, фантазии, воображения и т.п.).

Система дополнительного образования включает ряд направлений, прямо или опосредованно ориентированных на формирование коммуникативных компетенций гимназистов:

- развитие личности ученика в интересующих видах деятельности, совместной или самостоятельной досуговой деятельности (музыкально-хоровое, хореографическое, театральное, художественно-изобразительное, историко-краеведческое направления);

- обучение гимназистов творческому созидательному труду через освоение прикладных искусств (дизайн, камнерезное искусство, художественные ремесла), современных профессий (информационное агентство, музейное дело, экскурсоводы со знанием иностранного языка);

- углубление и расширение знаний по базовым предметам учебного плана гимназии, научное творчество, профориентация;

- оздоровление и знакомство с активными видами отдыха (активные виды спорта, туризм, оздоровительный досуг).

В образовательном учреждении сложилась социокультурная среда гимназии, создающая условия развития коммуникативной компетенции:

- традиционными стали образовательные и социокультурные проекты, реализуемые учениками и педагогами гимназии в содружестве с мастерами искусств и творческими коллективами;

- разработана программа экскурсий, экспедиций, посещений театров и музеев;

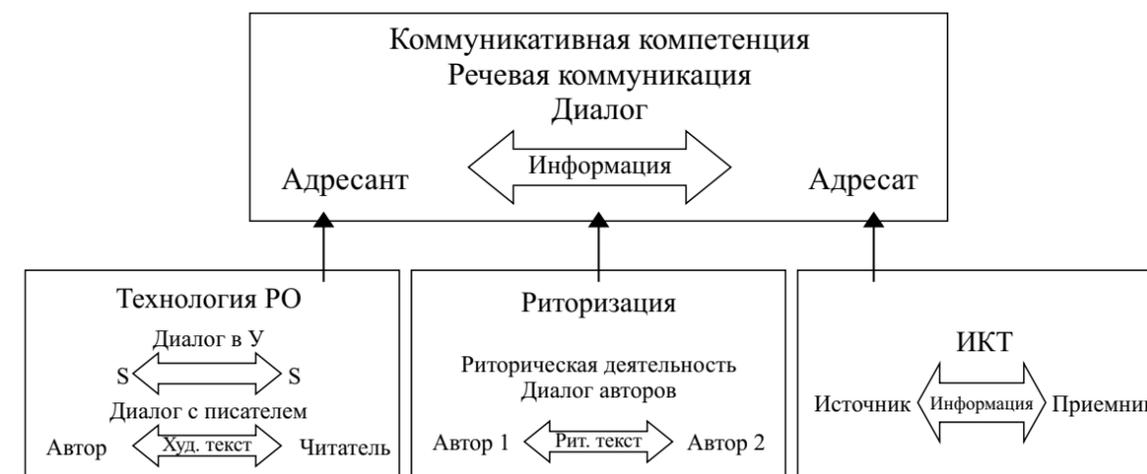
- проводятся общегимназические выставки, концерты.

Рис. 1 Система по развитию речи на уроках русского языка и литературы.



Позднее была создана система формирования коммуникативной компетенции средствами современных образовательных технологий: технологии РО, риторизации преподавания русского языка и литературы, информационно-коммуникативных технологий, модель которой представлена на рис. 2

Рис.2 Система работы учителя по формированию коммуникативной компетенции учащихся



Модель речевой коммуникации рассматривается автором как обмен информацией, как диалог. На уроках осуществляется диалог между субъектами учебной деятельности; при изучении литературного произведения читатель вступает в диалог с автором; информационно-коммуникативные технологии помогают мобильному обмену информацией. Таким образом, жизнь – это непрерывный диалог, непрерывное общение, и тем оно успешнее, чем выше уровень коммуникативной компетенции каждого человека.

Автор данной работы – руководитель детского информационного агентства «Новые измерения», редактор школьной газеты «Путь к успеху». Автором разработаны критерии определения уровня формирования коммуникативной компетенции, составлены анкеты - опросники для учащихся, созданы программы спецкурсов по развитию речи и лингвистическому анализу текста, программы по риторике с 1-11 класс, программа факультативного курса юных журналистов. В процессе реализации программы гимназисты ведут личные блоги, работают на сайте детского информационного агентства, издают газету, проводят встречи с интересными людьми, организуют дебаты; юнкоры освещают городские мероприятия, сотрудничая с комитетом по молодежной политике, являются победителями конкурсов журналистов.

В процессе обучения широко используются диалоговые формы проведения уроков: групповая работа, дебаты, диспуты. В апреле 2011 года в гимназии №11 в рамках регионального этапа всероссийского конкурса «Лучший урок письма-2011» состоялся открытый урок, который впервые проводился в телекоммуникационной образовательной сети Пермского края «Образование web2.0». Урок проводился в форме дебатов: «Долгожданные конверты с письмами дорогих людей или SMS-ки и электронные письма выбирает молодое поколение?», «Сможет ли электронная почта заменить настоящее письмо?». На эти вопросы пытались ответить четыре группы учащихся: «Золотая марка», «Почтальон», «SMS», «В Контакте», представившие свои аргументы «за» и «против» традиционных и новых средств коммуникации. Обсуждение на открытом уроке письма было живым, содержательным, ярким, аргументированным.

Использование групповой формы проведения урока требуется там, где есть конфликт, противоречие, которое приводит к открытию нового знания. Групповая работа учит сотрудничеству, умению решать конфликтную ситуацию словом. Групповая работа создает условия, где нет давящего авторитета учителя.

Часто на уроках используется письменная организация дискуссии, когда ребята фиксируют мнения одноклассников или авторов текстов в тетради и, высказывая свою точку зрения, приводят аргументы. Это начальный этап подготовки к ЕГЭ.

Невозможно добиться высоких результатов, ограничиваясь работой на уроках русского языка и литературы, внеурочной деятельностью под руководством одного педагога. В гимназии создана система дополнительного образования, включающая проектную и научно-исследовательскую деятельность учащихся, работает детское информационное агентство, проходят дебаты, в школьном музее ученики проводят экскурсии. Учащиеся публично выступают на конференциях и массовых мероприятиях. Развивающая социокультурная среда создана, теперь необходима сознательная системная работа педагогов гимназии по развитию коммуникативного пространства гимназии, необходимо разработать формы и методы, мониторинг формирования и развития компетенции.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. *Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия* / И.А. Зимняя.
2. Хуторский А.В. *Ключевые компетенции: технология конструирования* / А.В. Хуторский // Народное образование. 2003. №5.
3. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. М.: Лабиринт, 1999.
4. Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. *Учебная деятельность: введение в систему* Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. М.: Изд. Рассказов, 2004.
5. Минеева С.А. *Риторика диалога: в моделях и обобщениях*. Пермь, 2005.

УДК 371.134

А.Р. Чудинова **Образовательный модуль «Развитие информационно-коммуникационных компетенций учащихся и педагогов как реализация системно-деятельного подхода в образовании»: некоторые подходы к организации курсовой подготовки педагогов**

Аннотация: *Статья рассказывает об опыте педагогов Центра инновационного опыта МАОУ «Гимназия №33» по разработке и проведению модуля курсов повышения квалификации «Развитие информационно-коммуникационных компетенций учащихся и педагогов как реализация системно-деятельного подхода в образовании». Автор формулирует трудности, традиционно возникающие в связи с развитием информационной компетентности педагогов посредством курсовой подготовки, и описывает пути их преодоления в рамках представленного модуля.*

Ключевые слова: *информационная компетентность, коммуникативная компетентность, образовательный модуль, информационные технологии, системно-деятельностный подход.*

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» зафиксировано положение о том, что «...общееобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество образо-

вания» (Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, 2002: 3). Таким образом, на первый план выходит становление ключевых компетентностей учащихся как универсальных способов деятельности, что предполагает системную организацию образовательной (учебной и внеучебной) деятельности учащихся. С другой стороны, использование современных информационных технологий в образовании сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Эти изменения, естественно, находят отражение в требованиях, предъявляемых к информационной компетентности педагога. В связи с этим каждому учителю необходимо иметь представление об ИКТ и их возможностях, чтобы ответить прежде всего самому себе на существенные вопросы: какое место в образовательной деятельности могут занять информационные технологии? какие профессиональные задачи я могу решить более эффективно именно за счет использования ИКТ?

С целью решения двух вышеназванных задач – становление ключевых компетентностей и информатизации образования - Центр инновационного опыта «Развитие информационно-коммуникативной компетентностей учащихся на уроках гуманитарного цикла и во внеучебной деятельности в преемственных отношениях школа-вуз» МАОУ «Гимназия №33» г. Перми несколько лет разрабатывают систему урочной и внеурочной деятельности, направленную на развитие и диагностику уровня развития информационной и коммуникативной компетентностей учащихся. На протяжении нескольких лет участники ЦИО активно работают над проблемой соотношения ИКТ и традиционных педагогических технологий на уроках русского языка и литературы (целесообразность использования на уроках различных типов и видов), во внеурочной деятельности в средней и старшей школе. Педагоги гимназии активно используют готовые образовательные электронные издания, содержащие систематизированную информацию определенной области знаний, и сетевые Интернет-ресурсы в качестве дидактического материала для коллективной и групповой работы учащихся; применяют ИКТ для систематизации, обобщения освоения способов действия с изученным материалом; осуществ-

влияют лингвистические исследования новой коммуникативной среды, созданной Интернет.

Другим важным направлением в освоении компетентностного подхода в образовании стал опыт организации и проведения интегрированного экзамена «Учебный текст», разработка методического и дидактического сопровождения этой экспериментальной деятельности.

Опыт работы педагогов гимназии неоднократно представлялся на конференциях муниципального, краевого, всероссийского и международного уровня, обобщался в виде статей, методических пособий, предназначенных для школьных учителей. Одним из способов осмысления опыта стал разработанный в рамках Университетского округа инновационных образовательных учреждений при ПГПУ образовательный модуль курсов повышения квалификации для педагогов общеобразовательных учреждений «Развитие информационно-коммуникационных компетентностей учащихся и педагогов как реализация системно-деятельного подхода в образовании».

С нашей точки зрения, современная система курсовой подготовки педагогов сталкивается со следующими трудностями:

1. Отсутствие системных дидактических и методических материалов, отражающих потенциал использования ИКТ в образовательной деятельности и адаптированных для восприятия школьным учителем, не имеющим большого опыта в этой области.

2. Невозможность в условиях курсовой подготовки моментального апробирования полученных теоретических знаний.

3. Отсутствие разработанной системы представления педагогического опыта развития и диагностики ключевых компетентностей в образовательной деятельности.

Таким образом, курсовая подготовка, направленная на развитие качественно новых для многих современных учителей умений, требует качественно иной организации, сочетающей возможность теоретической, методической и практической подготовки в постоянном диалоге педагога с коллегами-практиками и с самим собой (посредством постоянной рефлексии).

Модуль курсовой подготовки «Развитие информационно-коммуникационных компетентностей учащихся и педагогов как реализация системно-деятельного подхода в

образовании», разработанный ЦИО МАОУ «Гимназия №33» разделен на пять тематических блоков:

1. Интернет-источники в работе учителя (содержит информацию об Интернет-источниках, представленных образовательными сайтами и порталами, словарями и справочниками, тестами, банками данных и проч.).

2. Образовательные проекты с использованием ИК-технологий как способ развития ключевых компетенций (содержит теоретическую информацию о проекте как форме обобщения материала, о технологии проектной деятельности и особенностях проектов с использованием ИКТ в старшей школе на примере образовательных проектов, реализованных в гимназии за последние два года).

3. Исследовательская деятельность учащихся и педагогов в области опосредованной коммуникации и с использованием ИКТ (содержит требования, предъявляемые к исследовательским работам учащихся, перечень возможных направлений лингвистических исследований в рамках антропоцентрического подхода, описание Интернет-пространства как потенциального поля для лингвистического исследования, а также виды исследовательской деятельности учителя и способы ее представления в различных формах).

4. Интегрированный экзамен «Учебный текст» как один из механизмов реализации системно-деятельностного подхода в образовательном учреждении (содержит описание уникального опыта проведения интегрированного экзамена в 5-8 классах, перечень экзаменационных материалов: разноуровневых компетентностных экзаменационных заданий, форм и критериев оценивания учебных достижений учащихся в ходе экзамена).

5. Компетентностные формы промежуточной аттестации учащихся (содержит описание нормативно-правовой базы интегрированного экзамена «Учебный текст», алгоритм его подготовки и проведения).

В основу модуля положены следующие принципы.

а) Сочетание теоретических и практических занятий.

«Интернет-источники в работе учителя», «Образовательные проекты с использованием ИК-технологий как способ развития ключевых компетенций», «Способы работы с Национальным корпусом русского языка на уроке

и во внеурочное время», «Интегрированный экзамен «Учебный текст» как один из механизмов реализации системно-деятельностного подхода в образовательном учреждении» - вот лишь некоторые из лекционных тем, предлагаемых в рамках разработанного гимназией модуля. Однако каждый тематический блок выстроен таким образом, что слушатели имеют возможность полученные теоретические знания сразу же опробовать в практической деятельности. Так, например, получая теоретическое представление о малоизвестном современному педагогам сетевом ресурсе «Национальный корпус русского языка», учителя имеют возможность познакомиться с ним, выйдя в Интернет, раскрыть его потенциал, составляя под руководством преподавателей-консультантов и с опорой на материалы корпуса учебные задания различной категории сложности для групповой и индивидуальной работы учащихся.

Знакомясь с образовательными проектами с использованием ИК-технологий как способом развития ключевых компетенций, участники курсов не просто слушают лекцию о проектной деятельности и потенциальных возможностях проектного метода в образовательной деятельности, а знакомятся с полученными продуктами этой деятельности. На начальном этапе использования ИК-технологий как способа обобщения и представления учебного материала широкое распространение получила мультимедийная презентация. Однако до сегодняшнего дня для некоторых педагогов она остается единственно возможным способом использования ИКТ. Именно поэтому педагоги с особым интересом изучают разнообразные формы проектного продукта: презентации с системой гиперссылок «Л.Н.Толстой в Интернет-пространстве» и «Иллюстрируем художественное произведение»; пакеты электронных дидактических материалов «Поэзия: как я ее вижу, слышу, чувствую» и «Тропы и их экспрессивно-стилистические возможности»; тематические сайты «Историко-литературный процесс: система понятий»; образовательные программы «Лексика: система понятий»... Каждый из этих продуктов выполнен таким образом, чтобы не просто демонстрировать уровень развития ключевых компетентностей учащихся, но и быть впоследствии использованным в качестве дидактического материала на уроках

русского языка и литературы.

Рассматривая на лекции основные подходы к определению понятия «учебный текст» и виды компетентностных заданий к учебному тексту, формы и критерии оценивания учебных достижений учащихся, в ходе практического занятия слушатели сами пытаются создавать разноуровневые компетентностные экзаменационные задания.

б) Возможность ознакомления с опытом информатизации и компетентностного подхода к образовательной деятельности.

Центром инновационного опыта гимназии разработан пакет методических и дидактических материалов, отражающих исследовательскую деятельность педагогов в области использования информационных технологий в образовании.

Одним из наиболее системных материалов является учебно-методическое пособие для учителя-словесника Е.В. Зыряновой, И.Г. Овчинниковой, А.Р. Чудиновой «Информационно-коммуникационные технологии в школьном обучении русскому языку и подготовке к ЕГЭ», изданное в 2010 году. «Цель создания пособия - пропаганда лингвистических знаний и совершенствование компетентности филологов; помощь в планировании уроков подготовки к ЕГЭ с использованием ИКТ и размещенных интернет-ресурсов. Целевая аудитория - педагоги-филологи, студенты педвузов по специальности «Русский язык и литература», учащиеся 10-11 классов» (Зырянова, 2010: 5).

Учебное пособие состоит из пяти глав.

1. Филолог и компьютер: необходимое сотрудничество.

2. Информационно-коммуникационные технологии в филологии.

3. Интернет-ресурсы по русскому языку.

4. Использование интернет-ресурсов для подготовки к ЕГЭ по русскому языку.

5. Основное программное обеспечение и компьютерные технологии для филологического образования и научно-исследовательской деятельности.

Пособие содержит также материалы для уроков элективного курса «Информационно-коммуникационные технологии в изучении русского языка», программу и тематический план.

Инновационная тематика, уникальность авторского союза преподавателей вуза и

школьного учителя делает пособие полезным для широких масс педагогической и ученической общественности. Пособие может стать настольной книгой современного педагога, учебником для его учеников.

Методическое пособие Е.В.Плотниковой, Л.А.Сальниковой, М.В.Фофановой «Компетентностные формы промежуточной аттестации» содержит подробное описание опыта организации и проведения в гимназии интегрированного экзамена «Учебный текст», диагностирующего кроме знаниевого компонента уровень развития информационной и коммуникативной компетентностей учащихся.

Электронный сборник методических и дидактических материалов «Декада русского языка, литературы и истории в гимназии как способ развития информационно-коммуникативной компетенции учащихся и педагогов» отражает трехлетний опыт организации внеурочного пространства гимназии. Предметная декада - это не только традиционное внеучебное мероприятие, преследующее определенные учебные и воспитательные цели, это многоцелевое единство мероприятий, объединенных общими образовательными задачами, а также подчиненная решению этих задач рационально отстроенная система занятий, конкурсов, игр, олимпиад, тематических клубов и конференций. Участниками декад становятся учащиеся и их родители, педагоги гимназии, представители общественности, творческая интеллигенция города.

Электронное пособие «Проектная деятельность учащихся с использованием ИКТ» содержит описание самого проекта и 12 проектных продуктов, выполненных учащимися старших классов гимназии.

В) Пошаговая рефлексия деятельности участников курсов.

Курс разделен на несколько блоков, каждый из которых завершается рефлексией осуществленной деятельности в разнообразных формах (индивидуальная рефлексия участников, круглый стол...).

Сотрудничество МАОУ «Гимназия №33» с ПГПУ позволяет участникам модуля получить сертификат о прохождении курсов повышения квалификации в объеме 24 часов.

Востребованность данной формы повышения квалификации педагогов и высокая оценка курсов многочисленными участниками (более 80 педагогов Пермского края и Самарской области) позволяет говорить об эффективности вышеописанной формы построения образовательного модуля, направленного на повышение информационно-коммуникативной компетентности учителей общеобразовательных школ. Успешность подобного опыта разработки курсов повышения квалификации для учителей в тесном сотрудничестве гимназии и вуза свидетельствует о перспективности подобного взаимодействия.

Библиографический список

1. Зырянова Е.В., Овчинникова И.Г., Чудинова А.Р. *Информационно-коммуникационные технологии в школьном обучении русскому языку и подготовке к ЕГЭ*. М: Флинта, 2010.
2. *Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года / Нормативные документы Министерства образования РФ*. М., 2002.
3. Хуторской А.В. *Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос»*. 2002. 23 апреля. [Режим доступа]: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

Раздел III

Технологические аспекты реализации современных требований к качеству образования

УДК 37.016:81'243

В.П. Белогрудова,
М.А. Мосина
**Технология
формирования
иноязычной
коммуникативной
компетенции**

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции в контексте требований ФГОС 2010 г. Описываются и анализируются методы, формы, приемы формирования ИКК. Основной акцент сделан на использовании технологии драматизации, ролевой игры и проектно-ориентированного обучения.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, ФГОС, ролевая игра, драматизация, проект.

Согласно новым ФГОС для начального и основного общего образования, основной целью изучения иностранных языков в школе является формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности является одной из приоритетных

задач основного общего образования (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2010: 6). В новом стандарте достижение этого результата предусматривается через формирование и развитие универсальных коммуникативных действий, которые в комплексе с другими УУД (личностными, регулятивными и познавательными) выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. В документе говорится, что «коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, умение интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми (Указ соч.: 41).

Возвращаясь к предметной области «Иностранный язык», подчеркнем, что развитие коммуникативной компетенции в рамках этого предмета выступает как комплексная иноязычная коммуникативная компетенция, включающая в себя:

- речевую компетенцию — развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме);
- языковую компетенцию — овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими), освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, разных способах выражения мысли в родном и иностранном языках;
- социокультурную/межкультурную компетенцию — приобщение к культуре, традициям, реалиям стран/страны изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся на разных ее этапах; формирование умения представлять свою

страну, ее культуру в условиях межкультурного общения;

- компенсаторную компетенцию — развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации;

- учебно-познавательную компетенцию — дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений, универсальных способов деятельности; ознакомление с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе, с использованием новых информационных технологий.

Реализация целей развития иноязычной коммуникативной компетенции предполагает наличие комплекса определенных организационно-педагогических условий, форм, средств и методов, как структурно-содержательных составляющих в рамках современных педагогических технологий.

Под педагогической технологией вслед за В.И. Боголюбовым мы понимаем «междисциплинарный конгломерат идей, тенденций, концепций, систем, подходов, способов, методов и средств обучения, используемых для повышения эффективности образования и имеющих связи (отношения) со всеми отраслями педагогической теории и практики» (Боголюбов, 2004: 15).

Анализ возможностей дидактического процесса для развития ИКК показывает, что к педагогическим технологиям, максимально активизирующим иноязычную коммуникативную деятельность обучающихся, следует отнести диалоговые интерактивные технологии, которые в силу специфики развиваемой компетенции создают условия для речевого взаимодействия. Технологии, которые, как подчеркивается в новых стандартах, направлены на развитие умения «организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение» (Стандарт, 2010: 7).

К таким технологиям относятся технология драматизации и игры, технология проектного обучения, обучение в сотрудничестве, технология дискуссии, технология развития критического мышления и др. В данной ста-

тье рассматриваются технологии драматизации, ролевой игры и технология проектного обучения.

Драматизация и ролевая игра

Драматизация является частью сюжетно-ролевых игр, где учащиеся проигрывают сцены, с которыми они могут столкнуться в жизни. В процессе реализации данного вида деятельности учащиеся работают в группах и парах, что вызывает у них чувство ответственности за свою работу. Это дает им возможность научиться слушать друг друга и ценить мнение другого человека; подготовиться к сотрудничеству, сгладить противоречия в процессе речевого взаимодействия.

Виды заданий в рамках драматизации могут быть самыми разнообразными:

- **короткие, занимательные этюды, использующие мимику и язык телодвижений;**

Игровые этюды облегчают процесс обучения языку, так как учащийся концентрируется на изображении какого-либо действия, а не на том, что сказать. Эта задача появится позже.

- **разыгрывание песенок, стихов, рифмовок (chants);**

Песни и рифмовки — богатый источник текстов для такого вида работы. Jazz Chants представляют собой ритмизованные напевы или речитативы, содержащие разнообразные речевые формулы, используемые в том или ином языковом и речевом контексте. Как правило, они построены на повторяющихся лексико-грамматических структурах, что обеспечивает произвольное запоминание речевого материала. Сходство с музыкой в стиле рэп очень импонирует ученикам, они с радостью воспроизводят тексты (в том числе, диалогические) и охотно двигаются под музыку. Особенный отклик подобные виды деятельности находят среди маленьких детей, которые пока не владеют большим словарным запасом. Ритм и мелодия способствуют лучшему запоминанию речевого материала, а движения и жесты помогают изобразить значения английских слов. Позже это поможет учащимся более уверенно использовать иностранный язык при создании собственных текстов.

- **постановка пьесы.**

Подготовка к постановке включает в себя несколько этапов: знакомство с содержанием пьесы (истории) и ее героями или создание

собственного сюжета; знакомство с диалогами, данными в пьесе или создание собственного текста; отбор «актеров» на данные роли; заучивание ролей и репетиции; отработка наиболее сложных моментов; подготовка костюмов; генеральная репетиция; представление. В процессе подготовки к постановке пьесы учитель работает над многими аспектами языка, а также над более общими аспектами обучения, вовлекая учащихся в совместное творчество.

Одним из самых сложных видов работы, включающих в себя приемы драматизации, является ролевая игра и импровизация.

Ролевая игра — это форма воссоздания действительности с использованием определенного, заранее заданного сюжета. Ее цель — наглядно представить, увидеть, оживить обстоятельства или события, знакомые ученикам. Ролевая игра — это вид драматизации, при котором учащиеся, исполняя попеременно различные социальные и психологические роли, осваивают общение в условиях, максимально близких к условиям реального общения. Ролевые игры представляют собой сложно организованную деятельность, включающую интерактивную функцию, то есть возможность создавать на основе индивидуального вклада каждого учащегося динамику развития изучаемого предмета (переход от старых знаний к созданию новых).

Основной единицей игры является роль и органически связанные с ней действия по ее реализации. В этой единице в нерасторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционно-техническая стороны речевой деятельности. Содержанием ролей, реализуемых при помощи игровых действий, являются отношения между людьми, которые осуществляются через действия с предметами.

Применение этой знакомой детям и привычной для них технологии позволяет вводить новый предмет обучения как естественное продолжение деятельности учащегося, но уже с привлечением новых средств. Причем ролевая игра может использоваться на всех этапах обучения. Использование технологии драматизации и ролевой игры позволяет формировать и развивать все компоненты ИКК: языковую, речевую, компенсаторную, социокультурную, учебно-познавательную.

Проект

Проект является интегративным видом де-

ятельности, синтезирующим в себе элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, учебной, коммуникативной, а главное, творческой деятельности. Работа над проектом позволяет учащимся осваивать все компоненты учебной деятельности (целеполагание, планирование, рефлексия) и формировать необходимые универсальные действия. Что касается обучения иностранным языкам, то проект понимается здесь как «самостоятельно планируемая и реализуемая школьниками работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности» [Зимняя, 1991: 9]. Учащиеся общаются на изучаемом языке, рисуют, поют, мастерят, сочиняют, пишут, исследуют и т.д.

В процессе изучения иностранного языка школьники работают над различными проектами (информационными, творческими, ролево-игровыми, исследовательскими и др.). Учитывая специфику предметной области, можно выделить следующие типы проектов:

1. Языковые (лингвистические) проекты, включающие в себя:

- обучающие проекты, направленные на овладение языковым материалом и формирование речевых навыков и умений;

- лингвистические проекты, связанные с изучением особенностей языковых явлений, изучением реалий, фольклора;

- филологические проекты, посвященные изучению этимологии слов, исследованию историко-фольклорных проблем, литературным исследованиям.

2. Культурологические (страноведческие) проекты: историко-географические, этнографические, политические; проекты, посвященные изучению искусства, литературы, архитектуры, культуры страны изучаемого языка и т.д.

3. Ролево-игровые проекты:

- воображаемые путешествия, приключения, в которых у каждого участника есть своя роль, своя легенда;

- имитационно-деловые, моделирующие ситуации той или иной профессиональной деятельности в воображаемых ситуациях;

- драматизация литературных произведений в игровых ситуациях, где в роли персонажей или авторов этих произведений выступают учащиеся;

- имитационно-социальные, где учащие-

ся исполняют различные социальные роли (политических лидеров, журналистов, учителей, пр.).

Темы проектов, выбираемые самими учащимися или предлагаемые учителем, определяются в зависимости от того, какие темы изучаются школьниками в тот или иной период. Проекты могут касаться как реалий англоязычных стран, так и реалий России. Темы предполагают сравнение культур, презентацию культуры англоязычных стран, культуры родной страны. Особо важным является использование аутентичных лингвистических средств. В качестве основных источников получения информации для творческих проектов, направленных на развитие социокультурной и учебно-познавательной компетенции, выступают печатные материалы, аудио- и видеозаписи, Интернет, собственный опыт учащихся, знания, получаемые на других предметах.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что авторы (Т. В. Байдурова, В. В. Гузеев, Т. В. Душевна, В.В. Копылова, Н.А. Краля, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат, К. Светланова, И. Чечель и др.) выделяют от трех до семи и более этапов работы над проектом. Как правило, это этап подготовки к проекту, этапы планирования, сбора необходимой информации, разработки проекта, его презентации, рефлексии и оценки.

Если кратко описать стратегию проектной деятельности, то она может быть представлена формулой: **проект = 7П: проблема + планирование + поиск информации + процесс разработки + продукт + презентация + портфолио.**

Проект начинается с выбора темы и выявления проблемы будущего проекта. Именно они являются запусковым механизмом проекта, вот почему первый этап работы над проектом мы называем «Запуск проекта». Тема проекта может быть предложена педагогом и самими учащимися, что и должно активно ощущаться учителем и незаметно для учащихся направляться им. Это позволит учителю выявить степень самостоятельности мышления учащихся, их умение увидеть проблему; он может определить степень их осведомленности в конкретной предметной области, выявить их индивидуальные интересы. Другими словами, тема и проблема будущего проекта выдвигаются самими учащимися «с подачи»

учителя. Учитель должен заранее найти и сформулировать несколько вариантов проблем, которые важно исследовать в русле намеченной тематики.

При планировании проектной деятельности, учащимся можно рекомендовать использовать прием «Звездочка». Предложите школьникам сделать следующее: взять ручку и лист белой бумаги, в центре листа написать название темы / проблемы и планируемый продукт проекта, а дальше по сторонам (как лучики солнца) описать:

1. Цели и задачи проекта
2. Имеющийся опыт (что знаем и умеем?).
3. Проблемы, с которыми можно столкнуться при разработке проекта.
4. Пути и средства решения этих проблем. Как будем преодолевать эти трудности?
5. Целевая группа. На кого рассчитан проект? Кому он будет интересен?

Таким образом, чтобы спланировать хороший проект, надо продумать все до мелочей:

1. Поставить задачу (В чем проблема?).
2. Прояснить контекст (Что мы знаем об этой проблеме?).
3. Назвать возможные варианты решения (Какие 3-4 варианта приходят в голову?).
4. Проанализировать варианты (Какой вариант самый лучший, если оценить все плюсы и минусы?).

5. Ясно сформулировать критерии и причины (Почему мы предпочли именно это решение другим?).

6. Проанализировать ближние и дальние последствия (Что будет, если?).

7. Самоконтроль (Давайте посмотрим на все еще раз, вдруг мы что-то пропустили).

Очень важно на этапе планирования проекта определиться с продуктом проектной деятельности и формой его презентации: что будет результатом? Вместе с учащимися вы можете составить список продуктов проекта практически на каждую букву алфавита: альбом, буклет, выставка, график, диаграмма, еженедельник, журнал, зарисовки, иллюстрации, коллаж и т. д. Попробуйте, у вас получится! Формой презентации могут быть: доклад, ролевая игра, спектакль, воображаемое путешествие, диалог исторических или литературных персонажей и др.

На этапе разработки проекта учащимся предстоит решить также достаточно большой круг вопросов:

- сбор, систематизация и классификация информации;
- сравнение, сопоставление, редактирование, корректировка данных;
- создание продукта проекта (альбома, буклета, выставки, макета, и др.);
- подготовка презентации проекта (доклада, ролевой игры, конференции, Power-Point презентации и др.);
- подготовка пояснительной записки к проекту (паспорта проекта);
- подведение предварительных итогов работы группы (рефлексия).

