

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

Пермский
педагогический
журнал

№ 3/2012

Пермь
ПГПУ
2012

**Научно-практический рецензируемый журнал
Периодичность публикаций 1 раз в год**

Учредители — Министерство образования Пермского края
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пермский государственный педагогический университет» (ПГПУ)

Университетский округ инновационных образовательных учреждений при ПГПУ

Издатель — Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пермский государственный педагогический университет» (ПГПУ)

В журнале представлены результаты научной деятельности преподавателей кафедр ПГПУ, педагогов центров инновационного опыта Университетского округа, раскрывающие основные направления реализации Программы стратегического развития университета. В публикуемых материалах находят отражение проблемы организации педагогического процесса в условиях выполнения современных требований к качеству образования, технологического сопровождения личностного развития детей дошкольного и школьного возраста, вариативного использования ИКТ, воспитательного потенциала профориентационной работы школы, связанные с решением основных задач государственной и региональной образовательной политики.

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,
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 Р.А. Кассина
Члены Совета:
д-р психол. наук, проф., чл.-кор. РАО Б.А. Вяткин
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

Уважаемые коллеги!

Прошедший 2011–2012 учебный год был знаменательным в истории нашего университета: мы стали победителями конкурса программ стратегического развития государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования. Столь весомая для нас победа была бы невозможной без существенного вклада образовательных учреждений Пермского края в развитие инновационного потенциала нашего университета.

В соответствии с Программой стратегического развития ПГПУ (далее – Программа) мы позиционируем себя как конкурентоспособный инновационный вуз гуманитарно-педагогической направленности, как краевой центр педагогических исследований и трансляции инновационной педагогической культуры, миссия которого состоит в качественной подготовке, переподготовке и повышении квалификации специалистов системы образования в целях обеспечения стабильности и стимулирования инновационного развития регионального социума.

Исследования, проводимые преподавателями кафедр университета, педагогами центров инновационного опыта и представленными в третьем номере «Пермского педагогического журнала», выполняются в соответствии с основными направлениями Программы и способствуют разрешению актуальных проблем, имеющих место в образовательной политике Пермского края. Они связаны с изучением теоретических и нормативно-прикладных аспектов осуществления образовательной деятельности (Е.В. Атнаева, Е.В. Вершинина, Т.В. Львова), организации профориентационной работы школы (С.Н. Пятковская, Н.В. Хлыстова, Н.С. Первушина, О.В. Черепанова), опыта тьюторского сопровождения учебно-исследовательской деятельности (В.Р. Шаяхметова).

Одним из важнейших направлений совершенствования современного образовательного процесса является изучение возможностей ИКТ в его организации. В работах С.А. Араповой, А.А. Мусиной, С.Р. Желниной, Н.С. Первушиной, И.А. Де-

меневой, О.А. Красных раскрываются различные аспекты моделирования систем оценки результатов обучения, пути использования ИКТ в преподавании иностранного языка, в формировании универсальных учебных действий школьников.

Особое значение в решении задач стратегического развития университета имеют исследования, связанные с разработкой и внедрением новых гуманитарных технологий, способствующих становлению личности. Вопросы познавательноречевого развития раскрыты в публикациях О.Л. Бородиной, Н.В. Фомичевой, формирования физической культуры – в работе Л.Р. Мутагаровой, социализации – в исследованиях И.В. Груздевой, Ж.С. Ретунской.

Результативность нововведений во многом предопределяется активным участием дошкольных образовательных учреждений в инновационном процессе. Одно из направлений современных исследований в системе дошкольного образования связано с изучением проблем развития одаренности маленьких детей, выполняемым под руководством Л.Б. Вяткиной (Н.В. Белова, Е.В. Боброва, Л.И. Зверева). В процессе изучения психологических характеристик и видового многообразия одаренности исследователи приходят к выводу о необходимости и возможности создания в образовательном учреждении условий для развития личностного потенциала.

Редакционная коллегия журнала благодарит авторов публикаций за высокий уровень методологической культуры, востребованность результатов инновационного поиска массовой практикой образовательных учреждений Пермского края и выражает надежду на дальнейшее продуктивное сотрудничество, способствующее эффективной реализации Программы.

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

Уважаемые коллеги!

Важнейшее направление работы центров инновационного опыта — трансляция результатов экспериментальной деятельности, одной из форм которой является публикация научно-методических материалов. Презентация результатов деятельности ЦИО в печати осуществляется на страницах «Пермского педагогического журнала» в виде статей.

Научная статья традиционно рассматривается как письменное и опубликованное описание результатов оригинального исследования, удовлетворяющее определенным критериям, к важнейшим из которых относятся: актуальность проблемы, наличие научной новизны и практической значимости, правомерность теоретических оснований, соотнесенность основных структурных элементов, соответствие содержания обозначенной теме, грамотное литературное оформление текста, целесообразность литературных ссылок, соответствие издательским требованиям.

Анализ материалов, опубликованных в Пермском педагогическом журнале (№ 1 за 2010 г. и № 2 за 2011 г.), позволяет констатировать: авторские статьи в основном соответствуют обозначенным выше критериям, отражают наиболее актуальные проблемы, характерные для образовательной политики Пермского края. Вместе с тем, с целью дальнейшего совершенствования представляемых материалов следует обозначить ряд позиций, в соответствии с которыми могут быть предложены рекомендации по более грамотному и целесообразному изложению результатов инновационного поиска.

Анализ опубликованных материалов есть смысл произвести по основным структурным элементам статей.

1. Название статьи, как правило, отражает соотношение объекта и предмета исследования и поясняет, какие изменения внесены в отдельные элементы педагогического процесса с целью повышения его результативности.

Название статьи должно соответствовать ее содержанию, отражать основные направления деятельности ЦИО и вписываться в стиль журнала. В представленных к публикации материалах эти требования зачастую нарушались.

2. Ключевые слова — это текстовые метки, по которым можно найти статью при поиске и определить предметную область публикации. В представленных работах иногда в качестве ключевых слов использовались второстепенные понятия, что свидетельствует о недостаточном уровне методологической рефлексии авторов.

3. Аннотация — это краткий ответ на вопрос «О чем эта статья?». В качестве аннотации обычно даются два-три предложения, описывающие область, которой посвящена статья, и выводы. В представленных к публикации материалах аннотации не всегда отражают существенные характеристики изучаемых педагогических явлений.

4. Структура статьи, как правило, предполагает следующий ряд составных элементов: вступление, основная часть, заключение, список литературы. В публикациях наших авторов это требование часто не соблюдается, поэтому особое внимание следует уделить на содержательные характеристики каждой части статьи.

Во вступлении должна содержаться информация, которая позволит читателю понять и оценить результаты исследования, представленные в статье, без дополнительного обращения к другим литературным источникам. Кроме того, во вступлении должны содержаться обоснование необходимости и актуальности исследования; обзор литературы, связанной с исследованием; описание «белых пятен» в проблеме или того, что еще не сделано; формулировка цели исследования (и, возможно, задач). В большей части авторских статей вступление либо отсутствует либо не соответствует его назначению.

В основной части излагаются основные направления деятельности по выбранной теме с обозначением нововведений, соответствующих деятельности ЦИО, процесс исследования, научные факты и открытия, на которые опирался или же которые опровергал автор, указываются ссылки на используемые источники, подчеркивается научная новизна предлагаемых идей, приводятся примеры практической апробации полученных результатов. Практически все опубликованные материалы соответствуют данному требованию.

В заключении представляются результаты инновационного поиска, приводятся только собственные материалы, полученные в процессе нововведений и имеющие отношение к данной проблеме. Результаты представляются в обработанном виде: в виде таблиц, графиков, организационных или структурных диаграмм, уравнений, фотографий, рисунков, а также интерпретация полученных результатов, сопоставление с данными других исследователей. В представленных публикациях заключения либо отсутствуют, либо сводятся лишь к констатации полученных результатов. Это свидетельствует о низком уровне рефлексивной компетенции авторов, что требует проведения научными руководителями дополнительной работы с целью повышения уровня методологической рефлексии исследователей.

5. Список литературы является одним из обязательных атрибутов научной статьи. Автор указывает на труды других ученых в области исследования, чтобы обосновать исходные предпосылки для своих идей. Как минимум, по списку литературы можно понять, относительно чего будут новыми идеи автора. В анализируемых публикациях следует отметить частое несоответствие используемых литературных источников изучаемой проблеме, их неоправданно большое количество, неправильное оформление, «устарелость» литературной базы.

Основные замечания к написанию и оформлению статей:

- несоблюдение требований к оформлению;
- отсутствие обоснования актуальности проблемы;
- размытость или отсутствие теоретического обоснования, сущностных характеристик изучаемого явления;
- нарушение логики в описании содержания работы;
- излишнее детализирование материала конкретными примерами;
- отсутствие ссылок на литературные источники;
- несоотнесенность содержания работы с темой;
- неправомерность выводов или их отсутствие;
- изложение материала в виде отчета о своей работе.

Дорогие друзья, вместе с замечаниями примите слова благодарности за активное участие в создании очередного номера «Пермского педагогического журнала» и восхищения Вашим нелегким трудом, связанным с описанием теоретических изысканий и инновационного опыта. Низкий поклон за дополнительные усилия педагогам-практикам, которым проще зачастую наглядно продемонстрировать свое педагогическое мастерство, нежели представить его сухим языком научной публикации. Спасибо!

Заместитель главного редактора
Коломийченко Людмила Владимировна
 доктор педагогических наук,
 профессор

Раздел I

Теоретические, нормативно-прикладные и технологические аспекты организации образовательной деятельности

УДК 371.39

Е.В. Атнаева, Е.В. Вершинина
**Метапредметный
подход к обучению
в практике работы
гимназии**

Статья основана на некотором опыте работы образовательного учреждения по организации работы с учащимися на всех ступенях обучения; сделаны акценты на универсальные образовательные технологии и формы работы с детьми в рамках урочного и внеурочного пространства; описаны те формы работы, которые апробированы педагогическим коллективом и оценены как эффективные при организации образовательного процесса. Кратко представлено содержание деловых игр с учащимися начальной, основной и старшей школы. Уникальность заявленных форм работы состоит в возможности их трансляции в другие образовательные учреждения. Статья может быть интересна заместителям директоров образовательных учреждений; руководителям профессиональных сообществ; учителям, осваивающим новые образовательные стандарты.

Ключевые слова: *метапредметное обучение, метапредметный подход, метапредметные надпредметные компетенции, деятельностные технологии обучения, образовательное событие, тьютор, образовательная сессия.*

В современной системе образования понятия «метапредмет», «метапредметное

обучение», «метапредметный подход» приобретают особую значимость. Это вполне объяснимо, поскольку метапредметный подход заложен в основу федерального государственного образовательного стандарта.