Итак, собрав и обработав всю необходимую информацию, нужно еще раз сообща обсудить концепцию, макет и процедуру оформления проекта как материализованного продукта своей интеллектуальной и творческой деятельности и подготовить сценарий презентации проекта. Эта часть работы над проектом осуществляется как на уроке, так и во внеурочное время.

Все материалы проекта советуем оформить в проектную папку, или, как ее сегодня называют, портфолио. В состав проектной папки (портфолио проекта) входят:

- 1) паспорт проекта;
- 2) планы выполнения проекта и отдельных его этапов (в таких планах указывается индивидуальное задание каждого участника проектной группы на предстоящий промежуток времени, задачи группы в целом, форма продукта очередного этапа);
- 3) промежуточные отчеты группы;
- 4) вся собранная информация по теме проекта, в том числе – необходимые ксерокопии, и распечатки из Интернета;
- 5) результаты исследований и анализа;
- 6) записи всех идей, гипотез и решений;
- 7) отчеты о совещаниях группы, проведенных «мозговых штурмах» и т.д.;
- 8) краткое описание всех проблем, с которыми приходилось сталкиваться учащимся, и способов их преодоления;
- 9) эскизы, чертежи, наброски продукта;
- 10) материалы к презентации (сценарии) и другие рабочие материалы.

В наполнении папки принимают участие все участники группы. Записи должны быть краткими, в форме небольших набросков и аннотаций.

После презентации проекта необходимо провести рефлексию, ответив на следующие

вопросы:

- Над чем мы работали? (Вопрос помогает вспомнить весь ход проекта).
- Как мы работали? (Вопрос способствует анализу задач и методов их решения, оценить интересные находки и спонтанные решения, трудности и неудачи).
- Для чего мы это делали? (Вопрос побуждает оценить цели проекта, пользу и значимость отдельных заданий и проекта в целом).
- Какие знания и умения нам пригодились? (Вопрос помогает оценить не только языковые знания, но и организаторские умения, умение работать в команде).
- Какой опыт мы приобрели? (Вопрос помогает оценить выполнение ролей, взаимопомощь и поддержку).

• Что можно было бы сделать иначе? (Вопрос побуждает к критической оценке процесса проекта и к конструктивным выводам).

Освоив особенности учебного проекта, учащиеся могут попробовать свои силы в создании проектов с использованием глобальной сети Интернет. Погружение в виртуальное пространство – очень эффективное средство развития социокультурной компетенции учащихся. Аутентичная виртуальная интерактивная языковая среда и мощный инструмент приобретения знаний – Интернет – наряду с другими современными компьютерными технологиями дает достаточный объем контекстуальной информации благодаря наличию реальной потребности в коммуникации.

Выше мы описали структуру и процесс проектной деятельности учащихся основной школы. Думается, что многие описанные выше положения проектной деятельности подойдут и для учащихся начальной школы. Однако с учетом специфики возрастных особенностей младших школьников, необходимо учитывать следующее

- проекты в начальной школе носят, как правило, наглядный характер (поздравительные открытки, коллаж, макет и др.);
- объединяют знакомые, легко повторяющиеся в опыте ребенка действия (рисование, пение, инсценирование и др.);
- ставят цели, недалеко отстоящие во времени и важные для ребенка (подготовка подарков к ближайшему празднику, инсценировка сказки из учебника, создание иллюстрированных книжек-малышек и др.).

Говоря о технологии проектной деятельно-

сти, мы делаем акцент на групповых проектах, способствующих, на наш взгляд, развитию иноязычной компетенции в гораздо большей степени, чем выполнение индивидуального проекта. Освоив универсальные коммуникативные действия в процессе группового проекта, учащийся будет готов к выполнению индивидуального учебного или творческого проекта, который, согласно Стандарту основной школы, выносится на итоговую государственную аттестацию планируемых результатов.

Самое главное – подойти к любому делу, содержанию деятельности творчески. Творчество порождает полет мысли, а творчество педагога – творчество и развитие детей.

Библиографический список.

Белогрудова В.П. *Об исследовательской деятельности учащихся в условиях проектного метода* // *Иностранные языки в школе*. 2005. № 8. С. 6-11.

Боголюбов В.И. *Технологизация образования: теория и опыт* // *Школьные техно-*

логии. 2004. № 4. С. 12 – 21.

Зимняя И.А. *Проектная методика обучения английскому языку* // *Иностранные языки в школе*. 1991. № 3. С. 9-16.

Мосина М.А. *Путешествие в проектные технологии обучения иностранным языкам: учеб. метод. пособие / сост. В.П. Белогрудова, М.А. Мосина*. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2010.

Полат Е.С. *Метод проектов на уроках иностранного языка* // *Иностранные языки в школе*. 2000. № 2. С. 3-7.

Примерные программы по учебным предметам (Иностранный язык) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2628> (дата обращения: 20.05.2010).

Федеральный государственный образовательный стандарт: начальное общее образование. М., 2009.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2010.

УДК 37.033:373.2

М.Ю. Максимова **Возможности использования психологических механизмов формирования субъективного отношения к природе в образовательном процессе ДОУ**

Аннотация: В статье рассмотрены некоторые технологические аспекты экологического воспитания детей дошкольного возраста; отражены результаты исследования, направленного на экспериментальное внедрение в практику работы дошкольного образовательного учреждения психологических механизмов формирования субъективного отношения к природе.

Ключевые слова: технология экологического воспитания детей дошкольного возраста, субъективное отношение к природе, интеллектуализация эмоций, экологическая идентификация, экологическая рефлексия.

Современными психолого-педагогическими исследованиями доказано, что в структуре экологической культуры личности ведущим является эмоционально-чувственный компонент. Однако в реальном образовательном процессе продолжает доминировать знаниевая модель, в которой в качестве определяющего показателя уровня экологической воспитанности рассматриваются естественнонаучные представления. В связи с этим актуальной, как подчеркивает Н.С. Дежникова, становится проблема разработки «... технологий, не только расширяющих знания учащегося об экосистемах и закономерностях их функционирования, но и стимулирующих развитие чувственной сферы у детей, их эмпатической впечатлительности, а также методов, обуча-

ющих подростков способам самопознания и включающих их в практическую деятельность экологической направленности» (Дежникова, 2002: 55).

Работы Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович свидетельствуют о том, что первоначальные субъективные связи с окружающей действительностью закладываются в раннем детстве. При этом способность ребенка к восприятию и пониманию объектов и явлений в значительной степени строится на эмоциональной, а не на рациональной основе. Поскольку отношение личности к природному миру постоянно содержательно обогащается и изменяется качественно, «воспитательные технологии должны совпадать с тем ритмом мироощущения детей, для которых они предназначены», т.е. быть ориентированы на возрастные и индивидуальные особенности личностного развития (там же).

Не менее важным условием становления экологической личности является соответствие педагогических методов и средств психологическим механизмам развития субъективного отношения к природе. Исследователями С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина установлено, что положительное или отрицательное отношение к природе является результатом переработки вербальной информации, непосредственного наблюдения за растениями и животными, опыта взаимодействия с ними. Важнейшей особенностью процесса формирования личностного отношения является его системный характер, обусловленный тесной взаимосвязью и взаимовлиянием когнитивного, перцептивного и практического каналов (Дерябо, Ясвин, 1996).

Анализ обозначенных исследований, а также работ Н.Н. Вересова, Н.Ф. Виноградовой, М.К. Ибрагимовой, Л.Л. Кшняевой, Г.И. Островской и др. приводит к пониманию того, что экологическое образование детей дошкольного возраста обязательно должно быть эмоционально окрашено, стимулировать познавательный интерес и стремление к взаимодействию с миром природы. Данные положения были взяты за основу при организации опытной педагогической работы на базе МДОУ «Центр развития ребенка – Частинский детский сад» Частинского района Пермского края.

С целью выявления специфики отношения старших дошкольников к отдельным природным объектам мы предложили детям 20 карточек с изображениями различных живот-

ных и попросили разделить их на группы по принципу «красивые» - «некрасивые», а затем эти же карточки – на группы «хорошие» - «плохие». Результат нашего исследования не был неожиданным: оценочные суждения эстетического и морального характера в большинстве случаев совпадали.

На наш взгляд, именно стереотип отношения к «уродливым жабам» и «противным паукам» оказывает определяющее влияние на поведение ребенка, уничтожающего неприятных ему животных. Поэтому, уважая право каждой личности на собственную оценку, мы, тем не менее, считаем необходимым показать детям красоту и неповторимость природного мира во всех его проявлениях, доказать, что нет животных, заслуживающих отвращения, недоверия, презрения или других надуманных чувств.

Одним из направлений работы по экологическому воспитанию детей дошкольного возраста является пробуждение познавательного интереса к природным объектам, в результате которого могут родиться понимание, сочувствие, осознанно-правильное отношение к таким явлениям (исследования Н.Н. Кондратьевой, С.Н. Николаевой, З.П. Плехий, А.М. Федотовой и др.). Формирование естественнонаучных представлений является также средством педагогической коррекции отрицательного отношения к живому, т.к. активизирует психологический механизм интеллектуализации эмоций, «...проявляющийся подменой сугубо аффективных переживаний их рассмотрением и трактовкой с интеллектуальных позиций» (Головин, 1998: 22).

Например, образ волка во многих народных сказках и песнях наделяется отталкивающими чертами, присущими самому человеку: злостью, глупостью, жадностью, завистливостью, коварством. В результате у ребенка складывается весьма далекое от действительности представление о животном, а в душе рождается страх и неприязнь к нему. Читая сказку Р. Киплинга «Маугли», мы познакомили детей со сложнейшей системой отношений в волчьей стае: жесткое распределение ролей в процессе коллективной охоты, безукоснительное выполнение принципа «не бей лежачего», существование четко отработанной «методики» обучения волчат и т.д. Формирование представлений об особенностях жизнедеятельности животного позволило дошкольникам преодолеть негативное от-

ношение к «кровожадным» волкам.

Приведем еще один пример применения механизма интеллектуализации аффективных переживаний в процессе экологического образования. Родители воспитанника принесли в дошкольное учреждение жабу, которая у детей незамедлительно попала в разряд «противных, ужасных». Однако в процессе специально организованного наблюдения и моделирования дошкольники убедились в существовании связи внешнего вида земноводного и необходимости защиты от врагов. Заинтересовала детей и информация об особенностях питания жабы (единственное животное, поедающее слизней на огородах), продолжительности жизни (до 50 лет) и метаморфозах, происходящих в процессе развития (икра – головастик – взрослая особь). Все это позволило в корне изменить отношение детей и провести стихийно организованную экологическую акцию, заключавшуюся в обсуждении оптимальных условий для жизни жабы и доставке ее в естественную среду обитания.

Анализ контрольного диагностического исследования свидетельствует, что в результате данной работы у детей старшего дошкольного возраста был сформирован устойчивый познавательный интерес к природе, сочетающийся с осознанием ценности любого живого существа, т.е. произошла коррекция отношения к животным и растениям, ранее вызывавшим отрицательные эмоции. Так, если в начале учебного года дождевой червь у большинства детей занимал самую низкую, 1-ю, ступень оценочной лестницы, то весной дети поместили его уже на 4-ю ступень, лягушка «поднялась» на 5-ю, а волк – на 7-ю.

Экологическую культуру невозможно сформировать без участия эмоций и чувств, не только опосредующих способность воспринимать и понимать происходящее, но и определяющих выбор стратегии поведения. Например, при виде дрожащей от холода бездомной собаки мы невольно отождествляем себя с ней, при этом естественным образом возникает желание накормить животное. Поэтому С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин настаивают на необходимости педагогической актуализации **экологической идентификации**, заключающейся в «...постановке человеком себя на место того или иного природного объекта, погружения себя в пространство, ситуацию, обстоятельства, в которых тот находится» (Дерябо, Ясвин, 1996: 340).

Механизм экологической идентификации можно использовать при проведении практически всех режимных моментов: во время утренней гимнастики, прогулок, подготовки ко сну, при организации занятий, праздников и развлечений. Особое значение в этом процессе имеют игры, предполагающие внешнюю и внутреннюю имитацию состояния животного или растения. Целью игр-имитаций является обогащение детей эмоциями и чувствами, возникающими от ощущений, связанных с движениями, жестами, позами, а также от проживания состояния и условий, в которые попадает объект природы (Грибанова, 1993).

Опыт работы свидетельствует, что на первых этапах целесообразно проводить игры-имитации, направленные на формирование умения ставить себя на место различных природных объектов и передавать образ при помощи жестов и движений. При этом уточняются и расширяются представления ребенка об особенностях строения растений, способах передвижения и повадках животных, а использование в ходе игры музыки, художественного слова и других видов искусства помогает постичь красоту и неповторимость живой природы, обуславливает глубокую эмоциональную отзывчивость на образ. Например, педагог предлагает детям прослушать пьесу Э. Грига «Бабочка», затем просит представить и описать насекомое (она яркая, пестрая, разноцветная, радостная, нарядная, легкая, быстрая). После этого дети под музыку имитируют движения бабочки («машут крыльями», «кружатся над поляной», «сидят на цветке»). В другой раз, согласно тексту стихотворения И. Токмаковой «Ели на опушке», малыши изображают маленькие елочки, стоя с разведенными в стороны и поднятыми руками вокруг педагога.

В дальнейшем игры усложняются. Их целью становится формирование способности понимать и передавать эмоциональные состояния объектов природы. Можно предложить детям превратиться в маленький подснежник: вот с наступлением весны он появился на первой проталинке, распустил свои нежные лепестки и увидел огромный мир. «Подснежник удивился голубому небу», «Он очень обрадовался своим друзьям», «Как хорошо кругом», - отвечали дети на вопрос воспитателя о чувствах первоцвета. Затем педагог просил их представить, как к цветку подошел человек. В

этот момент многие дошкольники с помощью пантомимики изобразили испуг: «подснежник» подумал, что его сорвут или растопчут. Эту и аналогичные игры-имитации мы заканчиваем вопросом: «У кого может быть такое же настроение? В каких случаях?» При этом дети самостоятельно приходят к выводу, что все живое на Земле может испытывать разные эмоциональные состояния.

Таким образом, целенаправленное использование экологической идентификации стимулирует процесс восприятия состояний растений или животных, что углубляет представления детей дошкольного возраста о природе, развивает способность к сопереживанию объектам природы.

Еще одним существенным психологическим механизмом формирования субъектного отношения к природе является экологическая рефлексия, то есть самоанализ переживаний и поступков, направленных на мир природы. В связи с тем, что экологическая рефлексия «... стимулирует осознание личностью того, как ее поведение могло бы «выглядеть» с точки зрения тех природных объектов, «интересы» которых оно затрагивает», ее использование в педагогическом процессе имеет «... большое значение в коррекции стратегий и создании мотивации совершенствования индивидуальных технологий взаимодействия природными объектами (Дерябо, Ясвин, 1996: 341).

С.Н. Николаева считает, что в экологическом образовании наибольший воспитательный потенциал имеет организация трудовой деятельности, которая рассматривается как процесс создания оптимальных условий для жизнедеятельности существ. При этом дети должны усвоить последовательность необходимых действий: анализ фактического состояния животного или растения и условий его содержания; планирование и осуществление действий, улучшающих состояние обитателя уголка природы; заключительное кратковременное наблюдение за природным объектом во вновь созданных благоприятных условиях внешней среды (Николаева, 2007).

На наш взгляд, при формировании у детей дошкольного возраста навыков практического ухода за комнатными растениями и домашними животными педагогу важно учитывать следующие условия. Во-первых, основой для проявления заботы о состоянии живых объектов должен служить ярко выраженный эмо-

ционально-чувственный характер отношения к природе, т.к. в персональном опыте взаимодействия с обитателями уголка природы у ребенка сначала рождаются эмоции (восхищение, жалость и др.), и только затем – понимание необходимости трудовых операций. Во-вторых, выбор технологий взаимодействия с природным объектом обусловлен знаниями о его особенностях. Например, представления о естественной среде обитания конкретного комнатного растения помогают детям осознанно сделать выбор места его размещения (прямые солнечные лучи или притемненное место) и приемов ухода (опрыскивание, обильный или умеренный полив). В-третьих, ребенок в процессе ухода за живыми объектами не только общается с ними, но и постоянно рефлексировать свои действия, формируя тем самым самооценку: «Я умный: понял, что растению не хватает воды»; «Я заботливый: полил растение», «Я хороший: поступаю правильно, горжусь собой». То есть при организации индивидуальных трудовых поручений и дежурств уголке природы у детей в первую очередь необходимо стимулировать эмоциональный отклик на встречу с растениями и животными, желание заботиться и помогать им, получая от этого радость.

Хорошие результаты в аспекте экологического воспитания дает использование этических бесед, в ходе которых обсуждаются реальные или вымышленные поступки людей по отношению к природе (сломанные ветви березы, сорванные и выброшенные цветы мать-и-мачехи, посаженный в коробку жук), при этом решение воспитательных задач превалирует над познавательными. В практике работы сформировался следующий алгоритм проведения беседы: рассказ воспитателя или чтение отрывка из произведения по теме беседы; анализ описанного поступка; рефлексия своих действий; поиск вариантов правильного поведения. Этические беседы формируют у детей нравственные представления о поведении в природе, о бережном и равнодушном отношении, развивают способность давать мотивированную оценку поведения сверстников, взрослых и своих собственных поступков.

Особое значение в процессе формирования осознанно-правильного отношения к природным объектам имеют обобщающие беседы и тематически связанные с ними экологической акции. Так, после наблюдений за осенними

изменениями в природе, в процессе которых дети обнаружили и зафиксировали в календарях факты постепенного исчезновения насекомых и перелета птиц, проводится обобщающая беседа. При этом у детей уточняются представления о причине миграции насекомых, формируется мотивация природоориентированной деятельности, развивается умение правильно строить рассуждения, прогнозировать и делать выводы. Непосредственно во время подкормки зимующих птиц дошкольникам можно задать вопрос, активизирующий экологическую рефлексию: «Что синицы (воробьи, голуби и т.д.) подумали о нас?». Анализируя свою деятельность с точки зрения птиц, дети характеризуют себя как заботливых, добрых, ответственных. Аналогично проводятся беседы и экологические акции «Осторожно, первоцветы!», «Друзья леса», «Елочка – зеленая иголочка» и др.

Сравнительный анализ результатов констатирующей и контрольной диагностики становления экологической культуры детей дошкольного возраста показал, что целенаправленное использование в образовательном процессе механизмов интеллектуализации аффективных переживаний, экологической идентификации и рефлексии расширяет возможности проявления ребенком своего отношения к миру природы, развивает способность совершать самостоятельные природоориентированные поступки, делает процесс формирования начатков экологической культуры увлекательным и эффективным.

Библиографический список.

1. Дежникова Н.С. Экологическое воспитание в контексте социокультурной динамики // Педагогика. 2002. №10.
2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996.
3. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. М., 1998.
4. Грибанова М.В. Формирование предпосылок эмоционального восприятия дошкольниками произведений изобразительного искусства // Проблемы гуманизации воспитательно-образовательного процесса в детском саду. Пермь: ПГПИ, 1993.
5. Николаева С.Н. Экологическое воспитание детей при подготовке к школе: учебное пособие. М.: Книголюб, 2007.

УДК 371.3

А.В. Худякова Технология формирования ИКТ-компетенций

Аннотация: В статье рассматривается технология формирования ИКТ-компетенций учащихся на разных ступенях общего образования, приводятся примеры компетентностно-ориентированных заданий для формирования предметной ИКТ-компетенности школьников.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность, программа формирования универсальных учебных действий, информационно-образовательная среда.

Информационная деятельность и информационные технологии в настоящее время стали неотъемлемыми компонентами практически всех видов профессиональной деятельности. Перед школьным образованием стоит задача: подготовить детей к жизни в современном обществе и профессиональной деятельности в высокоразвитой информационной среде, к возможности получения дальнейшего образования с использованием современных информационных технологий.

Под *информационной компетентностью* понимают способность и умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий.

В процессе решения какой-либо задачи (принятия решения) каждый из нас проходит определенные этапы работы с информацией, такие как: определение информации, доступ к информации, управление информацией, интеграция информации, оценка информации, создание информации, передача информации.

Под *определением информации* понимают: умение точно интерпретировать вопрос, умение детализировать вопрос, нахождение в тексте информации, заданной в явном или неявном виде, идентификация терминов, поня-

тий, обоснование сделанного запроса. *Доступ к информации* предполагает выбор терминов поиска с учетом уровня детализации, соответствие результатов поиска запрашиваемым терминам, формирование стратегии поиска, качество синтаксиса.

В состав деятельности по *управлению информацией* входят следующие умения: создание схемы классификации для структурирования информации, использование предложенных схем классификации для структурирования информации. *Интеграция информации* предполагает умение сравнивать и сопоставлять информацию из нескольких источников, умение исключать несоответствующую и несущественную информацию, умение сжато и логически грамотно изложить обобщенную информацию.

Под *оценкой информации* понимается выработка критериев для отбора информации в соответствии с потребностью, выбор информационных ресурсов согласно выработанным или указанным критериям, умение остановить поиск.

Деятельность по *созданию информации* имеет следующую структуру: умение вырабатывать рекомендации по решению конкретной проблемы на основании полученной информации, в том числе противоречивой, умение сделать вывод о нацеленности имеющейся информации на решение конкретной проблемы, умение обосновать свои выводы; структурирование созданной информации с целью повышения убедительности выводов.

Сообщение (передача) информации предполагает владение следующими умениями:

- умение адаптировать информацию для конкретной аудитории (путем выбора соответствующих средств, языка и зрительного ряда);
- умение грамотно цитировать источники (по делу и с соблюдением авторских прав);
- обеспечение в случае необходимости конфиденциальности информации;
- умение воздерживаться от использования провокационных высказываний по отношению к культуре, расе, этнической принадлежности или полу;
- знание всех требований (правил общения), относящихся к стилю конкретного общения.

Согласно новому Федеральному государственному стандарту общего образования ИКТ-компетентность является метапредмет-

ным результатом обучения и формируется в процессе изучения всех без исключения предметов.

Важно, чтобы формирование того или иного элемента или компонента ИКТ – компетентности было непосредственно увязано с его применением. Тем самым обеспечивается:

- естественная мотивация, цель обучения;
- встроенный контроль результатов освоения ИКТ;
- повышение эффективности применения ИКТ в данном предмете;
- формирование цифрового портфолио по предмету, что важно для оценивания результатов освоения данного предмета.

Технология формирования ИКТ – компетентности на ступени начального общего образования описана в Программе формирования универсальных учебных действий. Подпрограмма формирования ИКТ-компетентности включает следующие разделы:

1. Знакомство со средствами ИКТ.
2. Запись, фиксация информации.
3. Создание текстов с помощью компьютера.
4. Создание графических сообщений.
5. Редактирование сообщений.
6. Создание новых сообщений путем комбинирования имеющихся.
7. Создание структурированных сообщений.
8. Представление и обработка данных.
9. Поиск информации.
10. Коммуникация, проектирование, моделирование, управление и организация деятельности.

Авторы программы делают акцент на том, что формирование ИКТ-компетентности обучающихся происходит в рамках системно-деятельностного подхода, в процессе всех без исключения предметов учебного плана начальной школы.

В структуре основной образовательной программы основного общего и старшего общего образования отдельно выделяется Программа формирования и развития ИКТ – компетентности обучающихся.

Учебная ИКТ – компетентность рассматривается как способность решать учебные задачи с использованием общедоступных инструментов ИКТ и источников информации в соответствии с возрастными потребностями и возможностями школьника.

В Программе сказано, что решение зада-

чи формирования ИКТ – компетентности должно проходить не только на занятиях по отдельным учебным предметам (где формируется предметная ИКТ – компетентность), но и в рамках надпредметной программы по формированию универсальных учебных действий. При освоении *личностных действий* ведется формирование:

- критического отношения к информации и избирательности ее восприятия;
- уважения к информации о частной жизни и информационным результатам деятельности других людей;
- основ правовой культуры в области использования информации.

При освоении *регулятивных* универсальных учебных действий обеспечивается:

- оценка условий, алгоритмов и результатов действий, выполняемых в информационной среде;
- использование результатов действия, размещенных в информационной среде, для оценки и коррекции выполненного действия;
- создание цифрового портфолио учебных достижений учащегося.

При освоении *познавательных* универсальных учебных действий ИКТ играют ключевую роль в таких общеучебных универсальных действиях, как:

- поиск информации;
- фиксация (запись) информации с помощью различных технических средств;
- структурирование информации, ее организация и представление в виде диаграмм, схем, рисунков;
- создание простых гипермедиакоммуникаций;
- построение простейших моделей объектов и процессов.

ИКТ является важным инструментом для формирования коммуникативных универсальных учебных действий. Для этого используются:

- обмен гипермедиакоммуникациями;
- выступление с аудиовизуальной поддержкой;
- фиксация хода коллективной/личной коммуникации;
- общение в цифровой среде (электронная почта, чат, видеоконференция, форум, блог).

Вынесение формирования ИКТ – компетентности в программу формирования универсальных учебных действий позволяет образовательному учреждению и учите-

лю формировать соответствующие позиции планируемых результатов, помогает с учетом специфики каждого учебного предмета избежать дублирования при освоении разных умений, осуществлять интеграцию и синхронизацию содержания различных учебных курсов.

В структуре учебной ИКТ-компетентности можно выделить предметную информационную компетентность, под которой понимается способность решать задачи, возникающие в предметной деятельности и требующие принятия и исполнения решения на основе работы с разнообразны-

ми источниками информации.

Создание технологии формирования предметной информационной компетентности предполагает разработку системы заданий для учащихся и моделей учебных занятий для учителя. Задача учителя сегодня – попробовать шире взглянуть на содержание и методы обучения по своему предмету.

Приведем пример компетентностно-ориентированного задания, направленного на отработку умения «доступ к информации» на материале различных предметных областей (Бурмакина, Фалина, 2006). Учащимся предлагают заполнить следующую таблицу:

№ п/п	Вопрос	Какой поисковый инструмент планируется использовать?	Вид персонального запроса	Ответ	Адрес страницы, на которой найден ответ
1.	В каком состоянии находится вода в облаке?	Электронная энциклопедия, например, http://ru.wikipedia.org	Облако	Вода находится в облаке в виде капель или ледяных кристаллов	http://ru.wikipedia.org/wiki/
2.	В каком городе и на каком кладбище находится могила М.В. Ломоносова?	Электронная энциклопедия, Яндекс, затем выбрать раздел Словари - БСЭ	Могила М.В. Ломоносова	Лазаревское кладбище Александровской лавры в Санкт-Петербурге	http://ru.wikipedia.org/wiki/Некрополь_XVIII_века
3.	Сколько лет космическое тело Плутон просуществовало как «планета»?	www.google.ru	Плутон	76 лет. Открыт 18.02.1930 г. американским астрономом Клайдом Томбо. 14.08.2006 г. на конференции IAU принято решение называть Плутон не «планетой», а «карликовой планетой»	http://ru.wikipedia.org/wiki/Плутон_(карликовая_планета)
4.	Найдите изображение герба города Саратова	www.google.ru → картинки	Герб Саратова		http://gregorkon.wordpress.com/2010/06/17/

В формировании ИКТ – компетентности учащихся большую роль играет создание *информационно-образовательной среды* образовательного учреждения.

Информационно-образовательная среда

представляет собой совокупность взаимодействующих систем:

- информационных образовательных ресурсов;
- компьютерных средств обучения;

- современных средств коммуникации;
- педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде.

В 2010 году Международный консорциум New Media Consortium (NMC) опубликовал отчет (<http://www.nmc.org/publications/2010-horizon-report>), посвященный компьютерным технологиям, которые будут определять лицо образования в ближайшем будущем. По мнению NMC, таких технологий шесть.

1. Мобильные технологии (Mobile Computing). Последние годы ознаменовались ростом мобильных технологий – смартфонов, коммуникаторов, нетбуков, ноутбуков. Все более доступными становятся не только сами эти устройства, но и возможность их подключения к информационным сетям. Помимо собственно устройств, появляется все больше программного обеспечения и сервисов для организации личной информации (Evernote, Nozbe, Wesabe, Triplt), средств совместного доступа к информационным ресурсам (Dropbox, CalenGoo). В значительной степени бум мобильных технологий способствовал распространению социальных сетей. Мобильные устройства эффективно встраиваются в учебный процесс там, где хорошо организованы сетевые хранилища образовательных ресурсов и взаимодействие преподавателей и учащихся.

2. Открытый контент (Open content). Все больше и больше образовательных учреждений во всем мире открывают содержание своих курсов для всех желающих. Меняется и отношение наиболее прогрессивных научных учебных заведений к собственному контенту. Это отражает современную тенденцию, связанную с возрастанием роли процесса обучения по сравнению с самим учебным материалом, и формированием таких навыков, как поиск, оценка и интерпретация информационных ресурсов. Вокруг центров, разрабатывающих и делающих доступным свободный контент, складываются учебные сообщества. Примером такого подхода является проект Британского открытого университета «Open Learn» (<http://openlearn.open.ac.uk>). В рамках этого проекта к любой из учебных групп, работающих над изучением открытого контента, предоставляемого университетом, может присоединиться любой желающий. Еще одним

полем развития образования, построенного на открытом контенте, становятся такие сервисы, как Diigo и Twine, направляющих учителей и учащихся к информационным ресурсам, наиболее востребованным сообществом.

3. Электронные книги (Electronic Books). Благодаря переходу от бумажных к электронным книгам учащийся получает возможность иметь все свои учебники на одном носителе. Книги и научные журналы становятся доступными не только специалистам, но и школьникам. Помимо компактности, электронные книги обладают еще одним важным преимуществом – с их помощью можно производить поиск по тексту, и оставлять в нем электронные закладки. С их помощью можно также создавать, экспортировать и предоставлять в совместное пользование аннотации текстов.

4. Дополненная реальность (Augmented reality). Это технологическое направление предполагает создание комбинаций виртуальных и реальных объектов, усиливающих и создающих новое информационное измерение нашего восприятия реальности. С точки зрения образования, основным достоинством технологий дополненной реальности является переход к модели «обучения, построенного на открытии» (discovery based learning), которая содержит большой потенциал по преподаванию предметов школьного цикла. Например, в рамках проекта iTacitus предполагается создать реконструированные картины исторических событий, накладываемых на географические карты. Разработка новозеландских ученых из Human Interface Technology Laboratory позволяет трансформировать эскизы в трехмерные объекты и экспериментировать с их физическими свойствами (посмотреть на то, как это выглядит, можно в Youtube – http://www.youtube.com/watch?v=M4qZ0GLO5_A). Еще одним интересным направлением этой области является создание «книг дополненной реальности». Примером может быть атлас (его разработкой занимается немецкая компания Metaio), в котором традиционные плоские карты снабжены всплывающими трехмерными моделями географических объектов.