Общетеоретические аспекты изучения проблемы метапредметных (надпредметных) компетенций представлены в исследованиях Л.Ф. Квитовой, К.Ю. Колесиной, М.Р. Леонтьевой, А.В. Хуторского и др. [2, 6]. Метапредметный подход в образовании был разработан для того, чтобы решить проблему разобщенности, расколотости, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов. По мнению Н.В. Громыко, «введение метапредметного подхода в образовании — попытка осторожно, постепенно, без всяких резких революционных реформ развернуть образование навстречу новым потребностям и новым вызовам, вызовам уже не XVII, а именно XXI века» [1]. Вопрос о готовности учителя к метапредметному обучению — один из наиболее актуальных в современной образовательной практике. Во многом успех его решения зависит от того, как выстроена командная работа в коллективе по освоению метапредметных компетенций. Договоренность в педагогическом коллективе о понимании подходов к преподаванию — важный этап для достижения метапредметных результатов обучающимися.

Опыт работы показывает, что «запуск» этого процесса стоит начинать с «инвентаризации» метапредметных технологий, которыми владеют учителя образовательного учреждения. К таким технологиям стоит отнести технологии проектной и исследовательской деятель-

ности, технологию портфолио, проблемного обучения, ИКТ-технологии. Перечисленные технологии являются приоритетными в гимназическом образовании. Анализ успешности внедрения деятельностных технологий на протяжении нескольких лет позволил сделать вывод о том, что на данном этапе применяемые технологии востребованы учителями в большей степени за рамками урока. Между тем основное образовательное пространство — это урочное пространство.

Попытка соединения двух пространств — урочной и внеурочной деятельности — дает возможность по-новому посмотреть не только на содержание и организацию образовательного процесса, но и на роль учителя и ученика в этом процессе. К таким выводам мы пришли в ходе семинарских занятий и реализации модулей повышения квалификации, проводимых Центром инновационного опыта («Сопровождение учащихся при переходе на индивидуальный учебный план в старшей школе», «Организация социальных практик учащихся в образовательном процессе», «Формирование информационной культуры участников образовательного процесса», «Модель индивидуализации образовательного процесса в начальной школе в свете новых образовательных стандартов»).

Участие учителей в проведении модулей повышения квалификации (2009-2011 годах) для педагогов школ Пермского края способствовало переоценке собственного опыта и необходимости приведения разрозненных действий в единую систему.

В основу этой системы был положен метапредметный подход в содержании и организации образовательных событий для учащихся, расширяющих рамки пространства урочной деятельности.

Образовательное событие — специально организованное пространство, направленное на развитие совместной образовательной деятельности (познавательной, проектной, рефлексивной). Формы орга-

низации образовательных событий могут быть разные: образовательная сессия, сборы учащихся, деловая игра.

Такие события в первую очередь разрабатывались нами для старшей школы в рамках проекта «Индивидуализация образования в гимназии на основе индивидуальных учебных планов».

Введение новых форм работы с учащимися началось с таких предметов учебного плана, как «Социальные практики» и «Исследовательская деятельность» в 10 — 11-х классах. В концептуальных подходах к построению гуманитарной старшей школы [2] сделан акцент на том, что построение образовательного процесса ломает привычные представления об уроке: урок может трансформироваться в форму занятия, тренинга, практикума, деловой игры, да и роль учителя становится принципиально иной. Во-первых, учитель должен уметь работать с обучающимся не только как с учеником, но и как с целостной личностью, уметь общаться с ним не с позиции учителя, а с позиции человеческого равенства. Во-вторых, ученику нужно «позволить» быть самостоятельным, выбирать. В-третьих, сам образовательный процесс должен быть направлен на познание субъективной реальности ученика и способов его жизнедеятельности.

Изменить традиционные подходы к организации учебной деятельности оказалось непросто, но возможно.

Учителям пришлось осваивать новую для них роль — тьютора. Тьюторское сопровождение вводится как специально организованное педагогическое сопровождение в оформлении образа будущего человека и построения наиболее адекватной программы по его достижению.

Метапредметны не только осваиваемые технологии обучения (проектирование, исследование), но и формы работы по овладению ими. Опыт нашей работы показал, что система деловых игр «Введение в социальную практику», «Моя социальная практика», «Форум проек-

тов», «Управление проектом» становится ведущей при изучении учащимися курсов практической направленности. Их применение в образовательном процессе позволяет осуществить переход от «предметного» к «способному» освоению материала; изменить принципы классно-урочной системы обучения; предоставить учащимся право выбора; увеличить объем самостоятельной работы. В ходе деловых игр учащиеся осваивают основные характеристики исследовательской деятельности (целеполагание, проблема, проект, программа); делают выбор своей практики, проходят через публичную защиту проектов, разрабатывают индивидуальные образовательные программы. Такая деятельность удовлетворяет потребность учащихся в конструировании своего будущего, помогает определить индивидуальный образовательный маршрут, сформировать навыки самообучения и самопрезентации, работы в команде, решения проблем. С помощью деловой игры можно определить способность анализировать собственные возможности и выстраивать соответствующую линию поведения; способность прогнозировать развитие процессов, анализировать возможности и мотивы других людей и влиять на их поведение; стиль руководства (ориентация принятия решений «на себя» или «в интересах команды»).

Важное место в организации деловых игр занимает рефлексия деятельности, целью которой является освоение способов рефлексивной оценки, а в конечном итоге — освоение рефлексивной позиции. Универсальные технологии деятельности, которые освоены учащимися, позволяют направить собственные усилия на изменения в социуме. Такая организация учебного процесса для учителей старших классов, принимающих участие в деловых играх, становится возможностью повышения своего компетентностного уровня.

Опыт работы на старшей ступени позволил выявить ряд проблем, решение

которых необходимо начинать в основной школе. Основная из этих проблем — проблема выбора, научение выбору. Само по себе наличие такого предмета, как «Мой профессиональный выбор», в учебном плане для 9-го класса, конечно, не может решить существующие проблемы. Но организация работы в режиме деловых игр и участие в этой работе команды учителей способствуют формированию метапредметных компетенций учащихся. Система деловых игр, отработанная в ходе апробации курса, в определенной последовательности позволяет работать на формирование метапредметного результата учащихся: «Образовательная картография», «Портфолио, или папка личных достижений учащегося», «Мой учебный план», «Моя образовательная программа». Результат становится более осязаемым при сохранении преемственности технологий между основной и старшей школой.

Эффективным способом формирования метапредметных результатов является образовательная сессия, которая может быть организована как в рамках урочной, так и в рамках внеурочной деятельности. Образовательная сессия организована как «Большой процесс». Цель «Большого процесса» — развитие понимания и мышления, метапредметных способностей, познавательного интереса и познавательной активности учащихся. Технология организации образовательной сессии позволяет освоить любое содержание деятельности. Это подтвердил опыт проведения образовательных сессий в 8 – 10-х классах «Введение в исследовательскую деятельность» (курс учебного плана).

В основе «Большого процесса» лежит технология А. Г. Ривина «Работа в парах сменного состава». С помощью данной технологии учащиеся знакомятся с достаточно трудными по содержанию текстами философской, технической, научной направленности. Важную роль в образовательном событии играет и работа в разно-

возрастных группах, освоение десятиклассниками новой для них позиции тьютора. Такое сотрудничество оказывает положительное влияние на результат работы: восьмиклассники с помощью учащихся 10-го класса выстраивают алгоритм написания исследовательской работы, в свою очередь, десятиклассники определяются с областью и с темой исследования. Содержание и ход «Большого процесса» являются хорошим мотивационным моментом и к научному выбору учащихся, и к пониманию ценностей исследования как такового. Выбранная форма организации образовательного события позволила одновременно включить в «Большой процесс» 120 учащихся.

Уникальность образовательной сессии заключается в возможностях ее трансляции на внеурочную деятельность. «Сборы ученического актива», традиционно проводимые в гимназии в каникулярное время, стали площадкой для апробации технологий «Большого процесса». Партнерские отношения с другими школами (городскими и сельскими) позволили внести в отработанную форму еще один момент (на наш взгляд, немаловажный) в формирование метапредметности у учащихся – развитие коммуникативных компетенций. Для учащихся (8 – 9-е классы) была создана избыточная образовательная среда для реализации различных видов одаренности учащихся, организован процесс по освоению проектной технологии. Развитию рефлексивной позиции участников способствовали тренинговые занятия, подведение и обсуждение итогов проделанной работы на каждом этапе, сборы, которые рассматриваются нами как этап предпрофильной подготовки учащихся (в сборах приняли участие порядка 80 школьников и 20 педагогов).

Несмотря на определенные трудности, связанные с новой формой организации образовательного процесса, учителя охотно включаются в инновационную

деятельность. Для них проведение подобных образовательных событий становится формой повышения профессиональной компетентности, возможностью внедрения деятельностных способов и технологий работы с детьми. В ходе таких событий вырабатывается система ценностей педагогического коллектива, которая становится ядром образовательной программы учреждения.

Понимание содержательных и технологических ценностей заставляет пересматривать учебный план, выстраивать систему формирования метапредметных компетенций учащихся через курсы учебного плана «Технология проектной деятельности» (5 – 6-е классы), «Технология исследовательской деятельности» (7 – 8-е классы) и элективные учебные предметы. Основной формой учебного процесса стали мастерские, индивидуальные и групповые занятия.

Разработка проектов программы развития гимназии («Индивидуализация образования в гимназии», «Сетевая школа-лаборатория по проектированию моделей развития одаренности учащихся», «Гражданско-правовое воспитание в Гимназии», «Внедрение ФГОС в начальной школе», «Образовательный мониторинг») позволили по-новому взглянуть и на процесс формирования метапредметных компетенций в начальной школе. Одним из вариантов стала форма организации «Образовательного события» в рамках нелинейного расписания при введении ФГОС. При планировании и организации такого события ставятся следующие задачи: создать особую образовательную среду, основанную на внутренней мотивации к учебе; использовать современные образовательные технологии, которые требуют выхода за рамки традиционной классноурочной системы; составить нелинейное расписание с учетом индивидуальных потребностей, способностей каждого ученика. Перспективной целью такого рода событий в начальной школе видится создание

условий для формирования у учащихся способности к осуществлению ответственного выбора индивидуальной образовательной траектории.

Опыт проведения образовательных событий в начальной школе показал, что они могут быть выстроены в проектном режиме, когда все учащиеся в течение учебного дня выполняют один проект. В основе процесса лежат технологии и формы работы, которые позволяют формировать метапредметные компетенции, такие как решение проблемных задач, коллективное творческое дело, освоение метода проектов, групповой работы, публичной защиты учащимися проекта.

На этапе «запуска» образовательного события учащиеся учатся определять проблему и выстраивать пути ее разрешения. При этом ситуация выбора путей решения является важным и необходимым этапом данного образовательного события.

Выбрав свой путь, школьники продолжают работу над проектом на учебных занятиях, выстроенных в режиме мастерских по различным предметным областям: русский язык, литературное чтение, окружающий мир, математика, технология, изобразительное искусство. Причем, мастерские могут носить интегративный характер: например, технология объединена с математикой, литературное чтение — с окружающим миром и т.д. При такой организации занятий ставится задача не только интеграции предметов, но и организации другой среды, в которой есть место для формирования метаумений: анализировать, обобщать, сравнивать, аргументировать, планировать, творчески мыслить, рефлексировать. Кроме того, выход за рамки классно-урочной системы при нелинейном расписании — еще один из способов организовать качественную, в подлинном смысле слова, коллективную работу (200 человек одновременно!), где у каждого участника есть своя роль, а, следовательно, и ответственность за ее выполнение.