5. Сенсорные интерфейсы (Gesture based computing). В школах уже начали появляться сенсорные дисплеи Microsoft Surface, позволяющие организовать одновременное

взаимодействие многих пользователей. Интерактивные доски и планшеты используются во всех образовательных учреждениях. Смотрите, как это выглядит.

6. Визуализация данных (Visual data analysis). Для обработки и визуального представления данных появляется все больше сервисов, таких как Gap minder, Many Eyes, Wordle, Flowing data. Модели сложных процессов квантовой физики, органической химии, медицины, экономики – вот лишь несколько примеров того, как могут использоваться современные средства визуализации в учебном процессе.

Таким образом, новая информационно-образовательная среда образовательного учреждения должна обеспечивать:

- информационно-методическую поддержку образовательного процесса; планирование образовательного процесса и его ресурсного обеспечения;
- мониторинг и фиксацию хода и результатов образовательного процесса;
- мониторинг здоровья обучающихся;
- современные процедуры создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации;
- дистанционное взаимодействие всех участников образовательного процесса (обу-

чающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников, органов управления в сфере образования, общественности), в том числе, в рамках дистанционного образования;

- дистанционное взаимодействие образовательного учреждения с другими организациями социальной сферы: учреждениями дополнительного образования детей, культуры, здравоохранения, спорта, досуга, службами занятости населения, обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Эффективное использование информационно-образовательной среды приведет к новому качеству образования и новому образовательному результату: формированию «компетентности к обновлению компетенций» и мотивации к обучению на разных этапах развития личности учащихся.

Библиографический список.

1. Бурмакина, В. Ф. Как готовиться к тестированию по проверке ИКТ-компетенции школьников // *Информатика*. 2006. № 19.
2. *The Horizon Report 2010 Edition* // [Режим доступа]: <http://www.nmc.org/publications/2010-horizon-report>.
3. *Open Learn* // [Режим доступа]: <http://openlearn.open.ac.uk>.

УДК 37.016:53

М.Г. Ершов
**Использование
 элементов
 робототехники
 при изучении физики
 в общеобразовательной
 школе**

Аннотация: Статья «Образовательная робототехника: тенденции развития и перспективы использования при изучении физики в общеобразовательной школе» рассматривает проблему включения образовательной робототехники в учебный процесс как в общем аспекте, так и, в частности, при преподавании физики. В статье раскрывается актуальность развития образовательной робототехники, описана федеральная программа и инициативы в области робототехники и варианты внедрения в учебный процесс.

Ключевые слова: образовательная робототехника, робот, легио-конструирование. Mindstorm NXT, ЧПУ, физика, LabVIEW.

Сегодня в мире используются десятки миллионов роботов. Нет такой области человеческой деятельности, в которой человек не попытался бы создать себе автоматического помощника. В настоящее время происходит поворот от исследовательского, или промышленного робота, функционирующего в среде, исключая возможность нахождения в ней человека, к антропоморфным самоуправляемым системам, способным функционировать в непосредственном взаимодействии с человеком. Уже в ближайшем будущем развитие роботов значительно изменит образ жизни человека, требуя от него нового уровня мышления, нового уровня проектирования и обслуживания современного оборудования.

По мнению экспертов, в ближайшее время в робототехнике произойдут революционные изменения и роботы станут такими же до-

ступными, как сейчас компьютеры. Практически каждый из нас сегодня имеет дело с домашними роботами. Мы программируем бытовых роботов при выборе последовательности действий стиральной машины или задании записи телепередачи с телевизора. Каждый современный автомобиль включает в себя роботизированные системы. Мы можем встретить роботов на кухне, в медицинском кабинете, в поезде и магазине. Даже лифт является роботом, в программировании которого мы принимаем участие.

Робототехника все больше применяется на массовых производствах для автоматизации процессов, включая сложнейшее оборудование с числовым программным управлением. Создаваемые технические системы способны исследовать не только поверхности удаленных планет и глубины океана, но и внутреннее строение человеческих органов, а также молекулярную структуру органических и неорганических веществ на наномасштабе. Робототехнические системы представляют собой устройства, позволяющие наиболее адекватно смоделировать характеристики и принципы управления, соответствующие некоторым функциям человеческого тела.

По данным японской ассоциации робототехники, размещенным на сайте «BYTE/Россия» (<http://www.bytemag.ru/>), мировое финансирование развития рынка робототехники увеличится от 24,9 миллиарда долларов в год в 2010 году до 66,4 миллиарда долларов в год к 2025 году. При этом существенный прирост дадут такие сферы, как биопромышленность, медицина и, в особенности, бытовая робототехника. Рынок услуг за этот же период должен увеличиться с 17,1 миллиарда долларов в год, до 51,7 миллиарда долларов в год.

Человек и робот пребывают в сложных взаимоотношениях. Человек - это творец робота, но в какой-то мере и его продукт. В ближайшем будущем в индустрии будет смещаться акцент с производства инструментов и механизмов на устройства, которые будут создавать роботов. Многие бытовые роботы имеют режимы настройки и программирования. Хотя большинство населения не имеют навыков программирования, эра роботизации будет изменять сознание человека и «учить»

простейшим формам программирования, как это уже произошло с функцией настройки. Многие люди уже умеют настраивать свой сотовый телефон, телевизор, холодильник и т.д. Программирование в режиме меню позволит многим освоить наиболее простые формы программирования и, преодолевая страх новизны, пользоваться бытовыми роботами. Для обслуживания и ремонта роботов будут необходимы специалисты, владеющие программированием на более высоком уровне.

В связи с этим возникает задача подготовки квалифицированных кадров, способных управлять сложнейшей техникой. В целях успешного развития промышленной робототехники в настоящее время все больше внимания уделяется проблеме изучения элементов робототехники, а образовательная робототехника в школе приобретает все большую значимость и актуальность.

Для поддержки талантливой молодежи Президентом Российской Федерации в феврале 2010 года была утверждена Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», в которой уделяется особое внимание проблеме поиска, поддержки и сопровождения талантливых детей: «...уже в школе дети должны получить возможность раскрыть свои способности, готовиться к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире...». В материалах видеоблога Дмитрия Медведева приведен ответ Президента на вопрос о значимости развития робототехники в России: «Убежден, что робототехника – достойная замена мировому автопрому, который все больше сдувается не без усилий со стороны Китая. Этот товар может стать самым востребованным в ближайшие 30 лет. На мой взгляд, это более перспективное направление, чем нанотехнологии» (<http://blog.kremlin.ru/accounts/14881?page=18>).

С 2008 года в России под патронажем Федерального агентства по делам молодежи Фонда поддержки социальных инноваций «Вольное дело» реализуется общероссийская программа выявления и продвижения перспективных кадров для высокотехнологичных отраслей «Робототехника: Инженерно-технологические кадры инновационной России». Данная программа представляет собой систему многоуровневого непрерыв-

ного образования в сфере высоких технологий для детей, подростков, молодежи в возрасте от 8 до 30 лет, которая обеспечивает вовлечение в научно-техническое творчество, раннюю профориентацию, эффективную реализацию талантливой молодежи своего потенциала.

Программа разработана по трем направлениям:

- общая робототехника (8-17 лет) Задачей этого направления является вовлечение школьников в научно-техническое творчество, повышение общей технической грамотности и ранняя профориентация в системе общего образования;

- профессиональная робототехника (14-30 лет). Данное направление является дополнением к действующей системе профессионального образования в технической сфере и предполагает доступ к передовым технологиям, практикой их применения;

- инновации и предпринимательство (16-30 лет). Здесь организуется содействие в реализации молодежных инновационных и предпринимательских инициатив; обеспечении самозанятости молодежи в сфере высоких технологий, создании бизнесов в сфере высоких технологий.

В основе программы – повышение квалификации в процессе решения конкретных прикладных задач и ее публичная демонстрация в формате открытых технических соревнований. Программа представляет собой единый цикл учебно-тренировочных и спортивно-технических мероприятий, кульминацией которого является Всероссийский робототехнический фестиваль.

По прогнозу авторов программы, к 2014 году свои команды для участия в соревнованиях выставит каждая двадцатая общеобразовательная школа, каждое пятое учебное заведение начального или среднего профессионального образования и каждый второй технический вуз. Всего к 2014 году планируется охватить 2,5% обучающихся в системе образования России. На диаграмме 1 указано планируемое в программе количество участников к 2014 году, на диаграмме 2 – число ресурсных центров и на диаграмме 3 – количество команд-участниц соревнований по робототехнике.



Во многих регионах России образовательная робототехника успешно развивается на протяжении уже нескольких лет. Среди них – Московская область, Санкт-Петербург, Архангельск, Новосибирск и некоторые другие. Челябинск – один из ведущих городов России по развитию робототехники. Легоконструирование становится сегодня одним из основных средств в изучении информатики, физики, технологии, биологии и других предметов, что позволяет достичь очень высоких результатов. Системность работы Министерства образования Челябинской области в направлении развития робототехники началась в 2007 году с приобретения робототехнических комплексов для каждого образовательного учреждения. На протяжении последних четырех лет поддерживается Лего-движение. Количество педагогов, преподающих Лего, превышает 700 человек, а количество детей, осваивающих эти технологии, – 6000 человек. От Челябинской области на Всероссийский этап состязаний роботов в 2010 году было представлено 18 команд, из которых 11 стали победителями и призерами; на международный этап – 6 команд, среди них также есть призеры.

В приложении 12 к письму Министерства образования и науки Челябинской области от 03.08.2009 г. № 103/3431 «О преподавании учебного предмета «Физика» в общеобразовательных учреждениях Челябинской области в 2009 – 2010 учебном году» содержатся рекомендации по внедрению Лего-технологий: «...Современная организация учебной деятельности требует того, чтобы теоретические обобщения учащиеся делали на основе результатов собственной деятельности. Для учебного предмета «физика» это учебный эксперимент. Принципиально изменились роль, место и функции самостоятельного эксперимента при обучении физике: учащиеся должны овладеть не только конкретными практическими умениями, но и основами естественнонаучного метода познания, а это может быть реализовано только через систему самостоятельных экспериментальных исследований. Лего-конструкторы существенно мобилизируют такие исследования. Особенностью преподавания учебного предмета «Физика» в 2009/2010 учебном году является использование образовательных Лего-конструкторов, которые позволяют в полной мере реализо-

вать принцип личностно-ориентированного обучения, провести демонстрационные эксперименты и лабораторные работы, охватывающие практически все темы курса физики и выполняющие не столько иллюстративную функцию к изучаемому материалу, сколько требующие применения исследовательских методов, что способствует повышению интереса к изучаемому предмету».

Достаточно интересные идеи использования лего-роботов в учебном процессе представлены в цикле видеолекций издательства Бином «Уроки робототехники в школе» (<http://metodist.lbz.ru/content/video/koposov.php>)

Проблемы образовательной робототехники обсуждаются на многочисленных семинарах, конференциях и форумах, проходящих в различных регионах Российской Федерации.

Анализируя опыт многих школ, внедряющих лего-конструирование, можно обозначить общие подходы к построению системы использования конструкторов типа Лего на различных ступенях школьного образования:

1. **Начальная школа.** Конструирование, начальное техническое моделирование. Для этого используются обычные конструкторы Лего в любой модификации и конструктор «We Do» с элементами робототехники, который дает возможность построить 12 моделей по инструкции. Благодаря датчику поворота и датчику расстояния созданные конструкции реагируют на окружающий мир. Программируя через компьютер, ребенок может наделять интеллект своих модели. В комплект входят 158 деталей, в том числе – блок для подключения к USB, два типа сенсоров, мотор, программное обеспечение, инструкции по сборке и программированию.

2. **В основной школе** усложняется как уровень моделирования, так и уровень программирования роботов, предполагающий более сложные языки программирования. В качестве базового оборудования предлагается ЛЕГО конструкторы Mindstorm NXT. Эти конструкторы уже повсеместно в мире используются при обучении детей робототехнике в школах. К сожалению, пока нет аналогов, удовлетворяющих всем условиям: качеству, возможности, системности, цене. Наиболее популярным он является и в нашей стране. Кроме него в России получили признание

конструкторы компании «Fischertechnik» (Германия). Существуют и такие комплексы, как, например, Mechatronics Control Kit, Festo Didactic и другие. Для программирования микропроцессоров используются объектно-ориентированные языки программирования Robolab, Robo pro и другие. Кроме того, компания Лего выпустила несколько разновидностей наборов для использования на занятиях по физике:

- Технология и физика;
- Возобновляемые источники энергии;
- Энергия, работа, мощность.

3. **В старшей школе** углубляется изучение программирования и повышается уровень сложности конструирования робототехнических комплексов. Одним из вариантов комплексного развития робототехники является освоение станков с числовым программным управлением. Примером одного из языков программирования, который способны осваивать старшеклассники, является язык LabVIEW, применяемый во многих отраслях промышленности, включая космические.

В связи с появлением новых возможностей в организации учебного процесса можно назвать следующие его компоненты, в которые встраивается робототехника:

1. Урочные формы работы: демонстрационный эксперимент, лабораторные работы, практикум.
2. Клубная и кружковая формы работы.
3. Исследования, участие в НПК, конкурсах, включая дистанционные и сетевые формы.

Если говорить об этапах развития образовательной робототехники, то на первых эта-

пах робототехника выступает как внеклассная форма работы, переходя, далее, в основной учебный процесс. В физическом образовании использование элементов робототехники имеет следующие возможности:

- робот как средство решения практической задачи (демонстрация использования датчиков и других систем роботов);
- робот как средство изучения (датчики робота используются как измерительная система);
- робот как объект изучения (изучение физических принципов работы датчиков);
- робот как объект технической модернизации (проектно-исследовательская работа, использование робота в новых условиях, разработка датчиков, совместное использование роботов с другими системами).

Так как в новых условиях работы становятся средством и объектом изучения учебного предмета, то необходимо определить цели использования робототехники в физике:

- повышение качества образовательной деятельности за счет использования мотивации детей к занятиям робототехникой;
- актуализация физики в проектировании и использовании современной техники;
- усиление профильной и предпрофильной подготовки.

Соотнесение задач школьного курса физики с требованиями современного развития техники обостряет проблему гармоничного встраивания робототехники в учебный предмет. Эффективность использования новых приемов и методик должна быть гарантирована и требует дальнейшего исследования и апробации.

УДК 37.025.7

Н.В. Жужгова **Формирование исторического мышления в условиях современного образования**

Аннотация: . Автором статьи ставится вопрос о необходимости изменения концепции преподавания истории с целью формирования культуры исторического мышления как основы идеальной модели ценностной системы исторического образования. Необходимо усвоить, что цель и смысл изучения истории не задаются извне, а несут конвенциональный характер, т.е. определяются двумя сотрудничающими субъектами - учителем и учеником. На этой основе рождается диалог, без которого невозможно сделать историческое образование сферой самореализации личности.

Ключевые слова: образование, история, культура исторического мышления, мировоззрение, аксиологическая модель, мотивация.

Перед отечественными преподавателями истории в последнее время возникли проблемы, которые невозможно решить в пределах ранее существовавших систем знаний. Традиционно в каждом поколении советских людей воспроизводилось сознание сопричастности к созиданию «прекрасного будущего». В любом возрасте главной обязанностью было усвоение традиций, символов и этических норм, принятых в социалистическом обществе. Открытие собственного несовершенства являлось главной движущей силой, истоком всех нравственных усилий человека. В исторической науке решение эвристических проблем рассматривалось через призму идеологии, а учитель истории являлся проводником основных идеологических догм и различного типа политических сентенций. Перед системой исторического образования ставилась задача формирования коммунистического мировоззрения.

Принимались партийные и государственные документы, которые жестко директировали цели и основные параметры функционирования этой системы. Например, в Постановлении ЦК КПСС «О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы» указывалось, что «сердцевинной идеологической, политико-воспитательной работы было и остается формирование у советских людей научного мировоззрения, беззаветной преданности делу партии, коммунистическим идеалам, любви к социалистической Отчизне, пролетарского интернационализма» (Учительская газета, 1979). Утверждалось, что развитие мышления учащихся в качестве задачи школы обуславливалось необходимостью процветания нашего общества. Учебная литература являлась результатом особого типа фильтрации исторической информации. Ученик был объектом, на который транслировали ту информацию, которая соответствовала правилам игры власти с обществом в условиях административно-командной системы. До настоящего момента некоторые учебники предлагают рассматривать историю человечества под таким углом зрения.

Однако существуют и иные подходы к объяснению и пониманию исторического процесса. Один из родоначальников теории ценностей, немецкий философ Генрих Риккерт, предложил различать «науки о природе» и «науки о культуре». Науки о культуре, или исторические науки, опираются на метод индивидуализирующий, задача которого - отражать уникальность, неповторимость явлений мира культуры. Экзистенциалист Карл Ясперс писал: «История совершается там, где жили и живут люди. Изучение исторической жизни позволяет наблюдать, как из чисто природного существования людей вырастают своеобразные социальные организмы, особенные формы жизни, как принято говорить, своеобразные культуры. Обращение к прошлому приобщает нас к тайнам человеческого бытия» (Ясперс, 1991: 29). Вопрос в том, как приобщиться к тайнам бытия? В чем сущность исторического познания, какие определяющие принципы лежат в основе познания социальной реальности?

М.М. Бахтин противопоставлял два метода познания мира: объяснение, «мысль о мире», об объективированных процессах природы, независимых от познающего субъекта,

и понимание, «мысль в мире», в культуре, в которую погружен человек. «При объяснении - только одно сознание, один субъект, при понимании - два сознания. К объекту не может быть диалогического отношения. Понимание должно носить диалогический характер. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, какие она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины» (Бахтин, 1979: 80).

Каждая эпоха создавала определенную аксиологическую (ценностную) модель человека, которую система образования должна сформировать. Так, в основу китайской педагогики закладывались не столько идеи приобретения школьных знаний и навыков, сколько идеи гармонии разума и чувств, умения найти истину жизни и в самом себе. Сократовская философия выдвигает идеал саморазвивающейся, самопознающей личности, приобщенной к добродетели. Сократ утверждал, что образование делает человека счастливым, а государство - преуспевающим. В эпоху христианства человек трактуется как существо, в котором сочетаются тварное и божественное начала. Иммануил Кант утверждал, что человек должен для другого человека являться целью, а не только средством, что человек должен строить свое поведение по таким правилам, которые могли бы быть правилами для других людей. Сложная социо-культурная ситуация конца XIX - начала XX веков порождает множество направлений и школ в педагогике.

Генезис российской педагогической традиции уходит корнями в историю православия. В целом, педагогика ориентировала на воспитание христианских ценностей, требовала от индивида самовоспитания, самосовершенствования, при этом речь шла о преодолении греховности и смирении. Одновременно российской педагогике были присущи черты восточной системы: ориентация на мудрость, обращенную к сердцу, стремление к воспроизводству традиции, преобладание авторитарных подходов к воспитанию. Вестернизация системы образования в Петровскую эпоху и последующие периоды развития российского общества привела к появлению элитарной системы образования для высшего света, но по сути не сыграла роли в трансформации созна-

ния и способах мышления русского человека.

В России в настоящее время сложилась ситуация «ценностного вакуума», не завершен процесс осмысления новых явлений, которые являются следствием и отражением коренных перемен, затронувших все сферы жизнедеятельности человека. Разрешение ценностного кризиса в российском обществе и ситуации методологической неопределенности в системе исторического образования вызывает необходимость выработки новой модели формирования исторического мышления учителя и учащегося. В настоящее время в системе исторического образования не завершен процесс осмысления новых явлений, новых подходов в теории и методологии истории, т.е. не оформилась современная парадигма исторического образования. Аксиологическая модель будущего российского общества представлена в 2010 г. в Федеральных государственных образовательных стандартах второго поколения (ФГОС). Определены основные цели и задачи системы образования, которая призвана обеспечить преемственность поколений, сохранение и распространение национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России. Одновременно ставится вопрос о воспитании патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов, т.е., о культивировании новых ценностей.

Глобальные изменения и те процессы, которые происходят в российском обществе, настойчиво диктуют необходимость изменений в системе ценностей, но в одночасье ребенок не вырастет интеллигентом, патриотом, демократом, гуманистом и т.д. Развитие происходит гораздо сложнее. Подрастающее поколение должно освоить те ценности, которые не были заложены в систему российского традиционализма (для последнего был характерен примат коллективного над индивидуальным, что на протяжении последних столетий являлось принципом мировоззрения и выражением ментальной сущности российского общества).

Для формирования ценностных ориентаций личности социальная общность долж-

на иметь иной образ жизни и мышления. «Эфир» культуры должен быть наполнен другими свойствами. «Этот мир культуры образует некую глобальность - это как бы тот воздух, которым дышат все члены общества, та невидимая всеобъемлющая среда, в которую они погружены» (Гуревич, 1984: 11).

Очевидно, необходимо изменить сам характер образования. В. Марача отмечает: «В идеале, теперь каждый учащийся должен получить возможность - с помощью преподавателей или тьюторов - протраивать собственный путь образования» (Марача, 2002: 52). Оно должно выйти за пределы роли транслирующего канала. По мнению В.А. Кайдалова, «в современной педагогике, ориентирующейся на гуманистическую парадигму, в понятие «образование» вводится очень важный компонент - развитие. Образование понимается как единство обучения, воспитания и развития. При таком подходе явно раскрывается философский смысл понятия образования. (Кайдалов, 2001: 9).

Если рассматривать ментальность как картину мира, в которой отражаются определенные стороны человеческой жизнедеятельности, то словами А.Я. Гуревича можно сказать, что под менталитетом можно понимать «весь тот комплекс основных представлений о мире, при посредстве которых человеческое сознание в каждую данную эпоху перерабатывает в упорядоченную «картину мира» хаотический и разнородный поток восприятий и представлений» (Гуревич, 1986: 215). В то же время общество, находящееся в состоянии ценностной неопределенности, через систему репродуктивного образования (таковой она была в СССР и в значительной мере остается сейчас) невольно дезориентирует ученика. Как преодолеть это противоречие?

Сегодня ставится вопрос об ином типе мышления, в т.ч. - исторического - «мышления в категориях ценности» (Тишнер, 2005: 9). *Под мышлением понимается способность к познанию через понятия, как высшую форму постижения человеком действительных процессов путем обобщения сущности связей и отношений предметов и явлений. Историческое мышление - это способность к познанию исторических событий и явлений, осознание исторических процессов через обобщение сущности связей и отношений исторических событий и явлений, умения*

устанавливать причинно-следственные связи. Под культурой исторического знания и исторического мышления понимается определенный уровень знаний об историческом пути человечества, являющихся средством понимания тенденций его развития, его преобразования - и осуществление адекватной этому уровню знаний деятельности. Курс истории в системе школьного исторического образования представляет собой определенную познавательную модель, совокупность исторических и историко-культурных знаний, сформулированных обществом. Историк участвует в формировании исторического сознания своего общества. Это колоссальная ответственность, и в высшей степени важно осознавать свою миссию.

На современном этапе развития возникли принципиально новые социокультурные явления и проблемы, которые являются следствием и отражением коренных перемен, затронувших все сферы жизнедеятельности человека. Можно выделить три уровня тенденций, которые должны выступить определяющими факторами парадигмы школьного исторического образования.

Первый уровень определяется проблемами глобализации, которые порождаются человечеством в процессе развития мирового пространства, что, в свою очередь, вызывает изменения в формировании информационного пространства учащегося. При этом современный этап развития человечества характеризуется сменой культур: книжная культура вытесняется экранной, о чем свидетельствуют изменения в мироощущении и мировосприятии подрастающего поколения, что вызывает необходимость изменений технологии преподавания.

Второй уровень связан с процессами в российском обществе. Качественные изменения в экономической, политической сферах общества не могли не повлиять на систему ценностей.

Третий уровень тенденций касается самой российской системы образования, которая находится в стадии обновления и характеризуется процессами, вызванными необходимостью перехода от технократической к гуманитарной образовательной парадигме.

Важно отметить качественные изменения системы образования. Учитель создает условия для реализации способностей и возмож-

ностей ученика. Стратегия ученика- это действие «для себя», а не «из себя» Необходимо усвоить, что цель и смысл изучения истории не задаются извне, а носят конвенциональный характер, т.е. определяются двумя сотрудничающими субъектами - учителем и учеником. На этой основе рождается **диалог**, без которого невозможно сделать историческое образование сферой самореализации личности. В этой связи нельзя не вспомнить фрагмент сна Понтия Пилата из романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»: «...Они спорили о чем-то очень сложном и важном, причем ни один из них не мог победить другого. Они ни в чем не сходились друг с другом, и от этого их спор был особенно интересен и нескончаем» (Булгаков, 1991: 461).

Образование обладает возможностями социализации человека и гуманизации общества. Это дает возможность перехода к гуманистически ориентированному преподаванию, целью которого является не только трансляция знаний, но, в первую очередь, развитие способностей к самостоятельному мышлению, т.к. важная задача современной системы образования - формирование целостного человека, обладающего системой знаний и информационной стратегией их получения, субъекта интерпретирующего. Репрезентация и интерпретация помогут обеспечить не только считывание, но и осмысление, и понимание реалий, субъективизации всеобщего опыта и знания в контексте человеческой культуры. Это идеальная модель ценностной системы исторического образования. На наш взгляд, в основу такой системы могут быть положены следующие принципы.

1. Принцип фундаментальности, который обозначает, что исторические знания способствуют творческому объединению гуманитарных знаний.

2. Принцип ценности, который связан со спецификой философского анализа, а именно выработкой жизненных ориентации. Ценности в наиболее широком понимании - это то, что ценимо человеком, а в узком понимании - это то, что имеет смысл. Данный принцип лежит в основе аксиологического подхода, суть которого, как утверждает В.Ю. Черных, «заключается в выработке определенной системы изучения ценностных ориентации людей (от ситуативно-оценочной до мировоззренческих, смылосодержательных), механизма их реализации и взаимодействия с

другими факторами исторического прогресса с целью углубления и понимания и объяснения смысла истории» (Черных, 1999: 91).

3. Принцип диалогизма предполагает использование диалога как средства раскрытия новых смыслов, а также диалоговых форм межличностных отношений, создающих условия творческих коммуникативных отношений. Диалоговое понимание ценностно-культурных отношений и процессов имеет широкие перспективы в аксиологии истории. Такой подход позволяет не только глубже понять структуру ценностей, но и полнее высветить их роль в социодинамике: «культура будет выглядеть не просто как способ человеческой деятельности, а как диалог, смысл как «со-мыслие», знание как «со-знание», действие как разрешение «противоречия», а исторический факт как «событие». Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, вещи, с ними можно только диалогически общаться...» (Бахтин, 2000: 228). Поступок любого исторического героя можно понять только через диалогический контекст исторической эпохи. Л.Е. Кертман отмечал, что в теории культуры «акт общения» должен быть основой обмена информацией, точно так же, как категория «товара» является «кирпичиком» экономической теории. Диалогический подход используется для понимания и объяснения человеческой мотивации, ведущую роль в которой играют ценностные ориентации, составляющие важнейшие элементы внутренней структуры личности, и определяющие устойчивую направленность потребностей и интересов. Ценностные ориентации личности - это не только форма ее связи с внешним миром, но и глубокий внутренний процесс, направленный на поиски смысла жизни. М. Шелер определил суть ценностного отношения к жизни как «переживание» (Шелер, 1994: 490). История- это колоссальный массив духовно-нравственного, культурного, социального опыта человечества, накопленного многими поколениями. История- это развивающийся массив социального опыта, передающийся из поколения в поколение, который каждый раз «переживается» и осмысливается с учетом нового опыта.

4. Гуманитарный принцип предполагает ориентацию исторического знания на человека. Одна из актуальных задач истории - ее очеловечивание. Именно человек в бесконеч-

ной смене поколений должен стать предметом научных знаний. Познание исторических закономерностей, решение исторических проблем, понимание смысла истории должно идти не путем абстрагирования, чисто логического конструирования, а от человека и через человека.

Сущность антропологического подхода укладывается в знаменитую максиму Л. Февра: «История - это человек». При таком подходе к истории, замечает А.Я. Гуревич, в центре внимания оказывается подлинный предмет ее изучения - не памятники культуры и материальной жизни, взятые сами по себе, не «дух времени», не логические понятия, сконструированные философами, социологами и политэкономами..., но человек, общественный человек и общество, понимаемое как сверхсложная организация людей..., поскольку историческое исследование фиксируется на человеке в обществе, в группе, на человеке во всех его проявлениях» (Гуревич, 1984: 45).

Определяя иерархию главных задач исторического образования, необходимо поставить на первое место развитие исторического мышления. Как правильно было замечено Л.С. Выготским, для того, чтобы «открыть речь, надо мыслить» (Выготский, 1984: 103). Для этого, во-первых, учащиеся должны овладеть историческими знаниями, которые будут являться конструктивным компонентом. В историческом мышлении решающую роль играет исторический факт. Знание любого факта вне существенных его связей лишено содержательного смысла, а это вызывает необходимость рассматривать любое историческое событие дивергентно. В связи с этим возникает вторая задача: развитие способностей осмысливать события и явления действительности на основе исторического анализа, в их уникальности и, вместе с тем, органической принадлежности к единому потоку исторического движения, что будет являться компонентом исторического познания.

Применяя системный подход, можно любое историческое событие рассмотреть в системе и взаимосвязи с другими историческими событиями и увязать его в единое целое, но динамика исторического процесса предусматривает смену эпох постепенного развития и хаотических действий участников с разнообразием непредсказуемых исходов, так называемых точек бифуркации. В этих точках, открывающих целые пучки вероятностей бу-

дущего, люди совершают ответственный выбор. В данном случае не обойтись без творческого мышления. Анализ таких исторических ситуаций вызывает необходимость развития способности к интерпретации, которую можно рассматривать как способность понимать, осознавать, и на основе этого моделировать новые знания, новые варианты развития исторической ситуации. При этом необходимо понимание необратимости исторического процесса. Понять - значит обнаружить смысл, который содержится в любом знании. Понять - значит усмотреть смысловое положение вещи в контексте с другими. Только в этом случае можно развить интерес и уважение к истории и культуре своего и других народов, быть толерантным, научиться созидать, самостоятельно производить ценности, сохраняя при этом наследие великих предков, которое вечно в своей сущности. Вот что необходимо для прогрессивного развития XXI века.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. *К философским основам гуманитарных наук*. СПб., 2000.
2. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. М., 1979.
3. Булгаков М.А. *Пьесы и рассказы*. М., 1991.
4. Выготский Л.С. *Собр. соч.* М., 1984. Т. 2.
5. Гуревич А.Я. М. *Блок и «Апология истории»*. М., 1986.
6. Гуревич А.Я. *Категории средневековой культуры*. М., 1984.
7. Гуревич А.Я. *Категории средневековой культуры*. М., 1984.
8. Марача В. *Образование на рубеже веков: методологические соображения*. Рига, 2002.
9. *О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы: Постановление ЦК КПСС от 26 апреля 1979 г. // Учительская газета. 1979. 8 мая.*
10. Тишнер Ю. *Избранное: Мышление в категориях ценности*. М., 2005.
11. Черных В.Ю. *Аксиология истории России: современная отечественная история в свете теории ценностей*. Пермь, 1999.
12. Шелер М. *Избранные произведения*. М., 1994.
13. Ясперс К. *Смысл и назначение истории*. М., 1991.