Завершающим этапом образовательного события является работа в режиме коллективного творческого дела (КТД) по созданию готового продукта проектной деятельности и его публичной презентации. На данном этапе важно формирование таких способностей, как умение организовать свою деятельность согласованно выполнять совместную работу, рефлексивные и презентационные умения.

Выделение образовательного пространства, в котором ученики занимаются синтетическими видами деятельности, интегрирующими урочную и внеурочную деятельность, по мнению И.Г. Никитина и Б.М. Чарного [3], имеют социальный и личный смысл для каждого ученика. Сегодня это очевидно. Но сложности этого процесса связаны не с учащимися, а с учителями. Механизм развития метапредметных компетенций у обучающихся основан на разрешении противоречия между возрастающими требованиями обучения и возможностями педагогов решать эти сложные задачи. Это противоречие может быть разрешено только благодаря специально организованному педагогическому процессу, суть которого заключается в понимании нового содержания образования и технологий деятельности, а также в принятии учителем новой для себя роли — тьютора.

Список литературы:

1. Громыко Н. *Метапредметный подход в образовании при реализации новых образовательных стандартов* // Учительская газета. 2010 г. 7 сентября.
2. *Концептуальные подходы к построению гуманитарной старшей школы. Гуманитарный лицей, 2002.*
3. Никитин И.Г., Чарный Б.М. *Социализация ребенка как центральная идея модернизации образования России. Пермь: ПГПУ, 2005.*
4. *Петербургская школа: образовательные программы/под ред. О.Е. Лебедева. СПб.: Специальная литература, 1999.*

5. Позднякова И.П. Развитие метапредметных компетенций у младших школьников посредством интерактивных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2010.

6. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал Эйдос. 2005. 12 декабря.

URL:<http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения 03.03.2012).

7. Щедровицкий Г.П. Организацион-

но-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности // Избранные труды. М., 1995.

8. Щедровицкий П.Г. Содержание образования — это проблема не дидактики, а системы управления // Первое сентября. — 1999. № 63. [online: 24.06.2002].

URL:<http://archive.1september.ru/gazeta/1999/63/2-1.htm> (дата обращения 25.02.2012).

УДК 371.385.4

В.Р. Шаяхметова

Из опыта тьюторского сопровождения учебно-исследовательской деятельности

Представлен экспериментальный опыт тьюторского сопровождения учебно-исследовательской работы учащихся МАОУ «Лицей № 4» г. Перми в рамках исследовательского кластера «Тайны губернского города». Автор выделил основные этапы с определением содержания деятельности; преимущества сотворчества тьютора и тьюторанта; формы организации тьюторского сопровождения, соответствующие логике самодвижения и саморазвития тьюторанта. Одним из главных результатов подобной деятельности автор видит развитие надпредметных умений подростка.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность, кластер, методика дистрибьюторского сопровождения, тьюторское сопровождение.

Самое прекрасное зрелище на свете — вид ребенка, уверенно идущего по жизненной дороге после того, как вы показали ему путь.

Конфуций

Известно, что обычные исторические (равно как и математические, физические и т.п.) знания бесполезны, но если знания добыты в процессе самостоятельного мыслительного откровения — тогда они становятся радостным достижением человека. Для подростка важен опыт и смысл жизни персоны истории и переживание личностных смыслов жизни на этой основе. Но путь ребенка к истокам

человеческого бытия, выявления его тайн без наставника практически не осуществим. Наставник может обладать особым механизмом, системой условий поддержки и актуализации актов саморазвития подростка, под которыми мы сегодня понимаем тьюторское сопровождение. Этот «механизм» как полноценная система сотрудничества тьютора и тьюторанта в построении индивидуальных образовательных линий развития функционирует в соответствии с мотивами и намерениями школьников.

Учебно-исследовательская работа (далее — УИР) учащихся МАОУ «Лицей № 4» г. Перми выстраивается в рамках исследовательского кластера «Тайны губернского города Пермь». И тема, и формы поисковой деятельности изначально предполагали некую «манковость», привлекательность для подростка в будущем личноориентированном обращении к культурноисторическим явлениям. За небольшой период эксперимента, основанного на тьюторском сопровождении УИР, автором были сделаны попытки найти собственные подходы к построению тьюторской программы, разработать формат дневника тьюторанта с лекалами занятий.

Под кластером мы понимаем координационные соединения и взаимодействия, поэтому применительно к условиям УИР в рамках кластера выстраиваем взаимоотношения нескольких активных участников исследовательского процесса:

- ученика, желающего найти «точки удивления» и затем раскрыть тайны исторического развития;
- учителя, нацеленного на выявление и последующее развитие скрытых творческих возможностей ребенка;
- представителя вузовской науки, заинтересованного в выстраивании коммуникации с будущим студентом;
- родителей, которые заинтересованы в получении ребенком не просто суммы знаний, а гибкого современного образования, ориентированного на

постоянные социально-экономические изменения нашего общества.

В темах, выделенных для УИР, заинтересованность проявили учащиеся 7,8-х классов, некоторые представители городского вузовского сообщества. Появилась необходимость обращения к архивным, музейным фондам и в консультативных встречах с краеведами. Все взрослые, участвующие в процессе сопровождения УИР, по сути, пробуждали у подростка интерес к процедуре исследования, помогали понять значимость результатов как самого процесса погружения в исследование, так и результатов поисковой деятельности.

В рамках работы кластера были использованы основные организационно-педагогические аспекты тьюторства, среди которых можно выделить следующие:

- проектирование события, направленного на выявление и поддержку образовательных интересов тьюторантов;
- осуществление помощи в оформлении, анализе и презентации тьюторантами своих учебных и образовательных достижений;
- организация индивидуальной и групповой самоподготовки тьюторантов;
- постоянный мониторинг образовательной деятельности тьюторантов и оказание помощи в оценке их образовательных действий.

Путем проб и ошибок совместно с тьюторантами мы прошли несколько этапов.

Первый – это этап новых впечатлений, удивлений, этап определения познавательного интереса. Созерцательное погружение подростка в мир культурно-исторических явлений (музейные экспонаты, историкоархитектурные сооружения, яркие исторические сюжеты) предваряет УИР. Тьютор создает условия для пробуждения чувства и воли («чистых образных озарений», творческих актов мышления, детского воображения), обращает подростка к рефлексии («Мне интересно, потому что...») и подводит его к выбору личностно-значимой исторической темы.

В качестве исходной точки будущего взаимодействия тьютора – тьюторанта выступает вопрос подростка: «Какую тему, направление исследования мне выбрать?». Диагностика индивидуального познавательного интереса может строиться на основе разных методов как собственно тьюторского сопровождения, так и других приемов. Можно выделить знаковый метод – анализ личной образовательной истории через анализ текстов подростка: специально написанного сочинения, рассказа и т.п. Например, тема рассуждения «Для меня большая и малая Родина – это...», несмотря на свою пафосность, дает возможность раскрыться ученику с иной стороны, часто не востребуемой в процессе школьного обучения.

В условиях использования ролевого метода – создания игровой ситуации погружения в исторический (литературный) образ и описания позиции этого героя – тьютор анализирует проекции взглядов ученика на позицию героя.

Например, учащимся дается возможность обсудить рассказ о роли городской думы и группы пермяков в открытии отделения Петроградского университета в Перми в 1916 году (собирали денежные средства, передавали здания под будущие корпуса университета, были даже готовы купить шубы петроградским профессорам, чтобы те остались в холодном неприветливом городе) и также о роли пермского миллионера Н.В. Мешкова. Подростки задались вопросом, почему подобное самопожертвование не является внутренним порывом современных власть предержащих. Благодаря цепочке вопросов и возможных ответов на эти вопросы выходим на образовательный вопрос (когнитивное затруднение ученика), который всегда строго индивидуален. Познавательный интерес ученика, преломленный в контексте конкретной ситуации, и становится отправной точкой будущей УИР.

Второй этап – конкретизация личностно-значимой темы, которая, скорее всего,

должна представлять уход от крупных содержательно-технологических макро-модулей («Возникновение Перми», «В.Н. Татищев», «Архитектура исторического центра Перми» и т.д.) к микротеме: история одного дома, одной семьи и т.д. Совместно тьютор – тьюторант переживали смысл событий, персонифицировали историю, выстраивая диалог с историческими персонажами, вырабатывали возможные альтернативные решения или приходили к мысли о том, что иного стечения обстоятельств не могло быть.

Третий этап – переход от созерцания некой интересующей темы и свободных бесед к построению на материале реальной жизни тьюторанта (учебной в первую очередь) практики расширения его собственных возможностей. Роль тьютора заключается в том, чтобы научить подростка видеть себя в процессе УИР, использовать себя как потенциал и ресурс данной деятельности. Тьюторант реализует известные приемы УИР либо самостоятельно, либо при мягком наставничестве тьютора.

На данном этапе мы совместно с тьюторантом ставим целью образовательной деятельности образ ожидаемого результата. В ходе постоянного взаимодействия цель корректируется и видоизменяется, детализируется и конкретизируется. Например, тьютор представляет: а) репродукцию памятника в Нижнем Тагиле – Демидовы поднимают Россию с колен (заодно вводим понятие аллегории); б) мнение известного современного писателя А. Иванова относительно меценатства Демидовых – «меценатство их скупое, этими расходами Демидовы не обогащали Россию, а откупались от нее». Явно два мнения противоречат друг другу, где же истина? Из когнитивного затруднения тьюторант, размышляя, выходит самостоятельно.

Четвертый этап – непосредственно исследование: происходит актуализация тематики, осуществляются самостоятельные поиски и отбор необходимой информации, постановка вопросов и

ответов. Именно в процессе УИР можно увидеть такие новые «культурные» формы поведения подростка, как: новый выбор, смена точки зрения, проблематизация принятого решения, отказ от стереотипных оценок, принятие личностного решения.

На данном этапе реализуется поиск образовательных ресурсов и разработка плана образовательной деятельности – разработка «план-карты познавательного интереса». План-карта составляется и анализируется в течение нескольких занятий. Точками на карте образовательного маршрута должны стать книги, образовательные сайты, статьи, библиотеки, консультации со специалистами, экспертами, анкетирование родителей и друзей как способ получения дополнительной информации. В итоге тьюторант осознает не только необходимость, но и доступность очень разных источников и ресурсов образования в процессе достижения познавательной цели.

Пятый этап – это анализ итогов исследовательской деятельности и представление ее продукта. Тьютор создает ситуацию экспертизы исследовательского продукта, созданного тьюторантом, «внешней» средой: одноклассниками, учителями, школьным сообществом, научным сообществом через выступления на НПК, в школьной печати и т.д. Принципиальным является выбор формы и уровня анализа самим тьюторантом. На этом этапе важно также соотнести итоги взаимодействия тьютора – тьюторанта с решениями, принятыми подростком относительно дальнейших образовательных планов. Если в школьной системе учитель оценивает учебные достижения ученика отметкой, то в пространстве проб оценку своим усилиям выставляет сам тьюторант. Он понимает по самоощущению и реакции (не отметочной!) других, что то, что он сделал, «работает», имеет смысл, производит (или не производит) эффект.