Раздел IV

Результаты деятельности ЦИО

УДК 37.035.6:373.2

Ф.С. Пак

Организация деятельности центра педагогического опыта по проблеме формирования основ межнациональной толерантности у детей дошкольного возраста в условиях поликультурного образовательного пространства

Аннотация: Представлены материалы, показывающие специфику организации педагогического процесса, направленного на формирование этнической толерантности детей дошкольного возраста в условиях национального детского сада. В публикациях раскрываются теоретические основы и прикладные аспекты взаимодействия с детьми в разных видах деятельности, отражающие воспитательные возможности традиционной и национальной культуры народов Прикамья.

Ключевые слова: толерантность, диалог культур, национальная культура, компетентность, традиции.

Жизнь в условиях этнического многообразия является одним из источников серьезных проблем для любого социума, поэтому идея толерантности становится сегодня важным условием становления гуманного общества. Постоянные региональные конфликты, акты агрессивности, расизм, дикриминация привели к серьезным переменам политической жизни

мира. Разрешение споров, примирение враждующих сторон и восстановление социальной жизни стало одним из самых сложных процессов. В России действует специальная федеральная краевая программа по воспитанию толерантности – словом, формированию нормального, цивилизованного отношения к людям, различающимся по национальности, образу мысли, нравам, языку, убеждениям и обычаям.

Что входит в понятие толерантность? В переводе с латинского толерантность означает терпение. Если мы обратимся к словарю С. И. Ожегова, то найдем три слова, близкие по значению: «терпение», «терпеть», «терпимость». «Терпение» определяется, как способность терпеть, как настойчивость, упорство и выдержка. «Терпеть» – стойко переносить что-нибудь, мириться с наличием чего-либо, испытывать что-то неприятное. «Терпимость» используется в значении терпимого отношения к кому-нибудь, чему-нибудь, к чужим мнениям, верованиям, поведению. В краткой философской энциклопедии толерантность рассматривается как терпимость к иного рода взглядам, нравам, привычкам, особенностям различных народов, наций, религий. Она является признаком уверенности в себе и осознанием надежности своих собственных позиций (Коломийченко, 2006: 7).

Толерантность как личностное образование рассматривается в словаре по этике как моральное качество, характеризующее отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам и поведению других людей. Оно выражается в стремлении достичь взаимного понимания и согласования разнородных интересов без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения; является формой уважения к другому человеку, признания за ним права на собственные убеждения, на то, чтобы быть иным.

Межнациональная толерантность представляет собой цивилизованный компромисс между культурами народов и готовностью к диалогу культур, к принятию иных взглядов, выступает как условие сохранения разнообра-

зия и несхожести. Она основывается на гуманистическом подходе к установлению разных отношений, в том числе, межнациональных.

В области дошкольного образования становление толерантного отношения к представителям других национальностей является одним из требований к содержанию деятельности детских садов, предъявляемых государственным образовательным стандартом.

Наш детский сад не остался равнодушным к этой проблеме. Еще в 2001 году мы получили грант на проект «Чулпан» в номинации «Этническая радуга Прикамья» по созданию и деятельности комнаты татар и башкир в «Центре развития ребенка – детский сад № 355 «Чулпан»; в 2002 год – за проект «Семья» в номинации «Образование XXI века» IV городского конкурса социально-значимых проектов «Общественные инициативы»; в 2003 год – за проект «Мир народной культуры» в номинации «Территория культуры» V городского конкурса социально-значимых проектов «Общественные инициативы». В 2003 году наш коллектив МДОУ стал обладателем грантов III и IV конкурсов социальных проектов («Мир, в котором мы живем», объявленного фондом гуманитарных инициатив «Добрая сила»: проект «Зеленая стена» в номинации «Добрый двор» и проект «Разноцветный мир детства» в номинации «Добрые соседи»). В 2004 году наш детский сад принял участие в областном конкурсе социальных и культурных проектов (проект «Должны смеяться дети»).

В 2002 году заведующая детским садом Ф.С. Пак стала лауреатом конкурса «Урок толерантности», объявленного проектом Управления Верховного комиссара ООН по делам беженцев и Издательского дома «Первое сентября».

В 2005 году педагогическим коллективом МДОУ разработана программа развития в связи с существующей потребностью у жителей города по созданию Центра межнационального общения, изучения языков и культур татарского и русского народов. Одна из подцелей программы – приобщение детей к общечеловеческим ценностям, обеспечение духовного благополучия детей дошкольного возраста через организацию диалога культур.

Главными целями программы являются: сохранение самобытности национальной культуры ребенка, формирование и распро-

странение межнационального согласия, внедрение в социальную практику толерантного поведения и мышления не только среди педагогов и воспитанников, но и их родителей. Достижение этих целей осуществляется посредством обновления содержания образования на основе культурно-исторических традиций с учетом национально-региональных особенностей обеспечения преемственности между поколениями, сохранения национальных культур Пермского края.

Реализация программы развития позволила накопить богатейший методический и дидактический культурологический материал, распространение которого стало востребованным не только педагогами национальных образовательных учреждений, но и разными категориями дошкольных работников, неравнодушных к проблемам формирования национальной толерантности. С целью трансляции основных достижений детского сада мы приняли участие в конкурсе на статус центра педагогического опыта (далее – ЦИО).

В 2006 году инициативной группой педагогов под научным руководством зав. кафедрой дошкольной педагогики и психологии ПГПУ Людмилы Владимировны Коломийченко был разработан проект по теме «Формирование основ межнациональной толерантности у детей дошкольного возраста в условиях поликультурного образовательного пространства».

Цель работы центра – повышение профессиональной компетентности воспитателей и педагогов дополнительного образования (руководителей изобразительной деятельности, инструкторов по физическому воспитанию) по проблемам формирования основ межнациональной толерантности в условиях поликультурного пространства, изучение и поиск путей совершенствования педагогической практики.

Задачи трансляционной деятельности:

- создать систему различных форм взаимодействия педагогов со специалистами (психологи, культурологи, этнографы) по формированию основ межнациональной толерантности в условиях поликультурного пространства;

- провести апробацию программ, методических разработок и рекомендаций для дальнейшей трансляции опыта с целью формирования профессиональной компетентности педагогов;

- организовать тиражирование учебно-ме-

тодического материала (программ, пособий, дидактических игр и т.д.);

- определить уровень эффективности проведенной работы посредством итоговой диагностики.

Задачи исследовательской деятельности:

- разработать программно-целевое и технологическое оснащение педагогического процесса по формированию основ межнациональной толерантности у детей в условиях поликультурного пространства;

- разработать и провести апробацию материалов по определению социально-педагогической компетентности педагогов по проблеме формирования межнациональной толерантности дошкольников в поликультурном пространстве;

- установить постоянные контакты с учреждениями (ПГПУ, краеведческий музей, детские сады) и определить оптимальные пути взаимодействия в ходе исследовательской работы.

С целью эффективной реализации проекта были четко распределены функциональные обязанности участников процесса, созданы мотивационные, материально-технические, научно-методические, педагогические, кадровые и другие условия.

Деятельность по внедрению проекта строилась поэтапно. На информационном этапе проходило знакомство слушателей курсов с детским садом, была проведена серия открытых мероприятий (музыкальное занятие «Единение» и спортивный праздник «Дед, папа, я - неразлучные друзья», «Встреча трех поколений» - чествование ветеранов педагогического труда), организовано посещение этнографического музея, представлена информация по историческим особенностям и развитию культурных традиций народов Прикамья. На этом этапе осуществлялось повышение общетеоретического уровня подготовки педагогов по заявленной проблеме.

На технологическом этапе с помощью лекций и семинаров, проводимых Л.В. Коломийченко, Л.А. Любимовой и О.Н. Поповой по различным темам («Актуальность проблемы формирования межнациональной толерантности», «Национальное самосознание, как основа формирования межнациональной толерантности», «Народная национальная этническая культура как основа содержания культуры», «Мониторинг формирования межличностной

толерантности», «Моя первая кукла», «Прикамский костюм»), мастер-классов («Текстильная кукла», «Зерновая и зольная кукла и др.), обеспечивалось повышение уровня профессиональной и социально-педагогической компетентности воспитателей и специалистов.

По итогам проведенных семинаров, в работе которых принимали участие 33 педагога, в результате рефлексивной деятельности были выявлены потребности участников ЦИО в организации собственной деятельности по проблеме формирования основ межнациональной толерантности.

На рефлексивном этапе деятельности ЦИО осуществлялось формирование творческих групп, отбор и обсуждение содержания: «Игровая культура народов Прикамья как одно из направлений формирования межнационального толерантного поведения», «Фольклорные праздники как средство формирования гражданственности детей старшего дошкольного возраста» (использование русского и татарского компонентов), «Декоративно-прикладное искусство народов Прикамья как одно из средств приобщения детей к основам традиционных культур».

На протяжении всех этапов деятельности ЦИО использовались разные формы по повышению педагогической компетентности: лекция-диалог по вопросу об изучении постановки задач формирования межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста, проводимая Л.В. Коломийченко, круглый стол по изучению опыта работы педагогов Ф.Н. Мурлановой («Этнопедагогический подход при организации работы с родителями в дошкольном учреждении») и Р.Р. Сафиной («Развитие изобразительных способностей детей дошкольного возраста»).

Существенное внимание было уделено обобщению опытов работы педагогов детского сада: «Ознакомление дошкольников с подвижными играми народов Прикамья» (Н.Г. Кучкова); «Воспитание у детей дошкольного возраста уважения к своей и иной культуре и ее носителям» (Н.В. Калашникова); «Фольклорные праздники как средство формирования гражданственности у детей старшего дошкольного возраста» (Л.И. Корнеева); «Народные праздники и народные игры как средство нравственного воспитания дошкольников» (Л.Н. Зыкова); «Приобщение детей

старшего дошкольного возраста к основам традиционной этнической культуре» (на материале татарской народной культуры) (Ф.М. Маматова); «Историческая этнография татарского народа». (Г.Я. Рахимова).

В ходе реализации проекта осуществлялось привлечение к сотрудничеству внешних партнеров: региональная национально-культурная автономия татар и башкир Пермского края; Еврейская, Азербайджанская автономии и религиозные конфессии; РОО «Ассоциация дружбы и солидарности женщин тюркских народов Пермского края «Ак калфак»; Муниципальное образование «Бардымский муниципальный район»; преподаватели ПГПУ; Казанский государственный педагогический университет; Министерство образования Пермского края; Департамент образования города Перми; Отдел политики, общественных связей управления внутренней политики аппарата администрации Пермского края.

Совместно с ними были проведены следующие мероприятия: акция по очистке Егошинского кладбища (в результате стираются границы межнациональных отношений), «Сабантуй – 2008», посвященный 285-летию города Перми (в празднике принимали участие жители микрорайона и представители национальных автономий), праздник «Мои соседи» в поселке Чапаевск, проведенный силами детского сада совместно с местными жителями по просьбе Региональной национально-культурной автономии татар и башкир Пермского края, «Сабантуй – 2008», посвященный Году семьи при участии 15 районов и городов Пермского края, «Родному городу – семейные таланты» - фестиваль народов Прикамья (приглашены семьи из села Елпачиха Бардымского района), «...и в ноябре Мамин день» - выставка декоративно-прикладного искусства «Умелые мамы» (приглашенные – РОО «Ассоциация дружбы и солидарности женщин тюркских народов Пермского края «Ак калфак»).

За время реализации проекта (2008 г.) педагоги детского сада участвовали в четырех конкурсах проектов, в трех из них стали победителями: «Юбилей родного города», «Моя семья – Мотовилиха», «Формирование основ межнациональной толерантности у детей дошкольного возраста в условиях поликультурного образовательного пространства». Все проекты связаны с основной темой работы

МДОУ. В последние годы укрепились дружеские и партнерские отношения с педагогами других детских садов. Существенно повысилась активность участия воспитывающих взрослых в клубах для родителей, на родительских собраниях, праздниках.

Тема толерантности проходит красной нитью через всю работу детского сада с детьми и родителями. Традиционными стали народные праздники и гулянья, проводимые совместно с родителями: «Осенины», «Рождество», «Курбан-Байрам», «Навруз», «Пасха», «Сабантуй», «Сенокос», «Встреч трех поколений» (ветераны педагогической деятельности Мотовилихинского района, педагоги детского сада и его воспитанники).

Работа по трансляции опыта в рамках деятельности ЦИО пока еще не завершена. Но коллектив детского сада, воодушевленный идеей национальной, этнической толерантности, готов к разработке новых проблем, решение которых будет направлено на укрепление дружеских связей и взаимопонимания между народами многонационального Прикамья.

Библиографический список:

1. Антонов Ю.Е. *Как научить детей любить Родину. М.: АРКТИ, 2003.*
2. Бабьнина Т. Ф. *Формирование личности ребенка старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с национальной культурой: дис. ... канд. пед. наук / Т. Ф. Бабьнина. Екатеринбург, 2001.*
3. Богомолова М.И. *Интернациональное воспитание дошкольников. М.: Просвещение, 1998.*
4. Борханова Р.Г. *Ознакомление с культурой татарского народа в детском саду. Казань: РИЦ Школа, 2004.*
5. Коломийченко Л.В. *Концептуальные аспекты формирования основ национальной и этнической толерантности у детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. 2006. № 6. С. 4 – 11.*
6. *Формирования установки толерантного сознания у детей дошкольного возраста: сб. науч. тр. Пермь: Пермское книжное издательство, 2007.*

УДК 371.385

М.Н. Николаева
Проектная
деятельность,
как форма развития
субъектности детей
и способ интеграции
образовательных
областей

Аннотация: Данная статья представляет собой опыт работы по использованию метода проектной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста. В статье представлена теоретическая обоснованность данного метода и эффективность использования его на практике как способа вовлечения всех членов образовательного процесса в интегративную деятельность. Приведены примеры различных видов проектов и мониторинг параметров развития самостоятельности у детей подготовительной группы.

Ключевые слова: метод проекта, проектная деятельность, субъект, интеграция, самооценность, целеполагание.

С самого рождения ребенок является первооткрывателем, исследователем того мира, который его окружает. Познавательная активность детей в этом возрасте очень высокая: каждый ответ педагога на детский вопрос рождает новые вопросы. (Киселева, 2003: 3). Взрослые должны не только уделять внимание формированию знаний и умений, навыков дошкольника и адаптации его к социальной жизни, но и обучать через совместный поиск решений, предоставлять ребенку возможность самостоятельно овладеть нормами культуры. Педагоги детского сада обязаны ориентироваться не только на подготовку к школе, но и на сохранение полноценного детства в соответствии с психофизическими особенностями развивающейся личности. Наиболее эффективным является педагогическое взаимодействие, организованное по типу субъект

– субъектной связи, ориентированное на уникальность и самоценность личностей педагога и воспитанников, предполагающее активность и инициативность сторон, взаимопонимание и сотрудничество, способность к самореализации и творческому росту (Бабаева, 2000: 17).

Взаимодействие педагогов с детьми становится развивающим тогда, когда оно стимулирует личностную активность взаимодействующих сторон, является для них актуальным, своевременным, лично значимым. Педагогическое взаимодействие рассматривается как интеграция процессов целеполагания, отбора содержания, способов и форм организации, оценки достигнутых результатов. Для него характерен постоянный обмен информацией, действиями и отношениями между педагогом и детьми на всех этапах.

Реализуя комплексную программу развития и воспитания детей и ряд парциальных программ в детском саду «Детство», коллектив нашего дошкольного учреждения следует вышеизложенным принципам. Образовательная программа детского сада предусматривает гармоничное развитие личности дошкольника в следующих направлениях: физическое развитие и оздоровление, художественно – эстетическое, познавательно - речевое, социально-личностное.

Однако взаимосвязь между разделами программы не дает такой результативности в развитии познавательных творческих способностей детей и их коммуникативных навыков, как взаимопроникновение этих разделов друг в друга, или, иначе говоря, их интеграция, а в настоящее время и реализации Федеральных государственных требований. Тогда как метод проектной деятельности представляет собой наиболее эффективную форму интеграции образовательных областей, способствующую становлению субъектных качеств личности ребенка, где в основе каждого проекта лежит проблема.

Одним из приоритетных направлений деятельности детского сада является физкультурно – оздоровительное; в целях укрепления здоровья и физического развития детей в образовательном учреждении реализован проект «Росток» на средства, полученные от гранта по конкурсу проектов «Газпром – детям».

В детском саду реализуются проекты по организации образовательной деятельности с детьми, не посещающими дошкольные образо-

вательные учреждения:

- «Мамин выбор». Краевой пилотный проект «Предоставление пособий семьям, имеющим детей в возрасте от 1,5 до 5 лет, не посещающих дошкольные учреждения».

- «Особый ребенок». Проект предусматривает интеграцию детей с ограниченными возможностями в единое развивающее пространство детского сада, включение в коррекционно-развивающий процесс, приобретение навыков, необходимых для успешной социализации.

Педагоги дошкольного учреждения в совершенстве владеют технологией проектирования с детьми, разработали и реализовали проекты, основной задачей которых является решение проблемы, поставленной на общем интересе взрослых и детей. Примеры некоторых из них:

- «**Поклонимся великим тем годам**». Целью проекта, в первую очередь, являлось патриотическое воспитание детей и формирование их нравственных ценностей. Данный проект предусматривал сбор информации о Великой Отечественной войне, спортивные соревнования, эстафеты, художественно-творческую деятельность, встречи с ветеранами войны, экскурсии в краеведческий музей. В рамках проекта в детском саду прошел фестиваль творчества детей и взрослых, с одноименным названием. Дети участвовали в спортивных соревнованиях между детскими садами города Горнозаводска.

- «**Путешествие в прошлое**». Познавательно - творческий проект для детей старшего дошкольного возраста. Основные задачи – развитие познавательных способностей и формирование целостной картины представлений об окружающем. В процессе работы по проекту дети познакомились с историей возникновения вещей, окружающих нас в повседневной жизни, закрепили свои познания в продуктивной деятельности.

- «**Пластилиновая сказка**». Творческий проект для детей старшего дошкольного возраста. Главная задача – развитие творческих способностей участников проекта. В ходе проекта дети познакомились с художественным произведением, занимались продуктивной деятельностью: лепили героев, обыгрывали сюжет и даже сочиняли собственные сценарии сказок.

- информационно-практико-ориентированный проект, направлен на активное вовлече-

ние родных людей старшего поколения в образовательный процесс, а так же воспитание культурных норм и нравственных ценностей у детей. Проект представлен на интернет-форуме педагогических идей «Открытый урок».

- «**Создаем книгу**». Познавательно-творческий проект.

- «**Чудесница вода**». Экологический проект.

- «**Наша цветущая планета**». Экологический проект.

Проектирование – это комплексная деятельность, участники которой автоматически (без специально провозглашаемой дидактической задачи со стороны организаторов) осваивают новые понятия и представления о различных сферах жизни: производственных, личных, социальных. (Евдокимова, 2006: 6).

Участие в проектировании ставит детей и взрослых в позицию, когда человек сам разрабатывает для себя и других новые условия, т.е. изменяя обстоятельства, изменяет самого себя. Иными словами, проектирование выступает как принципиально иная, субъектная, а не объектная (исполнительская) форма участия в жизни. (Евдокимова, 2006: 7).

В ходе реализации любого проекта происходит не только интеграция различных образовательных областей, а также тесная взаимосвязь в работе специалистов дошкольного учреждения и социальных структур города.

С опытом работы по использованию метода проекта в организации образовательного процесса педагоги нашего детского сада выступили на районной августовской педагогической конференции в 2010 году. На базе ЦИО прошла секция: «Воспитание субъектной позиции дошкольника посредством проектной деятельности», на которой воспитатели рассказали о возможности использования метода проектов в работе с детьми, организации соответствующей развивающей среды, вовлечения родителей как полноправных субъектов образовательного процесса.

Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования определяют модель образовательного процесса, включающую в себя взаимосвязь основных направлений работы, видов деятельности детей, образовательных областей, форм образовательной деятельности. На данном этапе работы по реализации Федеральных государ-

ственных требований, технология проектной деятельности представляется педагогам нашего коллектива наиболее эффективной. Так как решение образовательных задач проекта, выбранного детьми и взрослыми на основе совместных интересов, происходит в ходе ре-

жимных моментов, в совместной деятельности детей с педагогом (в том числе, и на занятиях), в самостоятельной деятельности детей и в совместной деятельности с семьей. Например, рассмотрим один из проектов с точки зрения интеграции образовательных областей.

Познавательнo-творческий проект «Путешествие в прошлое»

Образовательная область	Задачи	Формы работы	Продукт деятельности
Познание	- формировать целостное представление картины мира; - расширять кругозор детей; - познакомить детей с историей возникновения предметов обихода (одежда, мебель, посуда, игрушки и др.); - развивать способность классифицировать предметы по их назначению.	Занятия, беседы, дидактические игры.	Альбом «Что было До».
Коммуникация	- Обогащать словарный запас детей; - формировать навык выражения своих планов и мыслей полными распространенными предложениями; участвовать в конструктивном диалоге.	Занятия, беседы, дидактические игры, совместная и самостоятельная деятельность детей.	Книга загадок о знакомых вещах.
Труд	- Воспитывать ценностное отношение к собственному труду, труду других людей и его результатам; - познакомить детей с различными способами изготовления мебели для кукол из бумаги и бросового материала	Совместная и самостоятельная деятельность детей.	Мебель для кукол.
Художественное творчество	Формировать художественно-эстетический вкус детей; продолжать знакомить с элементами народного творчества	Посещение краеведческого музея. Занятия в изостудии. Самостоятельная деятельность (рисование).	Выставка рисунков «Чудо гжель».
Чтение художественной литературы	- формировать представления детей об окружающей действительности; - формировать способность находить информацию в книге.	Посещение библиотеки. Чтение художественной литературы, рассматривание иллюстраций к художественным произведениям.	Тематические выставки в Центре книги.
Социализация	- Развитие игровой деятельности детей; - приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми; - формирование чувств принадлежности к окружающей действительности.	Совместная деятельность детей, педагогов и родителей (сбор экспонатов музея).	Создание мини-музея «Кладовая домовенка Кузи».

Таким образом, образовательные области интегрируются в ходе одного проекта, и каждый его участник имеет возможность самореализоваться, выступить как субъект коллективной деятельности. В ходе реализации проекта возможно отследить промежуточные результаты деятельности и сравнить результат работы с поставленной целью. С помощью метода наблюдения за деятельностью детей во время реализации проекта педагог фиксирует успехи и затруднения каждого ребенка и вносит в фиксационную карту результаты развития ребенка в области самостоятельности.

Мониторинг параметров развития самостоятельности у детей подготовительной группы детского сада, участвующих в реализации различного рода проектах показал:

- умеют самостоятельно ставить цель - 48%;
- ставить цель с помощью взрослого - 52%;
- выбирают средства деятельности самостоятельно - 87%;
- выбирают средства деятельности с помощью взрослого - 13%;
- планируют деятельность самостоятельно - 43%;
- планируют деятельность с помощью взрослого - 57%;
- действуют по плану самостоятельно - 48%;
- действуют по плану с помощью взрослого - 52%.

Детей, не осуществляющих данные действия, нет.

За время работы ЦИО педагоги образовательного учреждения:

- дополнили теоретические знания и методический инструментарий, необходимые для организации современного субъектного образовательного процесса;
- повысили уровень компетентности по вопросам формирования у детей самостоятельности как основы субъектности;
- овладели методикой применения механизмов, способствующих формированию у детей навыков целеполагания, планирования и оценочной деятельности;
- сформировалось представление об интеграции образовательных областей в процессе проектной деятельности и тематического планирования;
- дополнили копилку диагностических материалов, отражающих критерии развития субъектности всех членов образовательного процесса.

Библиографический список

1. Бабаева Т.И. Сборник статей / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Кафедра дошкольной педагогики. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000.
2. Евдокимова Е.С. Технология проектирования в ДОУ. М.: ТЦ Сфера, 2006.
3. Киселева Л.С., Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. М.: АРКТИ, 2003.
4. Сажина С.Д. Технология интегрированного занятия ДОУ: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2008.

УДК 371.7:376

Ю.В. Пашкова Здоровьесбережение леворуких детей

Аннотация: В статье систематизирован материал о леворуких детях, их особенностях и опасностях переучивания. Описана специфика постановки техники письма у левшей, а также пути её оптимизации. Выделены основные рекомендации для педагогов, психологов, работающих с леворукими детьми.

Ключевые слова: здоровьесбережение, леворукий ребенок, переучивание, неврозы, рациональный режим дня, постановка техники письма.

Проблема здоровья детей сегодня стоит настолько остро, что мы вправе поставить вопрос: «Что для нас важнее – их физическое состояние или обучение». Еще А.Шопенгауэр говорил: «Здоровье до того перевешивает все остальные блага, что здоровый нищий – счастливее больного короля».

Следующие действия мы можем и должны выполнять, если нам небезразлично здоровье детей:

1. Включать в содержание обучения и воспитания сведения о способах поддержания физического здоровья, соблюдения гигиены тела.
2. Организовать целесообразное чередование учебной нагрузки, смену видов деятельности.
3. Организовать своевременное проветривание помещения.
4. Организовать подвижные паузы в ходе урока, минутки релаксации, проводить эмоционально отвлекающие разрядки на уроках.
5. Организовать поддержание нормальной осанки.
6. Контролировать режим освещенности в учебном помещении.
7. Проводить комплексы упражнений для снятия усталости глаз.
8. Организовать ситуацию психологической безопасности, душевного комфорта всех учащихся (в основном, зависит от стиля общения учителя с детьми).

9. Демонстрировать уверенность в способностях всех учащихся.

10. Способствовать развитию позитивных ожиданий учащихся.

11. Обеспечить формирование атмосферы взаимного уважения в классе.

12. Оптимизировать гигиенические условия в классе.

13. Разнообразить формы, методы и средства педагогической работы.

Особенности роста, развития, состояние здоровья леворуких детей требуют особого подхода, внимания со стороны родителей и педагогов при подготовке к школе.

Особенности организации познавательной сферы леворукого ребенка могут иметь следующие проявления:

1. Сниженная способность зрительно-двигательной координации. Дети плохо справляются с задачами на срисовывание графических изображений, особенно, их последовательности; с трудом удерживают строчку при письме, чтении; как правило, имеют плохой почерк.

2. Недостатки пространственного восприятия и зрительной памяти, трудности при анализе пространственных соотношений: у левшей часто отмечаются искажение формы и пропорции фигур при графическом изображении; зеркальность письма; пропуск и перестановка букв при письме; оптические ошибки, смещение на письме близких по конфигурации букв (т-п, м-л, н-к, и-н); ошибки при определении правой и левой сторон, при определении расположения предметов в пространстве (под-над, на-за и т.п.).

3. Особая стратегия переработки информации, аналитический стиль познания: для левшей характерна поэлементная работа с материалом, раскладывание его «по полочкам», на основании такого подробного анализа строится целостное представление об объекте деятельности. Этим во многом объясняется медлительность леворуких детей, так как для полного восприятия или понимания им необходима более длительная поэтапная проработка материала.

4. Слабость внимания, трудности переключения и концентрации.

5. Речевые нарушения: ошибки звукобуквенного анализа. Перечисленные особенности самым непосредственным образом влияют на успешность овладения учебными навыками, прежде всего, письмом (в меньшей степени –

чтением), в усвоении которого у леворуких детей отмечаются наибольшие сложности.

Одними из наиболее важных особенностей леворуких детей являются их эмоциональная чувствительность, повышенная ранимость, тревожность, обидчивость, раздражительность, а также сниженная работоспособность и повышенная утомляемость. Это следствие не только специфики межполушарной асимметрии, но и попыток переучивания, которых не избежали многие дети-левши. (Лазуткина, Шакина, 2006).

Важным условием сохранения психического здоровья детей является исключение переучивания выполнения деятельности правой рукой. Насильственное переучивание леворуких детей в дошкольном возрасте, и особенно в процессе обучения в школе (обучение письму, рисованию, необходимость выполнять сложные бытовые действия правой рукой), наряду со всем комплексом отрицательных воздействий школы, может быть причиной тяжелых психических заболеваний.

Виды и проявления невроза, возникающие у левшей, довольно разнообразны. Нужно остановиться на них более подробно для того, чтобы представить реальные последствия переучивания и опасность не казалась надуманной. В любом из этих случаев требуется лечение и постоянное наблюдение врача.

Симптомы астенического невроза – повышенная утомляемость, истощение нервной системы, резкое снижение работоспособности. Фактически дети могут активно работать только на первых двух уроках, а затем пробудить их внимание очень трудно; зато возникает двигательная расторможенность. Домашнее приготовление уроков обычно затягивается, а результаты чаще всего неудовлетворительные. С особым трудом выполняются письменные задания: почерк неустойчивый, буквы разной величины, разного наклона, не соблюдается строка, много дополнительных штрихов, исправлений. А повторное переписывание только ухудшает результаты!

У мальчиков и девочек невроз может проявляться по-разному. Мальчикам свойственны расторможенность, неусидчивость, двигательное беспокойство. А для девочек более характерны пониженный фон настроения, вялость, плаксивость. Довольно часто леворуких детей беспокоят школьные страхи – перед неудачами, письменными работами. Дети

считают такие страхи вполне обоснованными и не стремятся их преодолеть. Описаны даже ночные кошмары, которые преследуют переученных детей. Им снится, будто их душат тетрадки; они боятся снов, в которых в преувеличенном виде повторяются дневные неприятности. Утром они встают вялыми, капризными... У левши при переучивании может возникнуть невроз навязчивых состояний, как правило, он появляется в семьях, где родители тревожно относятся к леворукости и считают, что она может послужить препятствием в дальнейшей жизни. Если родители заставляют детей выполнять все действия правой рукой, те обычно слушаются и стараются, хотя это плохо удается. Родители видят в этом непослушание, каприз, упрямство, и наказывают. А если еще и учитель требует писать правой рукой и снижает оценки за качество письма и за медлительность, у бедных левшей появляется тревожное ожидание неудачи, а в дальнейшем – навязчивые мысли о своей неполноценности.

У переученных левшей может появиться и невротическое заикание; оно усиливается после напряженного выполнения письменных заданий правой рукой. Особенно заметно заикание в школе; в привычной домашней обстановке оно обычно слабеет. Заикание может сочетаться со страхами, энурезом, тиками. Невротические тики (мигание, облизывание губ, наморщивание лба, подергивание носом) редко вызывают беспокойство родителей, а учитель чаще всего принимает их за кривлянье, дурачество. А ведь ребенок не контролирует эти движения, они произвольны. Но насмешки и передразнивания одноклассников, раздраженное одергивание учителя, замечания родителей усугубляют состояние ребенка. «Глупости» закрепляются, ребенок начинает стесняться сам себя, становится раздражительным. Тики непосредственно не связаны с выполнением письменных заданий правой рукой, но усиливаются, когда ребенок устает, нервничает. Известны случаи истерических неврозов у маленьких левшей, также возникающих в результате насильственного переучивания. Истерический невроз может дать о себе знать в форме истерической слепоты: дети жалуются, что не видят тетрадей, а один ребенок даже говорил, что не видит школу. Перед уходом в школу и контрольными работами может возникнуть рвота, возможны

и психомоторные припадки: дети с громким плачем падают навзничь, беспорядочно колотят по полу руками и ногами... (Безруких, 2001: 32-34).

Суммируя сказанное, выделим основные признаки невроза у переученных левшей: нарушения сна; нарушения аппетита; головная боль или боли в животе; страхи; энурез; заикание; тики, навязчивые движения; повышенная возбудимость, раздражительность; укачивание в транспорте; повышенная чувствительность к жаре, духоте, запахам; двигательное беспокойство; вялость, заторможенность.

Во всех случаях, когда замечаются эти проявления у ребенка (тем более, переученного левши), нужно обязательно обратиться за советом к врачу-психоневрологу или педиатру. Только врач может дать необходимые рекомендации и назначить лечение. И конечно, необходима совместная согласованная работа родителей и воспитателя. Правильный выбор тактики совместной помощи ребенку определит успех общих усилий.

Необходимое условие – рациональный режим дня. Ведь леворукий ребенок, как правило, возбудим, быстро утомляется. Его трудовой день должен быть построен так, чтобы не было перегрузки и переутомления. Если ребенок очень устает, если вы отмечаете любые проявления невротических расстройств, то лучше освободить его от продленки и дать возможность днем час-полтора поспать или просто полежать. Не забывайте: 3,5-4 часа необходимо оставить для прогулок, игр на воздухе, а продолжительность сна должна быть не меньше 11 часов (для детей 6-7 лет).

Готовить уроки в один присест не стоит; гораздо эффективнее такой режим (примерно): через каждые 15-20 минут работы – 10-15-минутный отдых, который ребенок может использовать по своему усмотрению. У маленького школьника должно быть право самому выбрать, что он будет делать вначале. Можно посоветовать или порекомендовать, но ни в коем случае не требовать. Кстати, в общении с ребенком всегда эффективнее придерживаться тактики совета, а не беспрекословного приказа. Недопустимы и упреки: «Я тебе говорила...», «Я тебя предупреждала...», «Вот видишь, что получилось...». Это только рождает неуверенность и страх перед неудачей. Ребенку надо понять: он имеет право на

ошибку. И при этом быть уверенным: ошибки не караются, а исправляются! (Безруких, Ефимова, Круглов, 1995).

Постановка техники письма у левшей специфична. Для леворукого ребенка одинаково неудобно как правонаклонное, так и левонаклонное письмо, т.к. при письме он будет загоразивать себе строку рабочей рукой. Поэтому руку следует ставить так, чтобы строка была открыта. Для леворуких рекомендуется правонаклонный разворот тетради и прямое письмо. При овладении письмом леворукий ребенок должен выбрать для себя тот вариант начертания букв, который ему удобен. Требовать от левши безотрывного письма противопоказано. В классе леворуких детей рекомендуется сажать у окна, слева за партой. В таком положении ребенок не мешает соседу, и его рабочее место имеет достаточную освещенность.

Руки левшей и леворуких детей должны лежать во время письма так, чтобы локоть левой немного выступал за край стола, а сама рука свободно двигалась по столу. Парта должна находиться в крайнем правом ряду, чтобы доска оказалась слева от ребенка. Сидеть ему лучше за левой половиной стола. Правый нижний угол тетради направлен к середине груди. Левую сторону листа стоит промаркировать карандашом для лучшего ориентирования в плоскости листа. В первых классах, когда формируются навыки письма, нужно следить за положением правой руки: нельзя позволять ей опускаться с плоскости стола, она должна придерживать лист. Кисть левой руки обращена к плоскости стола, опирается на него ногтевыми фалангами мизинца, безымянного пальца и нижней частью ладони. Ручка лежит на ногтевой части среднего пальца, придерживается ногтевыми фалангами большого и указательного пальцев на расстоянии 1,5–2 см от листа. Кисть левой руки находится над строкой. Этот способ хорош при списывании с образца, ведет к уменьшению количества ошибок, поскольку позволяет ребенку в процессе работы контролировать себя (Меланченко, 2007).

Парта ребенка должна быть размещена таким образом, чтобы информационное поле совмещалось с ведущим глазом. Так, если ведущим является левый глаз, то классная доска, рабочее место учителя должны находиться в левом зрительном поле учащегося.

Итак, леворукий ребенок может иметь в школе немало проблем. Но следует отметить, что леворукость является фактором риска не сама по себе, а в связи с теми определенными нарушениями и отклонениями в развитии, которые могут встретиться у конкретного ребенка. Далеко не все леворукие дети, особенно, если в дошкольном детстве уделялось внимание их полноценному психическому развитию, будут иметь серьезные осложнения при овладении учебной деятельностью.

Основные рекомендации для педагогов и педагогов, работающих с леворукими детьми заключаются в следующих положениях (Безруких, 2001: 35):

1. Взрослые не должны никогда, ни при каких обстоятельствах показывать леворукому ребенку негативное отношение к леворукости.

2. Старайтесь придерживаться единой тактики отношений с ребенком. Раздоры в семье и несогласованность требований родителей к ребенку всегда осложняют ситуацию.

3. Необходимо научиться внимательно наблюдать за ребенком, видеть и различать его состояния, знать причины его огорчений и радостей, понимать его проблемы, помогать ему их преодолеть.

4. Помните, что леворукость – индивидуальный вариант нормы, поэтому трудности, возникающие у левши, совсем не обязательно связаны с его леворукостью, такие же проблемы могут быть и у праворукого ребенка.

5. Не рекомендуется “пробовать” научить ребенка работать правой рукой, тем более настаивать на этом. Переучивание может привести к серьезным нарушениям здоровья.

6. Определить ведущую руку целесообразно в 4-4,5 года и не менять ее, даже если качество письма и рисования будет не очень удовлетворять вас.

7. Научите леворукого ребенка правильно сидеть за рабочим столом, правильно держать ручку, располагать тетрадь. Помните, свет при работе должен падать справа.

8. Помните, методика безотрывного письма неприменима при обучении леворуких детей.

9. Не заставляйте леворукого ребенка читать, если он сам отказывается, даже если вы уверены, что он знает все буквы. Складывайте

буквы из их элементов, пишите буквы, играйте с буквами – эта работа облегчит ребенку распознавание букв и процесс обучения чтению.

10. Ваш ребенок нуждается в особом внимании и подходе, но не потому, что он леворукий, а потому, что каждый ребенок уникален и неповторим.

Психологам и психотерапевтам нужно учитывать, что цель терапии – не переделывать ребенка, не учить его каким-то специальным поведенческим навыкам, а дать ему возможность быть самим собой. Эти цели могут быть конкретизированы в виде следующих задач (Юдин, 2003):

1. Расширение репертуара форм самовыражения ребенка.

2. Оптимизация коммуникаций в системе отношений «ребенок-взрослый».

3. Повышение уровня социальной компетентности ребенка в его взаимодействии со сверстниками.

4. Развитие способности эмоциональной саморегуляции и достижение эмоциональной устойчивости за счет осознания ребенком (с помощью взрослого) своих эмоций, чувств, переживаний.

5. Оптимизация развития «Я-концепции».

6. Повышение степени самопринятия и формирование чувства «Я».

От вашего понимания, любви, терпения, умения вовремя помочь зависят успехи вашего малыша.

Библиографический список.

1. Безруких М.М. *Леворукий ребенок: Тетрадь для занятий с детьми. Методические рекомендации.* М.: Вентана-Граф, 2001.
2. Безруких М., Ефимова С., Круглов Б. *«Почему учиться трудно?».* М., 1995.
3. *«Преемственность начальной и средней школы»:* Методическое пособие/ Авт.-сост.: Лазуткина И.А., Шакина Г.В.; МОПМ, МРИО. Саранск, 2006.
4. Меланченко Е. *«Левшество и леворукость. Проблемы адаптации. Особенности обучения»* // Газета «Здоровье детей». 2007. №22.
5. Юдин Н. *«Психокоррекционная работа с леворукими детьми»* // «Воспитание школьников». 2003. №2.

УДК 371.384.3

А.В. Гаряев
**Развивающий аспект
 заданий открытого
 краевого интеллекту-
 ального конкурса
 «Этот прекрасный,
 удивительный
 и загадочный мир»**

Аннотация: Преодоление интеллектуального сепаратизма, связанного с мозаичностью и фрагментарностью учебного знания, может происходить через усвоение метапонятий посредством восхождения от абстрактного знания к конкретному. Модели построения фрагментарного (по причине разделения его на отдельные учебные предметы), но универсального по сути знания о природе посредством его интерпретации представлены в заданиях конкурса «Этот прекрасный, удивительный и загадочный мир».

Ключевые слова: метапонятия, смысл, семантика, синтаксис, модели, символы, интерпретация.

Физика не только сделала нашу жизнь более комфортной, но и дала возможность узнать, как устроен окружающий нас мир и как устроены мы сами. Модели природных явлений и объектов универсальны и поэтому имеют большую практическую и теоретическую ценность. Физика соединяет между собой многие отрасли знаний: астрономию, химию, биологию, социологию, экономику, географию, геологию и другие науки в мощное орудие познания. Отсюда следует, что единство всего сущего в этом мире – не фикция, а самая что ни есть полновесная реальность.

Чтобы преодолеть всеобщий интеллектуальный сепаратизм, «надо учить языку природы с самого оптимального для этого возраста, то есть с детства» (Гивишвили, 2007: 16). Лучше понять язык другого (не только обывателя, но и специалиста близкого разде-

ла естествознания) помогут метапонятия. Изучая различные естественнонаучные феномены, находя и устанавливая контакты между объектами и явлениями, на первый взгляд, далекими друг от друга, ребенок совершенно естественным способом усвоит эти метапонятия. Тем самым, он мало того что существенно расширит свой кругозор, но и приобретет интеллектуальную «дальнозоркость», способность мыслить самостоятельно и непредвзято, видеть истину даже там, где ее пытаются скрыть или подменить ложью.

Для развития личности необходимо некое пространство свободы, где она свободна, востребована, где переживает мысль, а не потребляет мыслительный штамп. Только то, что пережито, составляет ментальный опыт человека. Для личности важно не столько что изучается, сколько как, не столько значение, сколько смысл. Самые совершенные человеческие ценности рождаются заново в опыте личности, обретая личностный смысл и мир личности. Подобный опыт рефлексии и поиска смысла возможен лишь через содержание общения, требующего от его участников реального переживания, собственное отношение, затрагивающее личные ценности. На уроке или любом другом учебном занятии должна состояться ситуация, дающая личности шанс реализоваться.

Краевой открытый конкурс «Этот прекрасный, загадочный и удивительный мир» и есть та образовательная практика, которая дает возможность формирования того образовательного пространства, в котором живут не только знания и способы действий с этими знаниями, но и смыслы.

Смысл (чего-либо) нельзя передать непосредственно (вспомните детский мультфильм, в котором обезьяне передают привет, и она требует: давай привет), мысль не состоит из отдельных слов; значение слова и его смысл – разные понятия. «Мысль не только внешне опосредуется знаками, но внутренне опосредуется значениями. Все дело в том, что непосредственное общение сознаний невозможно не только физически, но и психологически. Это может быть достигнуто только косвенным, опосредованным путем. Этот путь заключается во внутреннем опосредовании мысли сперва значениями, а затем словами. Поэтому мысль никогда не равна прямому значению слов» (Выготский, 1982: 356).

Пока человек формирует фразу в голове, она неотделима от его мышления и самого человека. Как только фраза (слово) высказана (оформлена в звуковом, письменном или другом физическом виде), она отчуждается от человека, создавшего ее. Человек, воспринимающий эту фразу, понимает ее в зависимости от сложности фразы и уровня своих знаний и представлений.

Следовательно, смысл, который заключен в произнесенной фразе или прочитанном тексте может быть передан с большей или меньшей точностью, если ученик знает закон (правила) интерпретации (придания смысла) данным, только тогда получаемые сведения преобразуются в смысл. Причем смысл у учителя и ученика в общем случае не тождественен, если говорить точнее, чаще всего не совпадает.

Поэтому язык – это система, состоящая из двух частей (Фридланд, 2003: 110):

- одна часть, не отчуждаемая (не видимая, не ощущаемая посторонними), принадлежит мышлению – это смысл (семантика);

- другая часть, отчуждаемая, передаваемая с помощью сигналов другим людям, – это речь (синтаксис).

Человек, воспринимающий речь, как бы приватизирует смысл, то есть придает полученному сообщению свою семантику с помощью мышления.

Именно в этом главная роль преподавателя – создать адекватную данной учебной ситуации интерпретацию изучаемого, чтобы наиболее точно передать его смысл. Но известно, «что описать процессы, протекающие в окружающем мире, с помощью одного языка невозможно. Необходимо много разных языков описания, много разных интерпретаций, в каждом из которых отчетливее проявляются те или иные особенности изучаемого явления» (Моисеев, 1990: 65).

Деятельность педагога на уроке невозможно формализовать, поэтому значение и роль учителя на уроке были и остаются первостепенными. Но формализовать можно то знание, которое приобретено в ходе учебной деятельности, через создание моделей, знаков и символов, в которых хранится и передается это знание. Модели и символы – наиболее компактные и в то же время наиболее «деятельностные» средства хранения и передачи знания, потому что они приобретают значение и смысл лишь в ходе деятельности

при решении реальных проблем.

Задания конкурса «Этот прекрасный, удивительный и загадочный мир» и есть те самые модели природных явлений, где, кроме простого факта природы, посредством авторской интерпретации заложен смысл, придающий знаниям ценность. Присвоение этой ценности осуществляется через создание учеником собственной интерпретации данной модели природного явления, раскрывающей знания, «замаскированные» в ней автором. Приведем пример такого задания:

Задание: Ученик должен написать физическое сочинение на заданную тему, в котором он должен дать решение и объяснение поставленных в физическом эссе проблем познания (выделены жирным шрифтом).

«Разбитая чашка детства»

Хрупкость и незащищенность этого мира замечаешь только тогда, когда происходит непоправимое – смерть человека, потеря семейной реликвии, прощание с детством. Все не перечислить – так много мы теряем в этой жизни. И так много мы приобретаем, чтобы снова потерять. Привыкаем к потерям и даже начинаем их планировать – таково всеобщее средство лечения боли утрат.

Яркое впечатление детства – красивая чайная чашка на столе. Протянутая рука – и падение чашки на пол, как в замедленной съемке. Осколки и чувство вины. Первое желание, первый шаг – все можно поправить! Как?

Допустим, вы разбили чашку на две части, а затем аккуратно сложили (О, спасение!) так, что трещина оказалась почти незаметной. Но разжали пальцы – она снова распалась. **Почему не разваливается целая чашка, а половинки разбившейся чашки не удерживаются вместе?**

Выход всегда есть. Скрепить половинки разбитой чашки вам поможет соответствующий клей. **Каким образом? Должен ли клей обязательно липким? Должен ли он быть жидким? Почему, например, для склеивания чашки одни клеи пригодны, а другие – нет? Почему более твердые тела склеиваются труднее? Почему рекомендуется склеиваемые детали крепко прижимать друг к другу? Существуют ли материалы, которые не поддаются никакому клею?**

Но есть и другие способы соединения двух

частей в одно целое, когда предъявляются более повышенные требования к прочности изготавливаемой вещи. Это сварка, паяние и ковка металлических изделий. **Что общего между склеиванием деревянных изделий, сваркой металлов, ковкой и паянием их? В чем различие этих способов соединения металлических деталей?**

Изредка возникают прямо противоположные ситуации, когда приходится опасаться, чтобы предметы не склеивались без клея. Например, куски замазки, глины или пластилина или даже мясного фарша (в образе котлет) могут приклеиваться друг к другу или к руке человека. **Почему?**

Или совсем недавняя история. В первое время, когда только начались полеты космических кораблей с экипажами на борту, существовала реальная опасность, что металлическая подошва ботинка космонавта может самопроизвольно «приклеиваться» к металлической обшивке корабля. **Чем обуславливалось такое опасение?**

Любой клей, используемый людьми, может склеить ограниченное количество твердых тел, состоящих из разных веществ. Например, существует столярный клей для склеивания деревянных изделий или клей для склеивания резины. Существуют клеи, которые могут склеивать достаточно большой спектр тел из разных веществ. **Почему же до сих пор не изобретен суперклей, который все клеит?**

Невозможно получить результат, который всех всегда устраивал. Что-нибудь да будет идти наперекосяк. От того, кто мы – оптимисты или пессимисты – будет зависеть в этом мире только то, как мы воспринимаем этот мир. стакан наполовину полон или наполовину пуст – субъективный образ реального мира. Мир такой, какой он есть, и больше никакой. Мы должны быть благодарны природе, что самопроизвольное склеивание – не столь уж частое явление, иначе мир давно бы превратился в какое-то липкое месиво.

В качестве примера приведем ответ на задание конкурса Сергея Прибыльщикова, ученика МАОУ «Гимназия №7» г. Перми:

Когда я прочитал задание, то сразу мне вспомнился рассказ А. Гайдара «Голубая чашка», в котором тоже есть чашка, и она тоже разбилась:

А утром – еще новое дело! Только что мы

проснулись, подходит Маруся и спрашивает:

– Лучше сознавайтесь, озорной народ, что в чулане мою голубую чашку разбили!

А я чашки не разбивал. И Светлана говорит, что не разбивала тоже. Посмотрели мы с ней друг на друга и подумали оба, что уж это на нас Маруся говорит совсем напрасно.

Но Маруся нам не поверила.

– Чашки, – говорит она, – не живые: ног у них нет. На пол они прыгать не умеют. А кроме вас двоих, в чулан никто вчера не лазил. Разбили и не сознаетесь. Стыдно, товарищи!

Почему же не разваливается целая чашка, а половинки разбившейся чашки не удерживаются вместе? Раньше я не мог ответить на этот вопрос, но сейчас, изучая физику, я знаю, что все тела состоят из молекул, а между молекулами существует взаимное притяжение, т. е. каждая молекула притягивает к себе соседние молекулы и притягивается сама к ним; причем притяжение это достаточно сильное, поэтому чашка сохраняет свою форму. А когда чашка распадается на половинки, то нарушается молекулярная связь. Притяжение молекул внутри половинок чашек больше, чем между половинками, а так как молекулярная связь между половинками разрушилась, то вот они и распадаются.

Мне рассказывали, что когда я был совсем маленьким, то очень часто выпив из кружки молоко или сок, я просто выкидывал ее через плечо на пол. Таким образом, за свое детство я перебил много кружек. Маме пришлось ставить мне на обед пластмассовую или железную посуду. Сейчас я не бью посуды, хотя если это случится, то смогу склеить ее. Вы спросите, каким образом?

Мне рассказывали, что когда я был совсем маленьким, то очень часто выпив из кружки молоко или сок, я просто выкидывал ее через плечо на пол. Таким образом, за свое детство я перебил много кружек. Маме пришлось ставить мне на обед пластмассовую или железную посуду. Сейчас я не бью посуды, хотя если это случится, то смогу склеить ее. Вы спросите, каким образом?

Должен ли клей быть липким? Должен ли быть жидким? Почему, например, для склеивания чашки одни клеи пригодны. А другие – нет? Почему твердые тела склеиваются труднее? Почему рекомендуется склеиваемые детали крепко прижимать друг к другу? Существуют ли материалы, которые не поддаются никакому клею?

Клей обязательно должен быть липким, иначе притяжение молекул будет меньше, и соединение не будет прочным. Клей должен быть в жидком состоянии, потому что тогда он легче проникает в «полости» вещества, которое он склеивает. Есть разные клеи: одни

могут склеивать пористые вещества путем взаимного проникновения, а есть клей, который растворяет вещество, и происходит «смешивание» молекул растворенного вещества, при этом образуется растворенная смесь или раствор. Действие клея основано на явлении, которое называется диффузией, то есть происходит взаимное проникновение молекул клея и вещества, из которого состоит тело. А так как в твердых телах диффузия происходит медленнее, то для ускорения рекомендуется склеиваемые детали крепче прижимать друг к другу. В твердых телах, особенно в металлах, промежутки между молекулами ничтожно малы, и использовать клей, проникающий в полости вещества, бесполезно. Можно использовать, конечно, клей, растворяющий молекулы. Но если вещество очень плотное (например, сталь) и предъявляются высокие требования к прочности соединения, то используют сварку, паяние, ковку или плавку.

Что общего между склеиванием деревянных изделий, сваркой металлов, ковкой и паянием их? В чем различие этих способов соединения металлических деталей?

Для начала, давайте разберемся, что это за способы соединения.

Сварка – процесс получения неразъемного соединения посредством установления межмолекулярных связей между свариваемыми частями при их местном или общем нагреве, или пластическом деформировании, или совместном действии того и другого. Обычно применяется для соединения металлов, их сплавов или термопластов, а также в медицине.

Пайка – технологическая операция, применяемая для получения неразъемного соединения деталей из различных материалов путем введения между этими деталями расплавленного материала (припоя), имеющего более низкую температуру плавления, чем материал (материалы) соединяемых деталей. Спаиваемые элементы деталей, а также припой и флюс вводятся в соприкосновение и подвергаются нагреву с температурой выше температуры плавления припоя, но ниже температуры плавления спаиваемых деталей. В результате припой переходит в жидкое состояние и смачивает поверхности деталей. После этого нагрев прекращается, и припой переходит в твердую фазу, образуя соединение.

Ковка, или кование – обработка давлением, посредством которой тягучий металл (в нагретом состоянии) уплотняется, срачивается или получает желаемую форму. Ковку, как правило, производят при нагреве металла до так называемой ковочной температуры с целью повышения его пластичности и снижения сопротивления деформированию. Температурный интервал ковки зависит от химического состава и структуры обрабатываемого металла, а также от вида операции или перехода. Для стали температурный интервал 800–1200 °С., для алюминиевых сплавов – 420–480 °С.

Я считаю, общее между этими способами соединения и склеиванием – то, что все они основаны на притяжении молекул друг к другу. А различие от склеивания в том, что при ковке, пайке и сварке используется нагрев, высокая температура позволяет молекулам двигаться быстрее. А значит, быстрее происходит притяжение молекул, и соединение становится прочнее.

Почему же иногда возникают ситуации, когда приходится опасаться, чтобы предметы не склеивались без клея?

Притяжение между молекулами в разных веществах неодинаково, и становится заметно, только когда они находятся очень близко друг к другу. Замазка, глина, пластилин и даже мясной фарш имеют вязкую консистенцию, да и кроме того в составе их есть клейкое вещество. Все эти вещества размягчены и их части хорошо сближаются друг с другом, плотно прилегают к поверхности рук, поэтому они легко прилипают и склеиваются.

Почему же до сих пор не изобретен суперклей, который все клеит?

Возможно, в недалеком будущем современные нанотехнологии позволят создать такую среду, в которой любые вещества, независимо от состояния, прочности, плотности, будут склеиваться. В настоящее время, хотя уже существующие клеи имеют большой спектр применения, но все же мир веществ настолько разнообразен, все вещества такие разные – разные их характеристики, условия использования – и применяемые технологии не позволяют создать условия для изобретения суперклея.

Насколько удачен конкурс, можно также судить по тем отзывам, которые он получил.

Приведем отзыв учителя физики высшей категории Натальи Валерьевны Кулагиной:

«Большой интерес вызвал конкурс у учителей, учащихся и их родителей. «Вечер у камина», «Облака – белогривые лошадки», «Плачет девушка в автомате»... Все как в жизни, но сплошные «почему»? Почему? Почему? В заочном туре над заданиями задумались даже родители (а также бабушки и дедушки). И кстати, на некоторые вопросы не смогли ответить даже они. Звонили и спрашивали: «Как правильно?»

Хочется отметить очень интересный прикладной характер заданий. Грош цена твоим теоретическим знаниям, если ты не умеешь их применять на практике.

Мало того, задание нужно было оформить в виде эссе (сочинения), а это заинтересовало даже детей с гуманитарной направленностью.

Немного озадачило и в то же время порадовало уникальное задание № 2 (Работа над ошибками). За правильный ответ ребенок получает всего два балла из десяти. Казалось бы, почему? А вот в этом то и уникальность задания.

Здесь нужно было продемонстрировать не только умение мыслить, но и умение слушать, слышать и понимать других людей, а также умение найти и объяснить ошибку в рассуждениях другого человека. Как говорят: «Счастье, когда тебя понимают!». «Поодиночке каждый может быть, а вот быть вместе нужно учиться!» Для некоторых людей это сложная, но нужная для всех работа. Bravo!!!

Особый интерес вызвало у детей задание №3. Задание заставляет задуматься над физической сущностью необъяснимых, на первый взгляд, явлений природы (загадочные формы и движения камней в природе). Кто-то из учащихся так и не додумался до правильного ответа, зато сколько радости было у тех, кто смог правильно объяснить явление. Здесь оценивалось умение мыслить в нестандартной ситуации. А это неподвластно даже некоторым отличникам. Зато для ребенка, не очень успешного в учебе, способность правильно объяснить явление, догадаться, додуматься – огромная победа. Значит, и у него мозги работают, значит, и он может. А успех – он окрыляет, поднимает самооценку ребенка, повышает мотивацию

и интерес к учению.

Это здорово, что конкурс посилен не только для детей из физматшкол, не только для детей из специализированных классов, но и для обычных учащихся из общеобразовательных школ.

Огромную благодарность хочется выразить организаторам конкурса за продуманную систему награждения детей. Для ребенка очень важна ситуация успеха. Она окрыляет и вдохновляет на последующую работу не только учащихся, но и их преподавателей – руководителей. И очень важно, что не только победители получили свои дипломы, но и те, чьи работы были тоже достойными (ну не хватило им одного или двух баллов до призового места). Их авторы были награждены почетными грамотами, а не просто сертификатами участия. Это огромная поддержка для ребенка.

Особо хотелось бы отметить доброжелательную и теплую атмосферу конкурса. Дети были накормлены, во время работы жюри учащиеся были заняты просмотром занимательных учебных фильмов. Очень понравилось ребятам, что им, победителям, юным физикам, жал руку сам ученый, и при этом даже похвалил их. Эти маленькие мелочи надолго останутся в душах детей. Для них это важно.

Это здорово! Спасибо вам за это. Пусть этот конкурс продолжит свое существование и в последующие годы. Мы обязательно примем участие в нем».

Ну а что думают самые главные участники конкурса? Приведем отзыв одной из участниц конкурса, Алены Скворцовой (МОУ «СОШ №30» г. Березники):

«Мне очень понравился этот конкурс. Он был достаточно нестандартным и в тоже время увлекательным. Были очень интересные вопросы, ответы на которые порой не знают даже взрослые. Задание №3, на мой взгляд, было самым нестандартным, и, казалось бы, эти природные явления нельзя объяснить научно. Но почти все в этом мире подвластно физике. Очень бы хотелось, чтобы этот конкурс и дальше продолжал существовать: он дает детям возможность рассуждать, дает возможность полету детской мысли и фантазии».

Следовательно, конкурсу быть, в чем авторы более чем уверены!

Библиографический список.

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982.
2. Моисеев Н. Н. Человек и ноосфера. М.: Мол. Гвардия, 1990.
3. Проектная и исследовательская деятельность в школе: сборник статей первых

пед. чт. имени Э. Б. Финкельштейна; /под ред. Н. Г. Минько. М.: изд. НОУ «Финансовый институт «Московская высшая школа экономики», 2007.

4. Фридланд А. Я. Информатика: процессы, системы, ресурсы. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2003.

УДК 37.034

М.С. Черепанов
Опыт проектирования программы Духовно-нравственного воспитания учащихся как основы внедрения государственных образовательных стандартов нового поколения.

Аннотация: Вниманию читателей предложен некоторый опыт педагогического коллектива лицея №4 г. Перми по разработке и реализации программы духовно-нравственного воспитания на основе Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России. Раскрывается содержание и практическая интерпретация методического конструктора внеурочной деятельности, предложенного Д.В. Григорьевым и П.В. Степановым. Описан опыт проведения конференции родителей по данной проблеме.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, национальный воспитательный идеал, эффекты и результаты воспитания, методический конструктор внеурочной деятельности.

В последние десятилетия произошли поистине стремительные изменения в социально-экономической и общественно-политической жизни не только России, но и мирового сообщества. В условиях глобализации социокультурных проблем, всеобщей технологизации, экологических катастроф, религиозного экстремизма, международного терроризма и т. д. мир встал перед «проблемой «человечности» современного человека». Современный человек, оказавшись в плену многих зависимостей, не имеет опыта осознанной жизни. Он много знает о мире, но он мало понимает свои отношения с этим миром. «Тотальный

потребитель», «объект слепых экономических сил», «массовый человек» - так определяют нравственное состояние современного человека известные философы, ученые. Вместе с тем многим откровенно бездуховным проявлениям человек пытается придать вид и смысл культурных ценностей. Переживая острый социальный кризис, общество и школа испытывают социальную потребность в духовно-нравственном обновлении и возвышении. Очевидно, что пристальное внимание государства к вопросам воспитания не случайно. Проблема, что называется, назрела.

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России является методологической основой ФГОС нового поколения. Она провозглашает **современный национальный воспитательный идеал – это высоко нравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации.** Национальный воспитательный идеал задает вертикальное измерение всем педагогическим и общественным усилиям на ниве воспитания, скрепляет прошлое, настоящее и будущее российской школы. Идеал фактом своего существования напоминает, что во все времена узкий прагматизм, увлеченность сиюминутным, преходящим в ущерб вечному, непреходящему, пагубны для воспитания человека. (Данилюк, Кондаков, Тишков, 2009).