В качестве научного руководителя тьютор:

– принимает участие в рассмотрении и

оценке материалов предварительного взгляда на результат УИР в форме эссе, проводит предварительные испытания в форме собеседования;

- совместно с подростком разрабатывает индивидуальный план-график УИР;
- оказывает содействие в разработке и определении концептуальных рамок исследования учебно-исследовательской или междисциплинарной проблемы;
- участвует в подготовке и проведении тьюториалов по проблемам методики УИР;
- содействует грамотному представлению результатов УИР на научно-практической конференции, по возможности, с последующей публикацией.

Как консультант тьютор:

- проводит индивидуальные занятия, ориентирующие подростка в проблемном поле исследования и поиске форм и методов рассмотрения избранной проблематики;
- направляет саморазвитие и самовоспитание личности, помогает подросткам в их профессиональном самоопределении, развивает их исследовательские и социокультурные компетенции.

Формы работы в рамках кластера должны соответствовать логике генезиса сознания подростков-исследователей:

- беседа в форме групповой тьюторской консультации (на первом-втором этапах);
- индивидуальная тьюторская консультация (беседа с элементами логического мышления – выстраивание логического центра УИР);
- тьюториал (учебный тьюторский семинар с представлением методики исследования);
- тренинг (тьюторинг – индивидуальная интеллектуальная деятельность по отбору личностно-значимого материала) направленный на формиро-

вание самостоятельного действия подростка (смысловое переживание тематики, актуализация темы и событийное действие);

- организация крупного коммуникационного события (презентация, круглый стол, тьюториада).

В подобной схеме сопровождения УИР особо ценно то, что была создана межвозрастная группа из тех подростков, для которых характерна выраженная заинтересованность в исследовательской деятельности, формируется основа для многочисленных контактов, в которые вовлечены члены такой группы. Помимо востребованных надпредметных умений подростка, в процессе тьюторского сопровождения УИР формируются так называемые *soft skills* («мягкие навыки»), показателем которых выступает высокий уровень эмоционального интеллекта. Ценность *soft skills* в том, что у подростков появляется необходимость и умение общаться с разными людьми (по возрасту, статусу и т.д.), стратегическое мышление и способность к разрешению конфликтных ситуаций как личностного, так и межличностного характера.

В процессе данной деятельности меняется и сам педагог: из носителя знаний и информации, всезнающего оратора, организатора деятельности, он превращается в консультанта и коллегу по решению проблемы, добыванию необходимых знаний и информации из различных источников. УИР позволяет выстроить бесконфликтную педагогику, превратить образовательный процесс из «принудительной» в результативную сотворческую деятельность.

The summary

In article is presented experience supports of the research work «Secret of the provincial city of Perm». The basic stages are allocated, the activity maintenance is defined, advantages of co authorship the tutor and the pupil are shown.

УДК 53 (072.3)

Т.В. Львова

Ситуационные задачи по предметам естественнонаучного цикла — ресурс обновления содержания школьного образования

Специфика ситуационных задач – в практико-ориентированном характере. В рамках предпрофильного курса 8-х классов «Повседневная физика» использованы ситуационные задачи по физике 7-8-х классов. Широкие возможности для расширения тематики задач предоставляет предпрофильный курс 9-го класса «Физические условия на планетах Солнечной системы». С целью разработки ситуационных задач для дальнейшей апробации среди учащихся была создана проблемная группа учителей физики «Ситуационные задачи – ресурс обновления содержания образования и подготовки учащихся к итоговой аттестации».

Ключевые слова: ситуационные (компетентностные) задачи, практика использования, расширение банка данных.

Физика как учебный предмет исключительно важна не только для формирования мировоззрения ребенка, но и для его успешной социализации, обеспечения во многом его личной безопасности в различных жизненных ситуациях. В этой связи новое звучание приобретают так называемые ситуационные задачи, специфика которых заключается в ярко выраженном практикоориентированном характере. Но для их решения необходимо конкретное предметное знание. Направленность таких задач на формирование и ключевых, и предметных компетенций позволяет называть их компетентностными задачами.

ФГОС второго поколения по физике, в частности, предусматривают: анализ и переработку учащимися полученной информации в соответствии с поставленными задачами, освоение приемов действий в нестандартных ситуациях, овладение эвристическими методами решения проблем, получение учащимися умений и навыков решения практических задач повседневной жизни, обеспечения безопасности своей жизни, рационального природопользования и охраны окружающей среды.

Ситуационная задача включает в себя: личностно-значимый вопрос, который поможет ученику убедиться в необходимости данного знания; текст (таблицы, графики, рисунки); вопросы к данным текстам, экспериментальные задания; запоминающееся название.

Использование ситуационных задач на уроке требует значительных временных затрат. Это отмечают все, кто использует их в своей практике. В существующих сегодня условиях широкое использование ситуационных задач возможно в рамках предпрофильных и элективных курсов. В текущем 2011-12 учебном году на базе нашей гимназии был разработан и проведен **сетевой предпрофильный курс по физике для учащихся 8-х классов «Повседневная физика», где рассматривались следующие основные темы:**

- «Физика вокруг нас» (вводное занятие),
- «Физика на кухне»,
- «Физика «в реке, в ручейке, в океане, и в ванной, и в бане»»,
- «Физика на прогулке»,
- «Физика в походе. Уроки рациональной ходьбы»,
- «Физика на производстве»,
- «Рациональная организация учебного труда в классе и дома с точки зрения физики»,
- «Физика и здоровье» (заключительное занятие).