Концепция духовно-нравственного воспитания возводит в принцип положение о социальной востребованности воспитания. «Воспитание – это общественная, а не узкоотраслевая (образовательная) задача». (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков, 2009). Тезис о приоритете воспитания в системе образования работает только в том смысле, что система образования должна быть локомотивом развития общественного внимания и интереса к воспитанию детей и подростков, строителем и лидером воспитательного партнерства всех конструктивных сил и институтов. Во всех других смыслах приоритет воспитания в образовании – это уловка, попытка переложить ответственность за воспи-

тание на школу и уйти от реального объема и масштаба задачи.

Концепция утверждает духовно-нравственное измерение воспитательной деятельности школы. С этой точки зрения, воспитание – это не еще один вид воспитания среди других: трудового, эстетического, правового и т.д. «Духовно-нравственное воспитание – это углубление воспитательных практик до уровня работы с предельными, самыми глубокими (высокими) ценностями. Это, скорее, тип воспитания. Можно воспитывать на уровне хороших привычек (этикет, дисциплина и т.п.). Можно воспитывать на уровне организации социального опыта детей (воспитание лидерских качеств, коммуникативности, мотивации к действию и т.д.). А можно воспитывать совесть, стремление к смысло-жизненному поиску, самоосвобождению, способность к ценностному самоопределению. Это и есть уровень духовно-нравственного воспитания» (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков, 2009).

Духовно-нравственное развитие и воспитание личности начинается в семье. Ценности семейной жизни, усваиваемые ребенком с первых лет жизни, имеют непреходящее значение для человека в любом возрасте. Взаимоотношения в семье проецируются на отношения в обществе и составляют основу гражданского поведения человека. Через семью, родственников, друзей, природную среду и социальное окружение наполняются конкретным содержанием такие понятия, как: «Отечество», «малая родина», «родная земля», «родной язык», «моя семья и род», «мой дом».

Вышеизложенные идеи Концепции побудили педагогический коллектив лицея №4 города Перми на совместную с родителями и общественностью разработку собственной концепции и программы духовно-нравственного воспитания учащихся. Итогом данной работы стала открытая общелицейская конференция родителей «Духовно-нравственное воспитание детей».

В ходе конференции обсуждалась лицейская концепция духовно-нравственного воспитания учащихся, были рассмотрены проблемы необходимости создания школы родительского образования, совершенствования системы профилактики правонарушений, преступлений, социально-обусловленных заболеваний, освоения содержания духовно-

нравственного воспитания детей в рамках рекомендованных образовательных программ, развития корпоративной культуры в лицее. В конференции приняли участие представители родительской общественности лицея, органов власти, специализированных организаций, научных школ и православной конфессии города Перми.

Конференция приняла резолюцию и определила духовно-нравственное воспитание как приоритетное направление в совместной деятельности школы и семьи.

Конференция обсудила ожидаемые результаты реализации программы духовно-нравственного воспитания. В результате ее реализации ожидается снижение остроты духовно-нравственного кризиса среди несовершеннолетних, получение следующих результатов:

- Снижение преступности и правонарушений среди учащихся лицея; насилия в среде несовершеннолетних, стремление к разрешению конфликтов гуманным способом.

- Снижение насильственных, негуманных мер воспитания в семье, фактов жестокого обращения с ребенком; отсутствие психического, физического и нравственного насилия над ребенком.

- Снижение социально-значимых заболеваний (табакокурение, алкоголизм, ПАФ) в среде учащихся. Резко отрицательное отношение учащихся к наркомании и распространению наркотиков.

- Снижение употребления несовершеннолетними нецензурной и культурно пониженной лексики.

- Повышение иммунитета учащихся к СМИ и интернет-ресурсам антикультурного, экстремистского толка, пропагандирующего жесткость, насилие и совершение противоправных деяний содержания. Существенное снижение возможностей доступа учащихся к видеоиграм, компьютерным играм, включая он-лайн игры в Интернете, играм на игровых консолях и играм для мобильных телефонов и смартфонов, которые по своему содержанию не соответствуют их возрасту, или могут нанести вред физическому, психическому и духовно-нравственному здоровью и развитию детей (с учетом их возрастных особенностей).

- Нравственное поведение учащихся в общении со сверстниками противоположного пола.

- Наличие согласованных индивидуальных программ духовно-нравственного развития в семье и лицее в каждом классе и для каждого учащегося.

- Высокий уровень (более чем у 80% учащихся) сформированности этики поведения учащихся в обществе.

- Наличие и выполнение норм корпоративной этики, принятой всеми участниками образовательного процесса в лицее.

В настоящее время педагоги лицея работают над разработкой основной образовательной программы (ООП) и, в том числе, над программой внеурочной деятельности в начальной и основной школе в залоге поэтапного и упреждающего перехода на ФГОС в основной школе.

Перед нами стоят вопросы: как организовать воспитывающую внеурочную деятельность школьников, как целенаправленно достигать в ней воспитательных результатов и

эффектов, в каких культурных формах и на каком содержании это лучше делать, как проектировать и претворять в жизнь различные образовательные программы внеурочной деятельности. Решение всех этих задач мы видим в оригинальном методическом конструкторе внеурочной деятельности, предложенном одним из разработчиков блока внеурочной деятельности ФГОС к.п.н. Д.В. Григорьевым.

Методический конструктор «Преимущественные формы достижения воспитательных результатов во внеурочной деятельности» (табл.) основан на взаимосвязи результатов и форм внеурочной деятельности. Он может быть использован педагогами для разработки образовательных программ внеурочной деятельности с учетом имеющихся в их распоряжении ресурсов, желаемых результатов, специфики образовательного учреждения. (Григорьев, Степанов, 2010).

Таблица

Методический конструктор «Преимущественные формы достижения воспитательных результатов во внеурочной деятельности»

Уровень воспитательных результатов	Приобретение школьником социальных знаний	Формирование ценностного отношения к социальной реальности	Получение опыта самостоятельного общественного действия
Вид внеурочной деятельности			

Главная идея конструктора – в соответствии, адекватности воспитательных результатов и видов воспитательной деятельности. Д.Г. Григорьев предлагает распределять воспитательные результаты внеурочной деятельности школьников по трем уровням.

«Первый уровень результатов – приобретение школьником социальных знаний (об общественных нормах, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.п.), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни.

Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие

ученика со своими учителями (в основном и дополнительном образовании) как значимыми для него носителями положительного социального знания и повседневного опыта.

Второй уровень результатов – получение школьником опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом.

Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие школьников между собой на уровне класса, школы, то есть в защищенной, дружественной просоциальной среде. Именно в такой близ-

кой социальной среде ребенок получает (или не получает) первое практическое подтверждение приобретенных социальных знаний, начинает их ценить (или отвергает).

Третий уровень результатов – получение школьником опыта самостоятельного общественного действия. Только в самостоятельном общественном действии юный человек действительно становится (а не просто узнает о том, как стать) социальным деятелем, гражданином, свободным человеком.

Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие школьника с социальными субъектами за пределами школы, в открытой общественной среде.

Достижение трех уровней результатов внеурочной деятельности увеличивает вероятность появления эффектов воспитания и социализации детей. У учеников могут быть сформированы коммуникативная, этическая, социальная, гражданская компетентности и социокультурная идентичность в ее государственном,

этническом, гендерном и других аспектах.

Каждому уровню результатов внеурочной деятельности соответствует своя образовательная форма (точнее – тип образовательной формы, то есть ряд содержательно и структурно близких форм).

Первый уровень результатов может быть достигнут относительно простыми формами, второй уровень – более сложными, третий уровень – самыми сложными». (Григорьев, Степанов, 2010).

На наш взгляд, данный подход и инструмент проектирования внеурочной деятельности позволит педагогам грамотно разрабатывать образовательные программы внеурочной деятельности с четким и внятным представлением о результате; подбирать такие формы внеурочной деятельности, которые гарантируют достижение результата определенного уровня (приложение №1); диагностировать результативность и эффективность внеурочной деятельности.

Приложение 1

Планируемые результаты реализации программы духовно-нравственного воспитания в начальной школе

Виды деятельности обучающихся	Приобретение школьником социальных знаний (1 класс)	Формирование ценностного отношения к социальной реальности (2-3 класс)	Получение опыта самостоятельного общественного действия (4 класс)	Воспитательный эффект
Воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека	Элементарные представления: об институтах гражданского общества, государственном устройстве и социальной структуре российского общества; о наиболее значимых страницах истории страны; об этнических традициях и культурном достоянии малой Родины; о примерах исполнения гражданского и патриотического долга; начальные представления о правах и обязанностях человека, гражданина, семьянина, товарища;	Первоначальный опыт постижения ценностей гражданского общества, национальной истории и культуры; опыт ролевого взаимодействия и реализации гражданской, патриотической позиции;	Опыт социальной и межкультурной коммуникации;	Ценностное отношение к России, к своей малой родине, отечественному культурно-историческому наследию, государственной символике, русскому и родному языку, народным традициям; к Конституции и законам Российской Федерации; толерантное отношение к старшему поколению. Толерантное отношение к окружающей реальности.

Виды деятельности обучающихся	Приобретение школьником социальных знаний (1 класс)	Формирование ценностного отношения к социальной реальности (2-3 класс)	Получение опыта самостоятельного общественного действия (4 класс)	Воспитательный эффект
Воспитание нравственных чувств и этического сознания	Начальные представления о моральных нормах и правилах нравственного поведения, в том числе об этических нормах взаимоотношений в семье, между поколениями, этносами, носителями разных убеждений, представителями различных социальных групп; нравственно-этический опыт взаимодействия со сверстниками, старшими и младшими детьми, взрослыми в соответствии с общепринятыми нравственными нормами;	Нравственно-этический опыт взаимодействия со сверстниками, старшими и младшими детьми, взрослыми в соответствии с общепринятыми нравственными нормами;	Уважительное отношение к традиционным российским религиям; равнодушие к жизненным проблемам других людей, сочувствие к человеку, находящемуся в трудной ситуации; способность эмоционально реагировать на негативные проявления в детском обществе и обществе в целом, анализировать нравственную сторону своих поступков и поступков других людей; почтительное отношение к родителям, уважительное отношение к старшим, заботливое – к младшим.	Уважительное отношение к традиционным российским религиям; равнодушие к жизненным проблемам других людей, сочувствие к человеку, находящемуся в трудной ситуации; способность эмоционально реагировать на негативные проявления в детском обществе и обществе в целом, анализировать нравственную сторону своих поступков и поступков других людей; почтительное отношение к родителям, уважительное отношение к старшим, заботливое – к младшим.
Воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни	Элементарные представления о различных профессиях;	Первоначальные навыки трудового сотрудничества со сверстниками, старшими детьми и взрослыми;	Первоначальный опыт участия в различных видах общественно-полезной и личностно значимой деятельности; потребности и начальные умения выражать себя в различных доступных и наиболее привлекательных для ребенка видах творческой деятельности;	Ценностное отношение к труду и творчеству, человеку труда, трудовым достижениям России и человечества, ценностное и творческое отношение к учебному труду; трудолюбие; мотивация к самореализации в социальном творчестве, познавательной и практической, общественно-полезной деятельности.
Формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни	Знания о возможном негативном влиянии компьютерных игр, телевидения, рекламы на здоровье человека.	Первоначальный личный опыт здоровьесберегающей деятельности;	Общественный опыт здоровьесберегающей деятельности;	Ценностное отношение к своему здоровью, здоровью близких и окружающих людей.

Виды деятельности обучающихся	Приобретение школьником социальных знаний (1 класс)	Формирование ценностного отношения к социальной реальности (2-3 класс)	Получение опыта самостоятельного общественного действия (4 класс)	Воспитательный эффект
Воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде (экологическое воспитание)	Элементарные знания о традициях нравственно-этического отношения к природе в культуре народов России, нормах экологической этики.	Первоначальный опыт эстетического, эмоционально-нравственного отношения к природе;	Первоначальный опыт участия в природоохранной деятельности в школе, на пришкольном участке, по месту жительства; личный опыт участия в экологических инициативах, проектах;	Ценностное отношение к природе.
Воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание)	Первоначальные знания о красоте окружающего мира; первоначальные знания о красоте поведения, поступков людей; элементарные представления об эстетических и художественных ценностях отечественной культуры;	Первоначальный опыт эмоционального постижения народного творчества, этнокультурных традиций, фольклора народов России; первоначальный опыт эстетических переживаний, наблюдений за эстетическими объектами в природе и социуме, эстетического отношения к окружающему миру и самому себе;	Первоначальный опыт самореализации в различных видах творческой деятельности, формирования потребности и умения выражать себя в доступных видах творчества;	Мотивация к реализации эстетических ценностей в пространстве школы и семьи.

Библиографический список

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009.
2. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор. М.: Просвещение, 2010.
3. Примерные программы внеурочной деятельности /Сборник под ред. Д.В. Григорьева. М.: Просвещение, 2010.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. М.: Просвещение, 2010.

УДК 37.01

Н.В. Хлыстова Как рождается субъект педагогической деятельности

Аннотация: В данной статье описывается модель научно-методической работы школы по формированию субъекта собственной педагогической деятельности, базирующейся на принципах вариативности, выборности, ответственности, учитывающей возможности и способности каждого учителя, его неповторимые индивидуальные ресурсы для осуществления идей развивающей технологии.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, универсальные учебные действия, субъект собственной педагогической деятельности, метод герменевтики, интериоризация деятельности содержания обучения.

В течение многих столетий ученые были заняты поиском технологического идеала.

Что же препятствовало его достижению?

- Многообразие, многовариантность учебных задач.

- Неоднозначность проявления закономерностей усвоения содержания образования в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся, стили познавательной деятельности.

- Очевидность противоречий в образовательном процессе: требования к качеству подготовки учащихся растут, диапазон индивидуальных различий широк, а обучение остается усредненным.

- Действующие ранее стандарты акцентировали внимание на предметном содержании образования, в основу был положен объем знаний, умений, навыков.

Наконец, технологический идеал определен – это культурно-исторический, системно-деятельностный подход (понимание обучения как процесса подготовки обучающихся к реальной жизни).

Еще Сенека много веков назад предупредил: «Для жизни, а не для школы учимся мы» (Сенека, 2007: 138). Но теперь, когда человечество окунулось в целый ряд глобальных кризисов (экологический, социальный, энергетический...), встал вопрос о воспитании ответственного человека и, естественно, изменении задач образовательного процесса.

Стоит сказать, что российские ученые Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков и их последователи первыми в мире начали разработку способов учебной деятельности (определять границы своего знания, ставить цель, разбивать ее задачи, планировать, контролировать себя, оценивать, рефлексировать...), а затем создали самую передовую образовательную систему развивающего обучения и на практике доказали ее преимущества.

Более 15 лет мы работаем по системе развивающего обучения Л.В. Занкова. Практика показала, что освоение технологии деятельностного метода обучения – длительный, сложный, не терпящий внешней суеты и спороности, глубоко индивидуальный и многогранный процесс. Чтобы получить позитивный опыт по реализации данной технологии на практике, необходимо:

- переориентировать свою деятельность со знания на понимание. О важности такой стратегии говорит академик С.П. Капица. По его словам, «в мире не осталось чистых наук. Нет чистой математики, физики, химии, биологии». Поэтому учить чистым наукам – все равно, что давать знания, которые никогда не будут применяться. Нужно, чтобы научные сведения комплексно входили в жизненные умения. А для этого необходимо, чтобы знания и умения стали бы субъектом присвоения, т.е. добровольно приняты в личную жизнь.

- Поменять общеизвестную знаниевую парадигму на компетентностную.

- Учебный диалог должен стать не только основным способом освоения предметных знаний и умений, но и основной формой формирования ключевой компетенции – *умение учиться*.

- Педагог I ступени должен пройти серьезную психолого-педагогическую переподготовку - без понимания психологических механизмов учебной деятельности, педагог не сможет уяснить логику развертывания учебного предмета, использовать его для решения

главной задачи – *формирования универсальных учебных действий*.

Современный учитель начальных классов должен быть *субъектом педагогической деятельности*.

«Субъектность педагога предполагает отношение учителя к ученику как к *самоценности* и как к субъекту его собственной учебной деятельности, а также отношение учителя к себе как к субъекту собственной педагогической деятельности. Взаимобусловленность этих отношений составляет специфику *субъектности* педагога. Нарушение содержания хотя бы в одном из этих отношений не позволяет говорить о субъектности учителя. Он может быть субъектом любой другой деятельности, но не педагогической». (Каминская, 1998: 214).

Однако в педагогической практике складывается парадоксальная ситуация: учитель должен обеспечивать ребенку реализацию субъектной позиции в учении, не являясь при этом субъектом педагогической деятельности. Он выступает как толкователь программы и учебника, реализатор готовой методики, но не как автор педагогической деятельности.

Чтобы учителю стать *субъектом педагогической деятельности*, ему необходимо преодолеть ряд сложных барьеров.

Первый барьер - неадекватное руководство и управление учебным процессом. Поверхностно усвоив технологию развивающего обучения, он не может качественно управлять учебным процессом. Это находит свое проявление в редукации всех этапов учебной деятельности (постановка проблемы, анализ и построение смыслового содержания учебной ситуации, конструирование способов поиска решения, организация самоконтроля и самооценки).

Второй – неадекватная оценка возможностей технологии развивающего обучения. Наиболее активные учителя «совершенствуют» технологию развивающего обучения за счет введения «элементов» из других систем (о которых имели довольно слабое представление), заменяют учебники, не заботясь о том, насколько учебники в технологическом и методическом отношении соотносятся с той системой, по которой они работают.

Учителя не понимают механизмов развития личности и значения в этом самостоятельной учебной деятельности ребенка. Признав

на уровне сознания идею развития ребенка как важнейшую, на деле продолжают заботиться о знаниях, умениях и навыках. Либо, следуя совету авторитетных учителей традиционного обучения, отказываются от технологии, активно начинают подправлять «недостатки» развивающего обучения по своему разумению. Эклектика приводит к ошибкам и просчетам, так как разрушает главные связи каждой из систем.

Третий – непонимание взаимообусловленности общения и исследования: часто общение на уроках развивающего обучения строится ради общения как такового, а не в целях исследования учебной проблемы, решения познавательных задач. Учитель подчеркнута культивирует комфортную психологическую обстановку, учит детей доброжелательному взаимодействию друг с другом, не переводя общение в учебный диалог (дискуссию), который помогает раскрыться детскому разномыслию.

Только основываясь на разномыслии, можно исследовать противоречие и разные стороны учебного объекта, найти способ решения проблемы. Нередко управление учебным процессом реализуется в виде схемы: правильный вопрос учителя – правильный ответ ученика. В случае сбой схемы, например, когда ученик на правильный вопрос учителя дает неверный ответ, это рассматривается как ошибка, которая тут же исправляется, но не обсуждается как особое мнение ученика. При таком обучении организация коллективной деятельности, как необходимого условия учебного исследования, теряет всякий смысл.

Четвертый барьер – боязнь стать субъектом, боязнь осмелиться принимать собственные решения. Догматически преподнесенные и добросовестно заученные педагогические истины в вузе, обременявшие память, становятся серьезным препятствием на пути овладения технологией деятельностного подхода. Чтобы проблема была осознана как таковая, она и должна возникнуть в сознании учителя (и ученика тоже) как личная проблема. Постигание истины надо пережить, без этого она не становится частью личности. Познание, как говорил Рудольф Штейнер, является процессом интимным, глубоко личным, готовое решение – ничто. «Постигание возможно лишь в процессе поиска ответа на важный для личности вопрос. Захваченность проблемой

вовлекает в творческое состояние личность. В попытках решения проблемы многократно активизируется поиск. Так было с творцами науки и истории. По такой же модели может совершить свои открытия и педагог, и учащийся».

Сегодня администрация школы решает основную задачу: помочь учителю открыть «пустоты» своего незнания и причины непонимания идей развивающего обучения. Так родилась **модель научно-методической работы по формированию субъекта педагогической деятельности** (см. приложение 1), базирующаяся на принципах *вариативности, выборности, ответственности*, учитывающая возможности и способности каждого учителя, его неповторимые индивидуальные ресурсы для осуществления идей развивающего обучения.

Реализация данной модели осуществляется по этапам:

I этап – просветительский.

Цель – коррекция педагогического мировоззрения.

Формы работы – лектории, семинары, дискуссии, конференции по темам:

- *Основные тенденции развития современного образовательного процесса.*
- *Гуманизация и гуманитаризация процесса обучения.*
- *Современный урок.*
- *Культурологический аспект современного образования.*
- *Компетентностный подход в обучении.*

Эти встречи дали толчок саморазвитию учителя, способствовали формированию способа видеть и находить проблемы, определять те, которые в первую очередь влияют на успешность протекания инновационных процессов, формируют аналитическую культуру.

II этап – теоретический.

Цель – формирование рефлексивной культуры, осмысление идей теории учебной деятельности.

Формы – организационно-деятельностные игры, рефлексивные полилоги, проблемно-целевые семинары.

Для этого этапа научно-методической работы разрабатывается система проблемных вопросов, будирующая осмысленное отношение педагогов к теоретической работе. Например, мы обсуждали с педагогами такое центральное понятие как «развитие», представив

следующую систему вопросов:

- Что такое развитие?
- Как оно связано с усвоением?
- Какие стороны развития важно изучать у учащихся?
- Как определить возможный уровень развития ребенка?
- Каковы способы определения развития ребенка?
- Как определить уровень развития теоретического мышления учащихся?

Для прояснения теоретических оснований развивающего обучения использовали **метод герменевтики**. Учителям предлагалась работа с конкретными авторскими текстами, определениями; сопоставление определений различных авторов.

Так, например, Л.В.Занков понимает под развитием целостное развитие всех основных природных задатков и личности ребенка.

В.В. Давыдов: «Достоинством «развития» с диалектическим пониманием обладают лишь такие объекты, которые являются целостными системами («тотальностями»), существующими по своим и только им принадлежащим законам... Отдельный человек не является такой системой, которая имеет «входы» и «выходы» в самой себе. Он лишь элемент той подлинной системы, которой является «общество». Именно последнему, и только ему, присуще развитие как саморазвертывание имманентных противоречий. Индивиду же, взятому самому по себе, такое развитие не свойственно». (Давыдов, 2007: 27).

Прояснение различий смыслов, которые авторы вкладывают в то или иное определение, делает теоретическую работу учителя более продуктивной.

Отсюда темы семинаров были таковы:
- *Деятельностный подход обучения в системе Л.В. Занкова.*

- *Видовое многообразие учебной деятельности первой ступени.*

- *Урок как форма интериоризации деятельности содержания обучения.*

- *Развитие оценочной самостоятельности школьников.*

- *Исследовательская деятельность учителя и ученика*, где рефлексивные способности учителя формируются в ходе прокачивания понимания той или иной проблемы.

Результат: сложилась команда единомышленников, появились реальные предметно-пе-

дагогические действия учителей в учебно-воспитательном процессе по реализации новой технологии.

III этап – рефлексивно-оценочный

Цель – развитие рефлексивной культуры, формирование способов исследовательской деятельности

Формы – индивидуальные программы повышения квалификации, проект-задания по разработке методического и дидактического обеспечения технологии деятельностного подхода в обучении по системе Л.В.Занкова.

Выйдя на уровень самоуправления, с каждым учителем через индивидуальную работу глубоко прорабатывается теоретическая база развивающего обучения, устанавливаются смысловые различия общей терминологии развивающего и традиционного обучения.

Теоретическая проективная работа на семинарах строится от учителя, от его проблем, трудностей в освоении технологии деятельностного метода обучения. Даются сравнительные характеристики уроков той и другой систем обучения с последующей разработкой проектов собственной педагогической деятельности, создания разнообразных моделей уроков. Нарастающее понимание сказывается на качестве реализации идей развивающего обучения. Учителя не только культуросообразно, в соответствии с технологией развивающего обучения, строят уроки, но и обогащают их за счет индивидуальных находок и творчества.

Эффективность данной модели научно-методической работы по формированию субъекта педагогической деятельности доказывают результаты диагностирования развития учебной деятельности учащихся (авторы – Г.В.Репкина, Е.В.Заика). В классах развивающего обучения надпредметное и предметное развитие идет более интенсивно, дети опережают свой возраст в плане развития инициативных отношений, сохраняют устойчивый интерес к познанию на протяжении всего обучения в школе; отличаются самостоятельностью, общительностью, широтой кругозора. Знания ребенка третьего класса способны конкурировать со знаниями учащихся 8–9 классов, обучающихся по традиционной системе. Выступать за старшие классы на олимпиадах и побеждать становится скорее нормой, чем исключением.

Использование технологии деятельност-

ного метода обучения системы Л.В. Занкова. обеспечивает высокий уровень достижений учащихся: 60% -75% учащихся обучаются на «4» и «5». В 2010 году по итогам мониторинговых обследований качества подготовки учащихся 4,9,11-х классов (региональный проект «**Ступени**») школа заняла 34 позицию среди 100 лучших школ края.

Усвоенная модель развивающего обучения стала плодотворной основой для составления индивидуальных программ повышения квалификации. В рамках разработки программ и осмысления практического опыта рождаются различные гипотезы, происходит отбор наиболее продуктивных, таким образом, формируется теоретическая база учителя, совершенствуется технология его образовательной деятельности.

Результат: 40% педагогов первой – второй ступеней обучения вплотную занимаются исследовательской деятельностью по проблемам организации образовательного процесса, т.е. фактически реализуют свою субъектность.

Проведенная работа позволяет выделить два ключевых фактора эффективности научно-методической работы по освоению учителем технологии деятельностного подхода системы Л.В.Занкова – *научность и системность*.

О динамике мастерства учителя свидетельствует и тот факт, что за эти годы 73% учителей получили первую и высшую квалификационные категории; 5 педагогов признаны лауреатами президентской и губернаторской премии в рамках проекта НПО в номинации «Лучший учитель», неоднократно победителями конкурсов профессионального мастерства, организованных Федеральным научно-методическим центром имени Л.В. Занкова. По проблемам организации образовательного процесса системы Л.В. Занкова опубликовано более 50 статей.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. *Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека*. М.: Смысл, 2007.
2. Асмолов А.Г. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли*. М.: Просвещение, 2008.
3. Божович Л.И. *Личность и ее формиро-*

вание в детском возрасте. М., 1968.

4. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. М., 1989.

5. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. Т. 2. М.: Педагогика, 1984.

6. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.

7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

9. Зак А.З. Как определить уровень мышления школьника. М., 1982.

10. Занков Л.В. Развитие и обучение. М.: Педагогика, 1962.

11. Каминская М.В. Исследование освоения учителем деятельности в системе развивающего обучения как проблема теории и практики (на материале школ экспериментальных площадок) / Материалы III городских педагогических чтений «Школа развития личности». Иваново, 1998.

12. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: В помощь учителю начальных клас-

сов. Томск, 1993.

13. Сенека Л. Нравственные письма к Луцилию. Москва, 1996.

14. Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: Учеб. Пособие для преподавателей/ Отв. Ред. А.Кудрявцев. М.: Педагогическое общество России, 2000.

15. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: изд-во Пеленг, 1996.

16. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность? // Вопросы психологии. 1998. №5. С. 68-81.

17. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. М., 1999.

18. Чарнецкая Р.Т. Формирование стратегических тенденция при решении конструктивно-технических задач младшими школьниками / Психологическая наука: проблемы и перспективы. Киев, 1990.

19. ФГОС: начальное общее образование. М., 2010.

20. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

УДК 371.3

М.В. Рублева

Метод социальных проектов как инструмент создания социально-культурной среды подростков

Аннотация: В данной статье описывается модель социально-значимой деятельности подростка, где доминирующее положение занимает особая микросреда, в которой подросток может апробировать свои действия, проверить себя, собственные силы и возможности, выбрать индивидуальную среду для самореализации и самоутверждения.

Ключевые слова: *деятельностный подход, субъектность, толерантность, социальное проектирование, социум, разновозрастное сотрудничество.*

Одной из главных задач работы и классного руководителя, и учителя - предметника является подготовка ученика, способного самостоятельно и активно действовать, принимать решения, адаптироваться в обществе, быть толерантным.

Как, каким способом научить этому школьника?

Какой подход в обучении и воспитании выбрать?

В первую очередь, это должен быть деятельностный подход, т.к. все качества человека становятся очевидными для окружающих и самого человека только в деятельности.

Далее, этот подход должен быть личностно-ориентированным, обеспечивающим субъективность ученика в процессе воспитания.

Этот подход должен быть дифференцированным (по способу деятельности, уровню затратности, по способу сложности и разнообразию решенных задач).

Каждый раз, когда ко мне приходит новый класс, я убеждаюсь, что выпуск за выпуском дети значительно меняются: мои нынешние питомцы – совсем не те, что были десять или

даже пять лет назад. Современные школьники чрезвычайно информированы. Они получают гораздо больший объем информации: в школе на уроке, в семье, в общении со сверстниками, в СМИ, в Интернете. Часто эта информация является противоречивой, бессистемной, школьники бывают просто перегружены ею; когда возникает необходимость самостоятельной деятельности, ребенок не знает, как это делать, как применить накопленные знания на практике, не имеет навыка поэтапно выстраивать свою работу, соотносить свою деятельность с деятельностью школьного коллектива.

Отсюда возникает чувство дискомфорта ученика в классе, неудовлетворенность тем, что знания, которые школьник считает значимыми, в классе не востребованы, возрастает тревожность, и как результат ученик теряет мотивацию учебной деятельности.

Поэтому учитель в современных условиях должен выступать не только в роли очередного, пусть и значимого для ребенка источника информации, но и помощника в процессе самоопределения, наставника, сопровождающего своего питомца на протяжении всего процесса усвоения системы ценностей и норм, определения собственной позиции, соотношения ее с деятельностью общества, освоения системы отношений с людьми, т.е. на всем процессе социализации. Создать особую микросреду, в которой подросток может апробировать свои действия, проверить себя, собственные силы и возможности, выбрать индивидуальную среду для самореализации и самоутверждения.

Метод проектов, по моему мнению, является тем механизмом, который позволяет создать в классе индивидуальную среду ребенка (среду деятельности, круг общения).

Метод касается принципиально разнообразных форм индивидуальной и групповой работы в классе. Учащийся или коллектив учащихся самостоятельно планируют, организуют и выполняют определенные действия, а затем сами оценивают результат. Лучше, если источником проекта будет мир обыденной жизни, а конечным результатом – «широко» понимаемый продукт.

В первую очередь, я поставила перед собой задачу: определить, чем же метод проектов отличается от других методов воспитания. За основу взяла ряд положений Мирослава Шиманьски.

Учитель в проектной деятельности – не только специалист в какой-то области, но и

рулевой, сопровождающий учащихся в процессе деятельности (может встать во главе, являться центром или наблюдателем, осуществляющим корректировку деятельности).

Проект направлен на развитие субъектности учащегося: каждый этап проекта связан с интересами, способностями, стремлениями и потребностями ученика (причем, важен не сам продукт, а процесс работы над проектом, где осваиваются знания и сотрудничество, приобретается самостоятельность, ответственность); проект способствует сглаживанию граней школьной и внешкольной жизни; исключает традиционную оценку.

Практика организации проектной деятельности в классе показала, что выдвигает и конструирует проект классный руководитель, исходя из воспитательных задач, стоящих перед ними и особенностей классного коллектива.

Постараюсь проследить поэтапную деятельность внедрения метода проектирования в организацию воспитательной работы в моем классе (сейчас это семиклассники).

1 этап: наблюдение за коллективом класса, определение интересов, возможностей, способностей, степени активности, проведение классных мероприятий, где школьники раскрывают мир своих увлечений.

На этом этапе проводились диагностики:

- обобщенных смысловых установок;
- успешности;
- самооценки;
- праздники знаний, конкурсы, игры;
- классные часы «Мои четвероногие друзья», «Мои увлечения»;
- ежедневные пятиминутки «Я хочу вам рассказать».

2 этап: определение, классификация по группам в зависимости от степени уровня ценностной ориентации (в основе классификации - мотивационная направленность):

- группа: учащиеся с высокой познавательной мотивацией («Мне интересно все»), таких ребят в моем классе – 3 человека;
- группа: учащиеся с эвристической мотивацией (интерес к решению нестандартных вопросов, задач ситуаций) – 3 ученика;
- группа: учащиеся с высокой познавательной мотивации в отдельной области – 8 учеников;
- группа: учащиеся с мотивацией социального самоутверждения (лидерство) – 5 учеников;

- группа: учащиеся с мотивацией на формальную оценку деятельности – 3 ученика;

- группа: учащиеся, для которых деятельность в классе не представляет ценности – 6 учеников.

3 этап: определение задачи педагогического руководства проектной деятельностью учащихся (закрепление и развитие мотивационной деятельности, переход учащихся в более высокую мотивационную группу; создание атмосферы взаимопонимания и сотрудничества в классе, создание условий самореализации учащихся).

4 этап: направление деятельности и определение тематики проектов. На этом этапе проводится обсуждение основного направления работы коллектива. Учащиеся с классным руководителем и родителями выработывают стратегию деятельности. В нашем классе в качестве основного направления деятельности была выбрана туристско-краеведческая работа и принято решение разработать коллективный проект «Вместе по родному краю» (многоцелевой, рассчитанный на время обучения в основной школе). Обязательными направлениями деятельности коллектива определили спортивно-оздоровительную (предложен индивидуальный проект «Аэробика на летней площадке»); трудовую (проект «Герань на подоконнике»), гражданско-патриотическую (проект «Символы России»); культурно-массовую (проект праздника «Новогодние посиделки», коллективный).

5 этап: определение условий деятельности и правил выполнения проекта путем обсуждения, дискуссии. На этом этапе развиваются различные функции деятельности школьника:

- коммуникативная (умение слушать, оппонировать, дискутировать, приспособлять собственную точку зрения к другим);
 - предметная (осознание проблематики);
 - мотивационная (в процессе обсуждения учащиеся мотивируют друг друга).
- 6 этап:** разработка плана деятельности:
- а) организационные вопросы (образование групп, распределение ролей, определение сроков деятельности);
 - б) определение круга задействованных материалов;
 - в) определение финансовых средств, затрат;
 - г) предположение идеального результата.

7 этап: выполнение и корректировка проекта.

8 этап: оформление результатов деятельности.

9 этап: совместная оценка конечного результата. Если конечный результат не был достигнут, проводится анализ работы с выявлением этапов, на которых произошел сбой в выполнении проекта, выявляются причины сбоя и предлагается следующее: либо повторить проект, либо отложить на время с тем, чтобы привлечь к осуществлению проекта новые знания и средства, более широкий круг исполнителей, либо отказаться от выполнения.

10 этап: презентация проекта. Оформленные социальные проекты и отзыв деятельности ученика по реализации проекта вносятся в «личный портфель» школьника, являясь определенным результатом роста личности.

На проходящей в нашей школе ярмарке проектов наш класс представил 4 проекта, в осуществлении которых приняли участие 12 семиклассников. Все они получили высокую оценку. Признание значимости деятельности ребят на школьном уровне явилось стимулом к дальнейшей деятельности и толчком к повышению социальной активности школьников.

Деятельность, осуществляемая подростками, возникает во взаимодействии с другими людьми. Чтобы утвердиться в позиции самостоятельной активной личности, чтобы стать создателем, учителем самого себя, школьнику нужно побыть в позиции учителя по отношению к другому человеку; позиция ведущего, учителя, предполагает субъективность ученика в процессе деятельности, помогает самостоятельно выбрать или изобрести способ деятельности, определить уровень сложности.

Разновозрастное сотрудничество, где подростку предоставляется возможность играть иную роль в системе внутришкольных отношений, может стать одним из существенных моментов в решении вопроса его социализации. Разновозрастное сотрудничество младших и старших подростков решает две задачи:

1. Служит мерой профилактики подросткового негативизма в его школьных проявлениях.
2. Помогает формировать самостоятельность школьников, основанную на освоении

роли ведущего.

Младшие подростки, в свою очередь, получают опыт обучения с партнером значительно старше себя. Этим снимаются некоторые возрастные барьеры, которые существуют между учащимися. А это, в свою очередь, способствует возникновению мотивации успеха деятельности.

Младшим подросткам интересно попробовать себя в новой системе отношений, увидеть себя в будущем (когда они тоже будут старшими подростками).

В нашей школе опыт разновозрастного сотрудничества в учебной и внеклассной работе практикуется с 2005 года.

Все началось с проведения разновозрастных уроков младших школьников и младших подростков.

А в 2006 году мы начали осуществлять сотрудничество классов во второй ступени. Были определены два класса: 5В и 9В. Выбор этот был обусловлен тем, что в начальной школе эти дети обучались у одного учителя, и в процессе предшествующего обучения находились в относительном взаимодействии.

Работа по осуществлению сотрудничества складывалась из нескольких этапов.

Подготовка учащихся II ступени. Ученикам 8 класса было предложено обсудить, сможем ли мы принять в свой коллектив будущих пятиклассников. Мотивированы подростки были тем, что мы, педагоги и младшие подростки, нуждаемся в их помощи для безболезненной адаптации пятиклассников в школе II ступени. Мнения восьмиклассников разделились:

- **Безусловно, да.**
- **Интересно попробовать.**
- **А вдруг не получится.**
- **Безусловно, нет.**

Поскольку большинство учащихся в той или иной степени были позитивно настроены начать работу с пятиклассниками, мы перешли ко второму этапу.

Знакомство с классом, сопровождение и планирование работы; посещение внеклассных мероприятий, проведение встреч. Восьмиклассники презентовали пятиклассникам свои ценности и наметили задачу приобщить их к этим ценностям.

Особо значимыми делами для старшей группы была реализация проектов «Вместе по родному краю» и «Ветеран живет рядом».

Планируя работу, мы решили, что осуществлять сотрудничество будем поэтапно. Сначала создадим группу ребят, которые пожелаю участвовать в разработке и проведение различных дел: классных часов, экскурсий, встреч, спортивных соревнований, трудовых акций.

Вторым шагом будет привлечение более широкого круга старшеклассников и наиболее активных пятиклассников к этой работе.

Третий шаг заключается в создании разновозрастных групп, работающих в разных направлениях: учебная деятельность, художественное творчество, трудовые акции, спорт, проектная деятельность.

Этап осуществления деятельности. В 8 классе образовали группы по направлениям. Разрабатывали тематику классных часов для пятых классов и проводили их. Приглашали пятиклассников к участию в экскурсиях, походах, встречах. Постепенно у младших подростков начала формироваться группа ребят, которая приняла сотрудничество и стала предлагать свои варианты работы. Так у нас появилась идея заняться поисковой деятельностью. Младшие школьники выступили с идеей проектов «Уходили на фронт молодыми», «Не смейте забывать учителей», реализовывать которые они стали через год сотрудничества, причем старшие уже выступали в роли помощников и сопровождающих, а основную работу выполняли младшие.

Осуществлялось сотрудничество в учебной деятельности: совместная подготовка учебно-познавательных проектов, помощь при затруднении в учении, взаимоконтроль за ведением учебной документации (дневников).

Этап «замещения». В 2012 году ребята, начинавшие работу, заканчивают 11 класс. Большая часть времени сегодня, естественно, уходит на учение, и в роли инициаторов, разработчиков и активных участников большинства классных дел выступают уже младшие. Старшеклассники же помогают им и советуют.

По завершении цикла сотрудничества раз-

новозрастных классов можно сделать определенные выводы о:

- разновозрастном сотрудничестве;
- развитии самостоятельности в проектировании своей деятельности;
- развитии коммуникативных способностей, навыков взаимопомощи;
- развитии чувства ответственности за других;
- возможности смены роли «ведомый-ведущий», и наоборот.

Опыт социального проектирования и разновозрастного сотрудничества у нас еще небольшой, но уже сейчас видно, что организация такой деятельности дает больше возможностей для становления индивидуального действия учащихся, помогает организовать самостоятельное движение ученика в пространстве школьного социума, способствует снижению конфликтов в коллективе.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. М.: Просвещение, 2008.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
3. Гузев В.В. Инновационные идеи в современном образовании // Школьные технологии. 1997. №1. С. 3-11.
4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // [Электронный ресурс].
5. Олейникова О.Н. Образование в течение всей жизни. М.: Национальная обсерватория образования, 2002.
6. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под редакцией В.А. Караковского. М., 1999.
7. ФГОС: начальное общее образование. 2010.
8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
9. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / М.: Сентябрь, 2000.

УДК 371.14

О.А. Красных, Т.Я. Шихова Тьюторское сопровождение курсовой подготовки слушателей ЦИО

Аннотация: Статья поднимает проблемы тьюторского сопровождения слушателей курсовой подготовки, новой педагогической позиции педагога – позиции тьютора. Представлен опыт образовательного учреждения по тьюторскому сопровождению учащихся и педагогов, описывается механизм тьюторского сопровождения слушателей курсовой подготовки. Представлен список проектов для разработки. Описаны цели и задачи лаборатории по освоению тьюторской позиции учителя, преподавателя, администратора школы.

Ключевые слова: тьютор, тьюторская позиция, индивидуальный образовательный путь, институт тьюторства, технологии открытого образования, индивидуализация образования, Межрегиональная Тьюторская Ассоциация, лаборатория тьюторского сопровождения в образовании, тезаурус тьюторской деятельности.

Профилизация общеобразовательной школы на старшей ступени, предусмотренная концепцией модернизации РФ на период до 2020 года, призвана обеспечить реальную дифференциацию и индивидуализацию обучения за счет изменения структуры, содержания, технологий.

Профилизация школы делает для старшеклассников острой и актуальной проблему выбора профиля дальнейшего обучения и приобретает массовый характер. Однако профессиональный выбор подростка неустойчив, не определен, изменчив. Встает проблема осознанного выбора своего жизненного пути, навыков аналитической деятельности, которая

приводит к необходимости особого педагогического сопровождения в осуществлении выбора старшеклассником профиля дальнейшего обучения.

В связи с этим в образовательном пространстве школы возникают новые педагогические роли и позиции, которые меняют отношение между учителем и учеником. На наш взгляд, потенциал тьюторской позиции может успешно решить проблемы профильного обучения, обеспечить дифференциацию, индивидуальный подход, полнее использовать ресурсы ученика и ресурс образовательного учреждения.

Для успешности реализации идей профильного обучения педагоги должны быть готовы изменить традиционные позиции на новые – позиции тьюторского сопровождения. Тьютор – это специалист, сопровождающий процесс самостоятельной познавательной деятельности учащегося, способный оказать непосредственное влияние на формирование учебной, социальной и других видов компетентностей выпускника. Это особая педагогическая позиция, основанная на признании тьютором права ребенка на собственный выбор, самостоятельность, индивидуальность. В отличие от учителя, занимающегося учебно-воспитательным процессом, для тьютора первостепенной является задача оказания старшекласснику помощи в построении индивидуального образовательного пути, своего образа.

В понимании и реализации тьюторской позиции, подготовке педагогов – тьюторов возникают следующие проблемы:

- Отсутствие четкого представления о роли тьютора в условиях профильного обучения. Многообразие толкования термина «тьютор».
- Неподготовленность педагогов к принятию и пониманию новой социальной позиции тьютора.
- Отсутствие практики обучения педагогов формированию тьюторской позиции.
- Проблема сложности введения тьюторской позиции педагога.
- Недостаточная мотивация педагогов к восприятию нововведения.

Дефицит кадровых ресурсов, способных обеспечить процессы изменений в старшей школе, требует от ОУ специального организованного обучения педагогов.

Управленческая, педагогическая деятель-

ность по созданию оптимальной модели профильной школы полного дня с тьюторским сопровождением в нашей школе осуществлялась в процессе реализации проекта «Создание механизма управления тьюторским сопровождением в ШПД». Развитие у педагогов школы навыков сопровождения ИОП, создания элективных курсов для обеспечения образовательного выбора учащимися – один из важных результатов проекта. Способы работы систематизировались и трансформировались в программы курсов ЦИО для обучения специалистов с позицией тьюторов, сопровождающих учащихся в выборе ИОП с использованием потенциала основного и дополнительного образования. В ЦИО МАОУ «СОШ № 135» г. Перми разработаны учебно-тематические планы курсовой подготовки тьюторов «Формирование позиции тьютора у педагогов. Технологическая школа тьюторства».

Этот опыт уже получил одобрение и заинтересовал педагогические коллективы других школ. Поэтому в программу курсовой подготовки ЦИО было включено и это направление.

Курсы были посвящены введению в тьюторство, раскрытию сущности и содержания тьюторских технологий в старшей профильной школе. Курсовая подготовка организовывалась при активной деятельности курсантов по педагогическому проектированию образовательных проектов по тьюторскому сопровождению в школе. Происходило погружение педагогов в проблему тьюторского сопровождения в образовательной деятельности старшей школы. В ходе курсовой подготовки был представлен опыт работы МАОУ «СОШ № 135» по организации тьюторского сопровождения. Педагоги школы проводили мастер-классы по темам: «Сетевая модель профильной школы», «Тьюторское сопровождение в исследовательской деятельности», «Проектирование ИОП учащегося и ее сопровождение в профильной школе», «Тьюторское сопровождение в клубной деятельности», «Тьюторское сопровождение в проектной деятельности». На практических занятиях отработывались технологии открытого образования: образовательная картография, индивидуальная образовательная программа, портфолио, тьюторский час, образовательное путешествие, технология профориентацион-

ной игры, тренинга. В ходе курсовой подготовки проводился практикум по знакомству и анализу материалов сайта Межрегиональной тьюторской ассоциации (МТА).

Педагоги, слушатели курсов занимались разработкой индивидуальных проектов, направленных на реализацию различных моделей тьюторского сопровождения старшеклассников. На выставке было представлено более 30 проектов. Эти авторские проекты могут стать основой для разработки общешкольных (локальных) проектов. Тематика проектов представлена в Приложении 1.

На курсах, организованных по заказу департамента образования г. Перми, присутствовали педагоги 7 территорий города: заместители директоров школ, психологи, социальные педагоги, педагоги-организаторы, учителя – предметники. Каждый слушатель находил и постепенно открывал тьюторский аспект деятельности в своей профессиональной работе. Продуманную модель тьюторского сопровождения в рамках курсовой подготовки осуществили тьюторы курсов: Тамара Якимовна Шихова, Наталья Абрамовна Голованова, Алексей Сергеевич Куляпин, Алла Геннадьевна Буянова, Ольга Аркадьевна Красных. При подборе тьюторов курсовой подготовки мы руководствовались следующими принципами:

- Тьютор курса имеет персональный интерес к организации тьюторского движения и идее тьюторства;

- Тьютор курса поддерживает и разделяет ценности открытого и индивидуализации образования;

- Тьютор курса понимает значимость и необходимость введения института тьюторства в современной школе.

В ходе обсуждения были выдвинуты ключевые позиции тьютора курсовой подготовки:

1. Тренер - преподаватель находится в позиции тьютора по отношению к обучающимся.

2. Тренер - преподаватель использует в образовательном процессе те технологии, техники и приемы, которые обучившийся будет использовать в работе со своими подопечными.

Совершенствуя тьюторское сопровождение слушателей курсов, мы разработали и применили на практике «портфолио» слушателя курсов, ИОП слушателей курсовой подготовки, методические рекомендации по

проведению тьюторского часа со слушателями **«Памятка тьютору курсов»**. Приложение 2. Коллективно разработали методику проведения Итогового тьюторского часа. К курсам нами был разработан словарь «Тезаурус тьюторской деятельности», который использовали слушатели при разработке индивидуальных авторских проектов.

Напряжение первого дня переросло в творческий созидательный дух разработки проекта. Мы видели и чувствовали, как наш способ организации деятельности захватывал, приобщал, продвигал к творчеству.

По результатам анкетирования, 84 % слушателей показали высокий уровень эмоционального комфорта на занятиях, а 78 % были готовы транслировать данный опыт в своем ОУ. Эти проценты являются показателем эффективности проведенной курсовой подготовки. Проведенная курсовая подготовка может стать новой точкой роста площадок и лабораторий Межрегиональной тьюторской ассоциации в Пермском крае.

Но для стимулирования этой деятельности необходимо продолжение этой работы, выведение ее на более высокий уровень осмысления и технологичности.

Мы предлагаем создать лабораторию на базе ПГПУ, которая не только могла бы разрабатывать и оснащать индивидуализацию процесса обучения учащихся, студентов, но также приобщать студентов к тьюторской деятельности. Лаборатория может стать центром подготовки и переподготовки педагогических кадров по освоению тьюторской позиции учителя, преподавателя, администратора школы. Лаборатория сможет заниматься;

- разработкой вариативных программ обучения тьюторской деятельности.

- проведением курсов для педагогов с привлечением тьюторов школьных площадок;

- разработкой моделей тьюторского сопровождения на разных ступенях обучения (начальная, основная, средняя, высшая школа);

- разработкой УМК педагога – тьютора и его методического «портфолио»;

- разработкой критериев и методов диагностики результатов тьюторского сопровождения.

Сегодня технологию тьюторского сопровождения осваивают в Березниках, Перми, Карагае, Оханске, Чайковском. Появление лаборатории при ПГПУ может консолидировать

деятельность Межрегиональной Тьюторской Ассоциации на территории Пермского края, способствовать формированию позиции тьютора у педагогов не только в системе предпрофильного и профильного обучения.

В результате реализации проекта лаборатории по тьюторству на базе ПГПУ будут предложены организационные формы, методы, приемы, обеспечивающие формирование ключевых компетентностей педагогов с позицией тьютора. У педагогов, студентов, преподавателей появится мотивация по формированию позиции тьютора. В ходе реализации данного проекта появятся группы педагогов, осваивающих технологии тьюторского сопровождения и применяющих их на практике, студенты смогут овладевать ими в ходе обучения и практик в школе. Появятся тенденции к изменению профессиональной позиции педагогов. Члены лаборатории смогут проводить рефлексивные сессии, обсуждать результаты тьюторских проб, составлять сборник кейсов тьюторского сопровождения разных групп тьюторируемых.

Для реализации работы лаборатории принципиально важна организация:

- разработки программы стажировок;
- обязательных тьюторских проб на базе ОУ, вуза;

- обязательных тьюторских стажировок на базе тьюторской стажировочной площадки в пределах региона или за пределами региона;

- выдачи обязательного заключительного документа, подтверждающего освоение программы;

- обязательного тьюторского сопровождения (в том числе, и дистанционного) обучающегося в течение одного учебного года.

Такая тьюторская практика может существенно продвинуть тьюторские технологии открытого образования в пространство развития образования Пермского края, дать ощутимые результаты деятельности, связанные с индивидуализацией процессов образования педагогов, студентов, учащихся, аспирантов и других субъектов, всех тех, кто вступил на путь разработки и реализации своей индивидуальной образовательной траектории развития.

Приложение 1

Тематика проектов тьюторского сопровождения

1. «Непроторенная тропа к тьюторству».
2. Школа абитуриента.
3. Организация тьюторского сопровождения десятиклассников.
4. Тьюторское сопровождение профильного обучения.
5. Наш новый учебный год с тьютором.
6. Мой путь к тьюторству.
7. Тьютор в классе и в школе.
8. Введение в тьюторскую деятельность.
9. «Тропой успеха» - вместе весело шагать.
10. Тьюторская траектория.
11. Я – тьютор и мой класс.
12. «Древо познания» тьюторской деятельности.
13. От классного «зануды» – к тьютору – другу.
14. Внедрение тьюторского сопровождения в профильной модели МОУ.
15. Трудный путь проб к введению тьюторства.
16. Предметное тьюторское сопровождение в изучении географии.

Приложение 2

Памятка тьютору курса

1. Помогите участникам курсов ориентироваться в мероприятиях дня.
2. Проведите анкетирование: А) вводное (портфолио), Б) изучающее запросы слушателей курсов, В) итоговое. Анализ анкет и портфолио проводите ежедневно, это Вам даст материал для обсуждения по сопровождению на координационном совете.
3. Будьте рядом с участниками курсов, чтобы отвечать на все возникающие вопросы по ходу мастер – классов, помогите им найти консультанта для ответа на возникающие вопросы.
4. Помогите участникам курсов в нахождении необходимых ресурсов для разработки индивидуального проекта.
5. Организуйте работу с участниками мастер – классов по созданию их портфолио во время курсовой подготовки.
6. Организуйте рефлексивные моменты по ходу работы, создайте условия для саморефлексии.
7. Заполняйте протокол наблюдений в виде таблицы. Условные обозначения: А – активный участник (задает вопросы, высказывает суждения, сомнения, выражает свою позицию); У – участвует, исполнителен; П – пассивное (участник высказывает недовольство, отсутствует мотивация).
8. Проводите тьюторский час с целью рефлексивного анализа деятельности. В работе Вам помогут разные формы работы.

«Рассуждалки»:

- опишите проблемную ситуацию, встречавшуюся в Вашем опыте, в которой была востребована деятельность тьютора;
- опишите случай из Вашей образовательной истории, когда кто – то выступил по отношению Вам как тьютор;
- в какой области знания вы можете выступить в качестве тьютора?

«Метафоры».

Совместно обсудите и придумайте метафоры, которые могут выразить деятельность тьютора.

Творческая мастерская тьютора.

1. Список песен с тьюторским содержанием. Составить список. Предложить слушателям выбрать и проголосовать за 3 песни, наиболее ярко выражающих сущность тьюторского подхода. Спеть по куплету из них на подведении. Подарить список.
2. Задание. Выберите сказочный сюжет, наиболее точно раскрывающий взаимодействие «тьютор – педагог». Расскажите сказку с точки зрения тьюторского сопровождения. Назовите основные типы взаимодействия «тьютор – педагог», их возможные ограничения. Примеры сказок. «Сказка о сереньком козликке». «Сказка о рыбаке и рыбке». «Чебурашка и крокодил Гена». «Волк и семеро козлят». «Три поросенка». «Теремок». «Каша из топора».

Библиографический список.

1. Суханова Е.А. Тьюторство в системе повышения квалификации. Сайт <http://www.thetutor.ru/pro/index.htm>.
2. Ковалева Т.М., Дерзкова Н.П. Технологии открытого образования в Московском открытом образовательном проекте. [Сайт] <http://www.thetutor.ru/pro/index>.

УДК 37.035

С.И. Казанцева
**Формирование
 гражданской ответственности
 школьников
 посредством
 организации
 социальных практик.**

Аннотация: В современном обществе одной из основных задач является формирование гражданской ответственности у молодого поколения. Сегодня время и общество требуют человека с активной гражданской позицией. С этой целью в школе необходимо организовывать различные виды социальных практик, которые позволяют учащимся успешно пройти процесс социализации. Социальные практики выстраиваются в трех направлениях: самоуправление, волонтерская деятельность, профессионально-ролевая деятельность (социальное проектирование, стажировки).

Ключевые слова: гражданственность, социализация, социальная практика, самоуправление, профессионально-ролевая деятельность, социальное проектирование, стажировка.

В России в настоящее время гражданское образование находится в центре внимания государства, а следовательно, и педагогической общественности. Сегодня время и общество требуют человека с активной гражданской позицией, умеющего успешно пройти процесс социализации т.е. быть сознательным и полноценным гражданином общества, выполняющим различные функции: профессиональные, общественные, внутрисемейные и другие.

С целью формирования гражданской ответственности учащихся в школе необходимо организовывать различные виды социальных практик.

Социальная практика – это ситуации, в которых человек получает социальный опыт. Такие ситуации возникают в результате делового общения и совместной деятельности

ребят с представителями разных профессий на рабочих местах; самостоятельного поиска тех, кто нуждается в помощи и заботе.

Задачи социальной практики:

- формирование социальных компетенций;
- приобретение практических умений коммуникативной культуры;
- знакомство с конкретными условиями и содержанием отдельных процессов, проходящих в современном обществе;
- приобретение навыков формирования индивидуальных моделей поведения, адекватных ситуаций решения и преодоления проблем;
- умение применять теоретические знания в конкретной ситуации;
- формирование представлений учащихся о возможностях современных социальных технологий.

Социальная практика учащихся выстраивается в трех направлениях:

- самоуправление;
- волонтерская деятельность;
- профессионально-ролевая деятельность.

Самоуправление

Органы ученического самоуправления в школе функционируют через классное ученическое самоуправление (советы дела) и школьное ученическое самоуправление (совет старшеклассников). К результатам деятельности детских органов ученического самоуправления можно отнести следующее: проведение новогодних спектаклей для учащихся школы, родителей, жителей микрорайона; организация и проведение спортивных соревнований и праздников здоровья, проведение здоровой и правовой дискотек, творческих концертов «Таланты и поклонники» и интеллектуальных игр; участие в создании фонда внебюджетных средств школы (сборы макулатуры, пластиковых бутылок в рамках городских экологических акций); организация трудовых десантов («Поможем снегу растаять», «Ремонтируем школьную мебель»).

Совет старшеклассников школы является участником городских форумов общественных инициатив, долговременных игр, слетов и т.д.

В 2008 году ученикам 8,9,10 классов была представлена возможность наравне с родителями и педагогами принять участие в выборах в Управляющий совет школы.

Предвыборная кампания учащихся прошла в 3 этапа:

1 этап. Выбор кандидатов в Управляющий совет на классных ученических собраниях в 8-11 классах.

2 этап. Оформление школьного стенда с информацией о каждом кандидате в Управляющий совет. Встречи кандидатов с классными коллективами.

3 этап. Дебаты кандидатов в Управляющий совет.

Перед началом дебатов «доверенные лица» (одноклассники) представили присутствующим в зале избирателям своего кандидата. Кандидатам были предложены разные вопросы и ситуации не только от ведущего дебатов, но и от самих избирателей (учащихся 7-10 классов). Вот только некоторые из них: дежурство по школе: каким ему быть? Как ты относишься к единой форме одежды для учащихся? Нужна ли школьная форма? Актуальная проблема школы - курение учащихся. Как ее решить? Дополнительное образование в школе. Какие кружки, секции нужно организовать в нашей школе, чтобы ребята с удовольствием занимались в них. Можно ли тебя назвать инициативным человеком? Когда и в чем ты проявил инициативу? Что необходимо изменить в школе, чтобы она стала лучше? Какие дела в школе, по твоему мнению, могут решаться одними учителями, совместно учителями и учащимися, самостоятельно учащимися?

В день голосования в школе были установлены кабинки, урна для голосования, а избирательная комиссия (учащихся 11 класса) выдавала бюллетени для голосования по главному ученическому документу – дневнику.

Такая форма деловой игры позволила детям получить опыт участия в выборах, проявить гражданскую активность, научила отстаивать свою позицию.

Прав был американский педагог Горас Манн, когда писал, что «великая духовная потребность участвовать в управлении страной не может быть воспитана в человеке за один день; и если в ребенке с детства не воспитывать это качество, не стоит ожидать, что оно появится у взрослого человека».

Волонтерская деятельность.

Социальную активность учащиеся школы проявляют, принимая участие в различных акциях школьного и городского уровня. Много лет в школе проходит акции «Твори добро».

Направления акции разнообразны: благоустройство территории школы и микрорайона, помощь пожилым людям и ветеранам, приведение в порядок братских могил воинов. Эта акция зародилась в школе более 10 лет назад, когда школа стала тесно сотрудничать с советом ветеранов ОАО «Сильвинит». Результатом этого сотрудничества стало не только проведение данной акции, но и организация поисковых работ («Солдатские письма», «На моей улице живет ветеран Великой Отечественной войны и других локальных войн»), создание сайта о ветеранах «Поклонимся живым», традиционные концерты для ветеранов «Есть память, которой не будет конца», встречи поколений, фестивали, конкурсы.

Профессионально-ролевая деятельность.

Формы организации данного направления социальной практики – самые разнообразные. Учащиеся 9-11 классов являются членами жюри не только творческих конкурсов, но и школьной научно-практической конференции, которая в нашей школе проходит ежегодно в течение 15 лет. Быть ведущим (модератором) той или иной секции на школьной НПК, оценивать исследовательские работы учащихся стало престижным видом деятельности среди старшеклассников. Справиться с такой «ролью» старшеклассникам сначала помогают педагоги, консультируя их по данным вопросам, затем учащиеся сами становятся консультантами для новичков.

Но самым распространенным видом социальной практики является социальное проектирование. Именно эта актуальная технология позволяет увидеть обучающимся проблемы в обществе и сыграть активную роль в их решении.

Сначала мы использовали элементы этой технологии только в урочной деятельности, затем элементы проекторной деятельности легли в основу дополнительного образования в школе. Это был первоначальный этап освоения проектной деятельности в школе. Старшеклассники объединения «Лидер» стали инициаторами различных социальных проектов в школе, среди них: «Историю школы – в школьный музей!», проект «Компьютер – это серьезно» (проведение пользовательских олимпиад совместно с ООО «Системой – сервис»), «Дети – детям» (проведение концертов для опекаемых детей, для детей микрорайона).

Следующий этап освоения проектной деятельности – это участие всех коллективов (с 5 по 11 класс) в классных социальных проектах.

В 2008-2009 учебном году в основу всей воспитательной работы легло социальное проектирование. С целью воспитания и развития социальной активности учащихся в школе был объявлен конкур классных социальных проектов «Дом, в котором ты живешь». Идея конкурса заключалась в следующем: в классном коллективе необходимо было выявить проблемы школы, которые ребята могли решить сами, а социальный проект должен был им в этом помочь.

Была организована целенаправленная работа по обучению классных руководителей и детей социальному проектированию.

Для классных руководителей проведено инструктивно-методическое совещание, проектный семинар по организации детей в написании и реализации социального проекта: «Социальное проектирование: шаг за шагом», была создана инициативная группа, которая в заключение работы создала «Методические рекомендации по составлению классных социальных проектов».

Для представителей классных коллективов 5-11 классов в 1 учебной четверти была проведена творческая учеба «Социальное проектирование: Что? Где? Когда? Зачем? и Почему?» Затем шла непосредственная работа классного руководителя и учащихся над социальным проектом (от выбора проблемы до плана реализации).

Во 2 четверти состоялась защита социальных проектов. Вот названия некоторых из них: «Неделя интересных переменок» (5Б класс), «Поможем первому учителю» (5В класс), «За здоровый образ жизни» (6А класс), «Организация вечеров отдыха» (7Б класс), «Стенд-витрина «Из истории вычислительной техники» (8А класс) «Спортивная площадка» (7А класс), «Школьное телевидение» (10 класс), «Цветочная поляна» (8Б класс) (этот социальный проект лег в основу проекта «Школьный дворик», с которым школа участвовала в муниципальном конкурсе социальных проектов по облагораживанию пришкольного участка).

Активисты школы, воспитанники объединения «Лидер» вышли с предложением организации серии дворовых праздников (при

Совете микрорайона); один из них провели для опекаемых детей города.

Ход реализации социальных проектов освещало школьное телевидение и информационные плакаты на стендах школы.

При подведении итогов работы учителя отметили, что социальные проекты позволили вовлечь учащихся в исследовательскую деятельность, развили навыки коммуникации, обогатили ребят опытом решения конкретных школьных проблем.

Вот некоторые комментарии, которые учащиеся, педагоги и родители сделали, выступив на итоговой пресс-конференции для школьного телевидения:

-«Социальный проект – это воплощение любой идеи и детской мечты в реальность»;

-«Социальный проект – это универсальный инструмент для планирования деятельности классного коллектива»;

-«Социальный проект – это возможность рассчитывать свои шаги к цели с точностью до дней и часов»;

-«Социальный проект – это умение правильно использовать свой потенциал, потенциал своего класса и привлекать ресурсы из разных источников»;

-«Социальный проект – это решение тех проблем, которые касаются и меня, и моих ровесников»...

Но были выявлены и некоторые проблемы, над решением которых мы работали на следующем этапе освоения проектной технологии в 2009-2010 учебном году, а именно: трудности в написании проекта, постановке четких цели и задач, распределении обязанностей среди участников проекта и др.

В 2010-2011 учебном году школа продолжает работать над социальными проектами, привлекая родительскую общественность, Совет микрорайона и Управляющий Совет школы. Главным критерием для реализации классных проектов остается важность данной проблемы для школы и города. Основные направления классных социальных проектов этого учебного года: здоровый образ жизни, профилактика социально значимых заболеваний, организация досуговых мероприятий, профилактика дорожно-транспортного травматизма. Выбор данных направлений не случаен. Мы знаем, что у нас много проблем, которые благодаря реализации социальных проектов могут быть решены. Как говорил

Джордж Элиот, «тот, кто решился на какое-нибудь великое дело, этой самой решимостью преодолел первое крупное препятствие к выполнению его».

Одна из форм профессионально-ролевого направления социальной практики – **стажировка** – нашла отражение в учебном плане профильного обучения, который включает в себя 4 блока (базовые общеобразовательные предметы, профильные, элективные курсы и учебные практики). Особое место среди методов профильного обучения занимает учебная практика как основной вид познавательной деятельности. Такой вид социальной практики помогает учащимся больше узнать об интересующей профессии, попробовать себя на реальном рабочем месте, понять, подходит ли эта профессия тебе или нет; научиться нести ответственность за выбранное дело; научиться вступать в деловые отношения с организациями, работать с деловой документацией, проектировать свою деятельность.

Учебный план школы предполагает организацию учебной практики в 10 классе в течение одной недели в июне. Нормативные документы, регламентирующие организацию учебной практики: устав школы, договор между образовательной школой и родителями учащихся профильного класса, приказ по школе об организации учебной практики, дневник учебной практики.

В дневниках учебной практики сформулированы задачи учащихся, маршрутный лист движения к месту работы, отметка о прохождении инструктажа по технике безопасности, отчет о ходе практики. Места прохождения практики-стажировки учащимися: профильный лагерь на базе школы, управление образования, ООО «Система-сервис», ООО «Инси», ООО «Транссервис», ООО «Консультант-плюс», служба судебных приставов, ресурсный центр, центр коммуникационных услуг.

Результаты и эффект социальной практики как образовательной технологии трудно

оценить, так как это не только внешний результат преобразования социальной среды, но и, в большей степени, внутреннее приращение.

Таким образом, для формирования гражданской ответственности школьников необходимо вести целенаправленную воспитательную работу по вовлечению учащихся в общественную деятельность посредством организации социальных практик, которые позволяют принести реальную пользу окружающим. А участники социальных практик не только воздействуют на систему общественных отношений, изменяют общество, но и развиваются сами.

Библиографический список

1. Борисов А.А. *Власть и гражданское общество в контексте модернизации системы образования РФ // Вестник ПООПКРО. 2007. №1. С. 3-8.*

2. Борисов А.А. *Гражданское образование и социальное проектирование. // Вестник ПООПКРО. 2007. №1. С. 12-19.*

3. *Гражданское образование и социальное проектирование. Пособие для преподавателей школ, учреждений дополнительного образования, организаторов воспитательной работы / Под ред. канд. пед. наук Н.М. Воскресенской. Серия «Библиотека Федеральной программы развития образования». М.: Изд. Дом «Новый учебник», 2003.*

4. *Воспитательная система школы: проблемы управления. Очерки прагматической теории / Под ред. В.А. Каракоровского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. М.: Сентябрь, 1997.*

5. *Концепция целевой программы «Развитие политической культуры и гражданского образования населения Пермского края на 2007-2011 гг.».*

6. *О гражданском образовании учащихся общеобразовательных учреждений РФ // Вестник образования. 2003. №7. С. 34-45;*

7. *Образование в документах // Вестник образования. 2003. №23. С. 31-42.*

УДК 37.035.6

Е.А. Грошевик К вопросу о национальном воспитательном идеале

Аннотация: Статья посвящена проблемам духовно-нравственного воспитания современных школьников. Предпринята попытка соотнести и выявить значимость как образовательной, так и воспитывающей деятельности в конкретном образовательном учреждении. Автор делится размышлениями об утрате многих воспитательных традиций в обществе, семье, школе.

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие школьника, воспитание, ценностные ориентиры, воспитательные традиции, социальный заказ.

Слова Д.И. Менделеева: «Знания без воспитания – это меч в руках сумасшедшего», – многое объясняют в состоянии современного российского общества. До начала глобальных перемен в стране в 90-е годы XX века к воспитанию в школе относились достаточно серьезно. В воспитательном процессе совместно участвовали школа, пионерская и комсомольская организации, а также целая сеть бесплатных для родителей учреждений дополнительного образования. Конечно, воспитание было предельно идеологизировано. Но когда школа все усилия направила на учебный процесс, а воспитание оказалось в тени, то мы это сразу почувствовали по снижению уровня культуры общества. Некоторые ученые-социологи, философы говорят даже о его нравственной деградации. А что мы наблюдаем в школе сегодня? Главный показатель хорошей работы учителя – высокие баллы ЕГЭ его учеников. Основание для увеличения стимулирующей части заработной платы – участие ученика в научных конференциях, победы на предметных олимпиадах и также результаты ЕГЭ. Но ни высокий уровень интеллекта, ни научность знаний вовсе не гарантируют того, что человек с уважением относится к старшим, любит

свою Родину или элементарно не мусорит на улице. Зато какие изощренные схемы преступлений может родить и воплотить в жизнь интеллектуально развитый, но не обремененный высокими нравственными устоями мозг.

В последнее десятилетие на первое место родители выдвигали формирование интеллектуальных качеств детей. И наша школа в своей программе развития и образовательной деятельности соответствовала запросам родителей. Школа предоставила родителям целый спектр образовательных услуг как бесплатных, так и оплачиваемых дополнительно. По статистике, среди обучающихся в начальной школе наибольшую популярность имели такие платные образовательные услуги, как обучение решению нестандартных задач, курсы «Секреты русского языка» (формирование орфографической грамотности), «Умники и умницы» (развитие логического мышления). Несомненный положительный результат: ученики нашей школы традиционно успешно участвуют в предметных олимпиадах, интеллектуальных конкурсах и играх, занимая призовые места. В 2009 – 2010 учебном году наша школа вышла на первое место по результатам участия в олимпиадах среди общеобразовательных школ города Перми.

Но вопросы воспитания в погоне за высокими образовательными результатами отошли на второй план. Следует отметить, что родители большинства учащихся начальной школы и среднего звена формировались в личностном плане в период смены социального строя в нашей стране. Они уже не участвовали в деятельности пионерской и комсомольской организаций, либо их идеалы рухнули в процессе перестройки. В то же время социалистические и коммунистические ценности не всегда были заменены в сознании молодежи какими-то другими (например, религиозными). Поэтому поколение современных родителей, к которым я отношу и себя, столкнулось с объективными трудностями в воспитании детей.

Результатом такого отношения семьи и школы к воспитательному процессу стало увеличение количества случаев употребления учащимися спиртных напитков, нанесения побоев, оскорбления личности; засорение детской речи нецензурной лексикой. Это характерно не только для подростков, но и для учеников начальных классов. В школе есть

даже первоклассники, состоящие на внутришкольном учете за использование ненормативной лексики и драки с одноклассниками.

Тяжело сформировать у детей ценностные отношения к людям, обществу, труду, когда нет ни нравственных идеалов, к которым можно стремиться, ни семейных традиций, ни моральных ограничений в поступках и нормах жизни. Наши дети часто обладают большим объемом знаний, более компетентны в поиске и овладении информацией, чем их родители, на «ты» общаются со сложной цифровой техникой, с легкостью парят в виртуальном мире. Но они жестоки к близким и сверстникам, не умеют решать конфликты мирным путем, циничны, не собираются создавать семью и обладают психологией потребителей. По результатам анкетирования, родители МАОУ «СОШ №100» называют доброту (40%) как основное качество личности, которое должна воспитывать школа. На втором месте – уважение к взрослым, старикам, родителям (33%). Следом – уважение к сверстникам (25%). Отзывчивость (21%), любовь к людям, милосердие, сострадание (13%) – вот каких качеств родителям не хватает в собственных детях.

Не менее важным родители считают формирование отношения к труду. В конце XIX века сельский подросток умел выполнять приблизительно 70 видов трудовых операций. В первой половине XX в деревнях дети с 3-4 лет имели домашние обязанности: ухаживать за животными (пасти гусей, кормить цыплят), работать в огороде (пропалывать грядки), рукодельничать (вышивать, вязать, ремонтировать одежду). А с 12 лет подростки работали наравне со взрослыми, вместе с родителями и старшими детьми выходили на полевые работы: например, косили, убирали сено. Мои родители, выросшие в деревне, участвовали в таком совместном семейном труде. Например, для помощи в строительстве дома или в покосе травы для одного из братьев и сестер собирались все остальные члены огромной семьи, включая старых и малых. Затем также помогали и семьям остальных родственников. Работа шла скоро, весело, с песнями и шутками. Всем, даже детям, находилось задание по силам. Именно это помогало объединить все поколения семьи в единое целое, с детства формировало у детей ответственность, трудолюбие, бережное отношение к материальным ценностям.

Мое поколение, в том числе и большая часть родителей наших учеников, еще участвовало в коллективных субботниках, сборе металлолома и макулатуры, шефской помощи ветеранам, детским домам, детским садам. На селе и сейчас подросток выполняет до 50 видов сельскохозяйственной и домашней работы. Но наши городские дети практически лишены возможности трудиться на пользу семьи и общества. Помощь детей дома минимальна, не все имеют четкие домашние обязанности. Да и этот несложный труд – например, уборка в комнате или мытье посуды, сводится к товарно-денежным отношениям, когда родители торгуются с ребенком за любой вид деятельности, включая учебную (получение денег за хорошие оценки). На дачу или приусадебный участок ребенок ездить отказывается или не может по причине нехватки времени (занят учебой, спортом, творчеством, выполнением домашнего задания и т.д.). Труд в школе ограничивается дежурством по классу, да и то часть родителей недовольна тем, что ребенка «заставляют» работать физически. Иногда родитель доходит с жалобой на то, что ребенка заставляют мыть пол в кабинете, до вышестоящих организаций. За трудовую практику дети предпочитают получать деньги, либо внести в фонд школы родительские деньги или материальные ценности, чтобы не отработывать. Люди, чьи профессии связаны с физическим либо низкоквалифицированным трудом, глубоко презираются детьми. Спросите о том, как дети относятся к физическому труду и его результатам, у школьной уборщицы. Можно сказать, что мы воспитали поколение потребителей вещей, услуг и удовольствий. Многие семьи имеют высокие стабильные доходы, детям покупают дорогие вещи, цену которым они не знают, а аппетиты постоянно растут. И родители уже почувствовали, что дети не любят и не хотят трудиться и заставить их работать практически невозможно. Родители отчетливо понимают, что без помощи школы им с этой проблемой не справиться. 23% родителей считают, что школа должна воспитать у ребенка трудолюбие.

Результаты анкетирования, безусловно, говорят о том, что в обществе и в школе как наиболее чувствительной его части назрела необходимость смены приоритетов. «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» – это

свидетельство того, что государство вплотную занялось вопросами воспитания своих маленьких граждан. Не знаю, как другим учителям, но мне, как заместителю директора по воспитательной работе, важно знать, что «обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России является ключевой задачей современной государственной политики...» Обсуждение «Концепции...» с коллегами на педагогическом совете и с родительской общественностью на родительских собраниях показало, что мы готовы к усилению роли воспитания в школе. Практически не вызывают вопросов базовые национальные ценности, которые провозглашает «Концепция...». Никто не выступает против безусловных нравственных ориентиров: патриотизма, семьи, труда, творчества, природы, человечества.

Основным предметом обсуждения стал «национальный воспитательный идеал». Каждое слово этой категории требует серьезного осмысления. Было бы так замечательно воспитать «высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны...». Но кто из нас, взрослых: родителей, педагогов – может считать себя именно таким «компетентным гражданином России»? А главным принципом, на котором должно основываться духовно-нравственное развитие обучающихся, назван именно нравственный пример педагога. «Концепция...» перечисляет нам основные вехи развития воспитательного идеала от средневековья до наших дней. И каждый исторический период имел свои идеалы и образцы высокой нравственности, к которым простые граждане, как предполагалось, должны были стремиться. В православии – это образы Иисуса Христа и Святых отцов, которые и сегодня актуальны для православных верующих. Подвиги Святых, их высокие нравственные качества и крепкая вера, описанные в «Житиях Святых», изучались в школе, прославлялись во время церковных праздников. В период монархии особым примером для граждан России служила личность правящего императора, отца нации. В годы социализма идеалом были В.И. Ленин, большевики, пионеры-герои, герои Великой Отечественной войны. В детстве мне понятно и доступно

объяснялось, «что такое хорошо и что такое плохо». Жизнеописания пламенных большевиков и пионеров-героев наглядно иллюстрировали положительные качества личности: любовь к Родине, честность, самоотверженность, верность товарищам. И я не считаю, что это плохо повлияло на мое духовно-нравственное развитие. Какие же идеалы мы можем предъявить детям сегодня? Сможем ли найти примеры героизма и мужества, чести и доблести? Очень жаль, что уходят ветераны Великой Отечественной войны. Год от года все меньше участников войны могут прийти в школу к нашим детям, чтобы рассказать о том, как жилось стране в те страшные годы. Да и рассказы стареньких бабушек и дедушек мало привлекают ребят, говорят они тихо, часто непонятно, не так интересно и увлекательно, как участники телепроектов, телеведущие или радио-диджеи. Подвиг их становится для детей таким же далеким, как Куликовская битва или война 1812 года. Да и видят они ветеранов войны не в момент подвига и героизма (даже фильмов о войне многие не смотрели), а немощными, часто униженными государством и собственными детьми стариками. Те же, кто сегодня успешен и является объектом зависти и поклонения, часто не могут похвастаться высокими нравственными качествами. То и дело мы узнаем о громких разоблачениях и отставках в связи с коррупцией или преступной деятельностью власть имущих или громких скандалах с участием звезд шоу-бизнеса. Сможем ли мы противопоставить «современный национальный воспитательный идеал» такому притягательному и порочному идеалу богатства, наглости, бездуховности и разврата, который процветает на экране телевизора и в интернет-паутине?

С 90-х годов, когда наступила свобода от тотальной коммунистической идеологии, наше общество стало даже чересчур «свободно» от ценностей и национальных традиций. У большинства моих знакомых нет вообще никаких идеалов. Они абсолютно самодостаточны и считают, что главное в жизни – достичь максимального финансового благополучия и стабильности – неважно каким путем. Воровство у государства или компании, небольшой обман, мелкие махинации, обход законов приветствуются и считаются показателем ловкости и деловой смекалки. При этом никто из них не вступал в конфликт с законом и почти

все считаются довольно успешными членами общества. Будут ли они сотрудничать со школой и воспитывать своих детей в соответствии с национальным идеалом? Или мы встретим с их стороны противодействие воспитательной системе школы? Еще одна трудность при воплощении «Концепции...» связана с недостаточной социальной востребованностью воспитания. Нет единства требований семьи, школы и общества. Дома от ребенка часто не требуют ни выполнения трудовых обязанностей, ни ответственности за поступки, а отношение родителей к собственным детям варьируется от слепого обожания до полного равнодушия. В школе требуют послушания, соблюдения правил, выполнения инструкций учителя. А за дверями школы, в подростковой компании высоко ценятся уже совсем другие качества: независимость, предприимчивость, пренебрежение правилами и запретами, склонность к эпатажу и даже шокированию общества. Не стоит забывать, что значительную часть жизни наши дети проводят в виртуальном мире. Практически непрерывно они общаются «Вконтакте», болтают по ICQ, заходят на многочисленные интернет-сайты и получают доступ к любой информации. Многие родители вообще не контролируют эту сторону жизни своего ребенка. Какие духовные качества личности ценятся в виртуальном пространстве? Затрудняюсь ответить... Понятно, что возврата к обществу, где все ходят строем и голосуют хором, не хочет никто, да это и невозможно сегодня. Но как же хочется большего согласия и единства родителей, школы и всего российского общества в вопросе воспитания детей.

Режиссер и политический деятель Никита Михалков на заседании Государственно-патриотического клуба партии «Единая Россия», посвященном обсуждению «Концепции...», высказал удивительно простую мысль: «...Мы должны прибрать в своей стране!...». Действительно, надо прибрать грязь на улицах, в подъездах, в лесах, да и в головах наших тоже хорошо бы прибрать: смести шелуху рекламы бесконечного потребления удовольствий, бездумного пьянства, приятного разврата. Быть может, это и есть наша национальная идея, способная объединить народ – прибрать страну, навести чистоту и на наших улицах, и в наших мыслях. Но тогда национальные ценности и национальный воспитательный идеал

нужно донести не только до сознания узкого круга педагогов, но и до всех граждан страны. Иначе учителям будет очень трудно руководствоваться в своей деятельности «Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», если сами граждане понятия не имеют о целях воспитания и тех ценностях и идеалах, которые прививаются их детям. К решению этой проблемы должны присоединиться средства массовой информации, интернет-ресурсы, социальная реклама, так пропагандируя духовно-нравственные ценности, чтобы они стали действительно значимыми для молодого поколения России.

Библиографический список.

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*. / Серия «Стандарты второго поколения» / Учебное издание. М.: Просвещение, 2010.
2. ФГОС: *Начальное общее образование (1-4 кл.) [Электронный документ] // Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7195/>.*
3. *Классное руководство: новый взгляд на практику воспитания школьников/авт.-сост. Ю.Н. Таран, М.В. Солодкова. Волгоград: Учитель, 2010.*
4. Галкина Т.И. *Справочник современного заместителя директора школы по воспитательной работе: практическое пособие*. Ростов н/Д: Феникс, 2008.
5. Артюхова И.С. *Настольная книга классного руководителя: 1 – 4 классы*. М.: Эксмо, 2009.

НАШИ АВТОРЫ

1. *Арапова Светлана Андреевна* - учитель английского языка МАОУ «Гимназия № 33» г. Перми, e-mail: sve-arapova@yandex.ru

2. *Белогрудова Валентина Петровна* - к.п.н., доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного педагогического университета, e-mail: tinabel@mail.ru

3. *Гаряев Александр Владимирович* - учитель физики МАОУ «Гимназия №7» г.Перми, e-mail: trudiaga2006@yandex.ru.

4. *Грошевик Елена Александровна* - заместитель директора по воспитательной работе в начальной школе, логопед МАОУ «СОШ №100» г.Перми, e-mail: lenchik2808@yandex.ru

5. *Груздева Ирина Викторовна* - директор МАОУ «Гимназия №10» г.Перми, e-mail: gcon98@pstu.ru

6. *Дылдина Светлана Михайловна* - учитель русского языка и литературы, заместитель директора МАОУ «СОШ №100» г.Перми, e-mail: wetlana.m@mail.ru

7. *Ершов Михаил Георгиевич* - учитель физики и информатики, заместитель директора по информатизации МАОУ «СОШ №135 с углубленным изучением предметов образовательной области «Технология» г.Перми, e-mail: er4@ Rambler.ru

8. *Женина Лариса Викторовна* - к.и.н., доцент кафедры новой и новейшей истории Пермского государственного педагогического университета, e-mail: Larzhe@ Rambler.ru

9. *Жужгова Наталья Валентиновна* - учитель истории и обществознания высшей квалификационной категории, заместитель директора по развитию МАОУ «Гимназия №7» г. Перми, e-mail: kuliska@mail.ru

10. *Иванова Анна Александровна* - учитель истории, заместитель директора по воспитательной работе МАОУ «СОШ №100» г.Перми, e-mail: Ivanova85@inbox.ru

11. *Казанцева Светлана Ивановна* - заместитель директора по воспитательной работе высшей квалификационной категории МОУ «СОШ №12» г. Соликамска, e-mail: Sve_tochka33@mail.ru

12. *Кайгородова Вера Евгеньевна* - к.фил.н., доцент, зав. кафедрой новейшей русской литературы Пермского государственного педагогического университета, тел: 238-64-71, e-mail: vera_kaigorodova@mail.ru

13. *Красных Ольга Аркадьевна* - заместитель директора МАОУ «СОШ № 135 с углубленным изучением предметов образовательной области «Технология» г.Перми, e-mail: krasolga58@yandex.ru

14. *Крузе Борис Александрович* - к.п.н., доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного педагогического университета, e-mail: bkruze@gmail.com

15. *Куляпин Алексей Сергеевич* - директор МАОУ «СОШ № 135 с углубленным изучением предметов образовательной области «Технология» г.Перми, e-mail: alkulyarin@yandex.ru

16. *Кутлыева Лариса Валерьевна* - учитель высшей квалификационной категории русского языка и литературы МОУ «Гимназия №11 им. С.П. Дягилева» г. Перми, e-mail: diagg11@mail.ru

17. *Липкина Нина Григорьевна* - к.п.н., доцент кафедры педагогики Пермского государственного педагогического университета, e-mail: lipkin@dom.raid.ru

18. *Макаренко Елена Витальевна* - учитель начальных классов МОУ «Гимназия №11 им. С.П. Дягилева» г. Перми, e-mail: teacher 52026@mail.ru

19. *Максимова Маргарита Юрьевна* - старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии Пермского государственного педагогического университета, e-mail: maxiritapgru@gmail.com

20. *Мосина Маргарита Александровна* - к.п.н., доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного педагогического университета, e-mail: margarita_67@inbox.ru

21. *Николаева Марина Николаевна* - заместитель заведующей по воспитательной и методической работе I квалификационной категории МДОУ «Детский сад №10» г. Горнозаводска, e-mail: detsad-10 @ Rambler.ru

22. *Пак Фавзия Сунгатовна* - заведующая МАДОУ «Центр развития ребенка – детский №355 «Чулпан» г. Перми, высшая квалификационная категория, почетный работник образования, заслуженный учитель республики Татарстан, e-mail: chulpansad@mail.ru

23. *Пашкова Юлия Вячеславовна* - педагог-психолог МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №13» г. Кунгура, e-mail: detsad_13@mail.ru

24. *Рублёва Маргарита Витальевна* - почетный работник общего образования РФ, учитель истории МОУ СОШ №14г. Березники, e-mail: ru.ma.vi@mail.ru

25. *Серикова Людмила Владиславовна* - директор МАОУ «Гимназия №31» г. Перми, руководитель высшей категории, почетный работник общего образования, e-mail: serikova_lv@school31.perm.ru

26. *Сурдуковская Светлана Витальевна* - заместитель директора МАОУ «Гимназия №10» г.Перми, e-mail: gimn10perm@yandex.ru

27. Токаева Татьяна Эдуардовна - доцент кафедры специальной дошкольной педагогики и психологии ФППД Пермского государственного педагогического университета, e-mail: ttoakaeva@mail.ru

28. Хлыстова Нина Владимировна - зам. директора по УВР МОУ СОШ №14 г. Березники, заслуженный учитель РФ, e-mail: nina.hlystova59@yandex.ru

29. Худякова Анна Владимировна - к.п.н., доцент кафедры прикладной информатики Пермского государственного педагогического университета, e-mail: hudyakova@yandex.ru

30. Черепанов Михаил Станиславович - заместитель директора МАОУ «Лицей №4» г. Перми, руководитель-исследователь, e-mail: mihel1965@yandex.ru

31. Чудинова Алла Робертовна - учитель русского языка и литературы МАОУ «Гимназия №33» г. Перми, e-mail: school33@bk.ru

32. Шихова Тамара Якимовна - к.п.н., доцент кафедры педагогики Пермского государственного педагогического университета, эксперт Межрегиональной Тьюторской Ассоциации, e-mail: shikhova@list.ru

Содержание

Приветствие А. К. Колесникова, ректора ПГПУ.....3

Раздел I. Теоретические основы совершенствования педагогического процесса

В.Е. Кайгородова
Публикации как показатель результативности работы ЦИО.....4

Л.В. Женина
Межпредметность, надпредметность, метапредметность как проявление интегративных процессов в образовании.....10

Н.Г. Липкина
Проблема организации внеурочной деятельности в начальной школе в соответствии с Концепцией и программой духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.....14

Т.Э. Токаева
К вопросу здоровьесбережения и здоровьесбережения детей дошкольного возраста.....18

Е.В. Макаренко
Осмысление компетентно - ориентированного подхода в образовании на этапе перехода российских школ на ФГОС второго поколения.....23

С.А. Арапова
Педагогический процесс в условиях информатизации социальной реальности.....27

Л.В. Серикова
Междисциплинарный подход к обучению одаренных и способных детей.....31

Раздел II. Реализация компетентностного подхода в практике инновационных образовательных учреждений

Б.А. Крузе
Компетентностный подход в логике требований федерального государственного образовательного стандарта.....35

И.В. Груздева, С.В. Сурдуковская
Реализация концепции формирования читательской компетентности учащихся в образовательной деятельности.....41

С.М. Дылдина
Урок русского языка в логике компетентностного подхода.....47

А.А. Иванова
Формирование проектной компетенции как условие готовности личности школьника к самоопределению.....51

А.С. Кулятин
Тьюторство и сопровождение профессионального самоопределения молодежи.....56

Л.В. Кутлыева
Педагогические условия развития коммуникативной компетенции старшеклассников в социокультурном пространстве гимназии.....62

А.Р. Чудинова
Образовательный модуль «Развитие информационно-коммуникационных компетентностей учащихся и педагогов как реализация системно-деятельностного подхода в образовании»: некоторые подходы к организации курсовой подготовки педагогов.....67

**Раздел III.
Технологические аспекты реализации современных требований к качеству образования**

В.П. Белогрудова, М.А. Мосина
Технология формирования иноязычной коммуникативной компетенции.....71

М.Ю. Максимова
Возможности использования психологических механизмов формирования субъективного отношения к природе в образовательном процессе ДОУ.....77

А.В. Худякова
Технология формирования ИКТ – компетенций.....81

М.Г. Ершов
Образовательная робототехника: тенденции развития и перспективы использования при изучении физики в общеобразовательной школе.....86

Н.В. Жужгова
Формирование исторического мышления в условиях современного образования.....91

**Раздел IV.
Результаты деятельности ЦИО**

Ф.С. Пак
Организация деятельности центра педагогического опыта по проблеме формирования основ межнациональной толерантности у детей дошкольного возраста в условиях поликультурного образовательного пространства.....96

М.Н. Николаева
Проектная деятельность как форма развития субъектной активности у детей и способ интеграции образовательных областей.....100

Ю.В. Пашкова
Здоровьесбережение леворуких детей.....104

А.В. Гаряев
Развивающий аспект заданий открытого краевого интеллектуального конкурса «Этот прекрасный, удивительный и загадочный мир».....108

М.С. Черепанов
Опыт проектирования программы Духовно-нравственного воспитания учащихся как основы внедрения государственных образовательных стандартов нового поколения.....114

Н.В. Хлыстова
Как рождается субъект педагогической деятельности.....120

М.В. Рублева
Метод социальных проектов как инструмент создания социально-культурной среды подростка.....125

О.А. Красных, Т.Я. Шихова
Тьюторское сопровождение курсовой подготовки слушателей ЦИО.....129

С.И. Казанцева
Формирование гражданской ответственности школьников посредством организации социальных практик.....134

Е.А. Грошевик
К вопросу о национальном воспитательном идеале.....138

Наши авторы.....142

Научное издание

ПЕРМСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научно-практический рецензируемый журнал

№ 2 / 2011

Главный редактор

Колесников Андрей Константинович

Заместитель главного редактора

Коломийченко Людмила Владимировна

Редактор В.В. Макарова

Свидетельство о государственной аккредитации вуза

№ 1806 от 11.03.2009 г.

Изд. лиц. ИД № 03857 от 30.01.2001 г.

Подписано в печать 11.08.11. Формат 60x90 1/8.

Бумага ВХИ. Печать на ризографе. Набор компьютерный.

Усл. печ. л. 20,0. Уч.-изд. л. 10,0.

Тираж 100 экз.

Редакционно-издательский отдел

Пермского государственного педагогического университета

614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф. 71,

тел. (342) 238-63-12