В ходе занятий по усмотрению учителя целесообразно использовать не только

развернутые ситуационные задачи. Не менее значимыми и интересными могут оказаться задачи, которые принято называть качественными и которые, несмотря на их краткость и более узкий спектр формируемых компетенций, также являются по сути ситуационными, имея практикоориентированный характер и требуя от учащихся самостоятельности и умения применять надпредметные и предметные знания в нестандартной ситуации.

В качестве примера приведу некоторые вопросы, которые были предложены школьникам на занятии нашего курса «Физика на кухне».

Вопросы для обсуждения по теме «Физика в «Книге о вкусной и здоровой пище»»:

1. Зачем солят воду при варке яиц?
2. Как лопается оболочка сосиски при варке и почему?
3. Как быстрее получить кипящую воду — сразу бросить в нее соли или наоборот — дождаться, пока она закипит?
4. Кишит ли вода внутри макаронины в процессе варки? Почему?
5. Почему продукты в пароварке готовятся значительно быстрее?
6. Почему ожог паром опаснее, чем кипящей водой?
7. Почему сковородки с толстым дном удобнее для качественного приготовления пищи?
8. Почему при использовании сковородок с антипригарным покрытием рекомендуется распределять пищу равномерно по ее поверхности?
9. Почему высоко в горах традиционно готовят мясо на открытом огне? Можно ли сварить яйцо вкрутую высоко в горах?
10. Как поведет себя капля воды на теплой сковородке? А как на раскаленной? Почему?
11. Если пробка на бутылке с газировкой не откручивается, нужно ли встряхивать ее, чтобы под увеличивающимся давлением газов пробка открутилась легче?

Учащимся было предложено из приведенного перечня вопросов выбрать те, которые связаны с различными физическими явлениями, например: тепловое расширение тел, давление, фазовые переходы и т.д. Работа выполнялась в группах, время было ограничено. Та группа, которая вовремя и правильно подобрала максимальное количество вопросов по заданной теме и смогла обосновать свой выбор, получала и максимальное количество баллов, которые затем складывались в отметку. Задание это вызвало много споров и большой интерес у учащихся, отношение того или иного вопроса к конкретному разделу физики оказалось далеко не однозначным. Скомпонованные таким образом вопросы можно использовать для формулировки развернутых ситуационных задач. Придумывание таких задач может стать домашним заданием для группы учащихся, так как одним из главных результатов обучения физике является умение составлять и решать задачи.

В силу ограниченности объема данной статьи приведем в сокращенном варианте тексты лишь некоторых задач, сконструированных и апробированных в рамках курса «Повседневная физика».

1. «Термометр на любой вкус, или Изобрети термометр!»

Как известно, температура — мера средней кинетической энергии теплового движения молекул. Поэтому она не может быть измерена непосредственно. Для ее определения нужно выбрать термометрическое вещество и его физическое свойство, зависящее от температуры. При этом измеряются такие физические параметры, как объем, давление, электрические, механические, оптические, магнитные и другие свойства. Необходимое условие измерения температуры — тепловое равновесие чувствительного элемента и тела, температура которого определяется. В зависимости от измеряемых интервалов температур наиболее распространены жидкостный, газовый термометры, термометр сопротивления, термометр сопротивления, термометр сопротивления и пирометры.

В жидкостном термометре термометрической характеристикой является объем, чувствительным элементом – резервуар с жидкостью (обычно спирт или ртуть). В пирометре в качестве термометрического свойства используется интенсивность излучения. Принципиальное отличие пирометров от других термометров состоит в том, что их чувствительные элементы не находятся в непосредственном контакте с телом. Пирометры используют для измерения сколь угодно высоких температур.

При измерении сверхнизких температур термометрическим веществом служат парамагнетики, а измеряемым свойством – зависимость их намагниченности от температуры.

Используемый в медицине ртутный термометр указывает максимальную температуру и называется максимальным термометром. Эта особенность обусловлена его устройством: резервуар с ртутью отделен от градуированного капилляра волосяным сужением, которое не позволяет ртути при охлаждении термометра возвратиться в резервуар. Существуют и минимальные термометры, показывающие наименьшую температуру за длительный промежуток времени.

Существуют так называемые твердотельные термометры, в основе действия которых лежит принцип зависимости линейных размеров твердых тел от температуры:

$$l = l_0(1 + a \cdot \Delta t),$$

где l_0 – длина тела при температуре 0°C . Коэффициент пропорциональности a называют температурным коэффициентом линейного расширения. Он показывает, на какую долю своего первоначального значения изменяются линейные размеры тела при нагревании его на 1K .

Задание

1. Почему стакан или другая стеклянная посуда дает трещину, если налить в нее кипяток? Что предпринять, чтобы стакан не лопнул при наливании в

него горячего чая?

2. Почему при использовании сковороды с антипригарным покрытием рекомендуется распределять пищу равномерно по ее поверхности?

3. Зачем перед помещением в микроволновую печь клубни картофеля, сосиски или другие продукты в оболочке рекомендуется наколоть вилкой или ножом?

4. Предложите способ изготовления компактного твердотельного термометра. При этом учтите, что при изменении температуры меняется не только длина, но и все другие линейные размеры тела.

5. Для измерения температуры с большой точностью в небольшом интервале значений служит метастатический термометр (см. рис.), состоящий из большого резервуара 1 с жидкостью (обычно ртуть) и узкого длинного капилляра 3. Подумайте, для чего служит резервуар 2. За счет чего достигается большая точность измерения температуры?

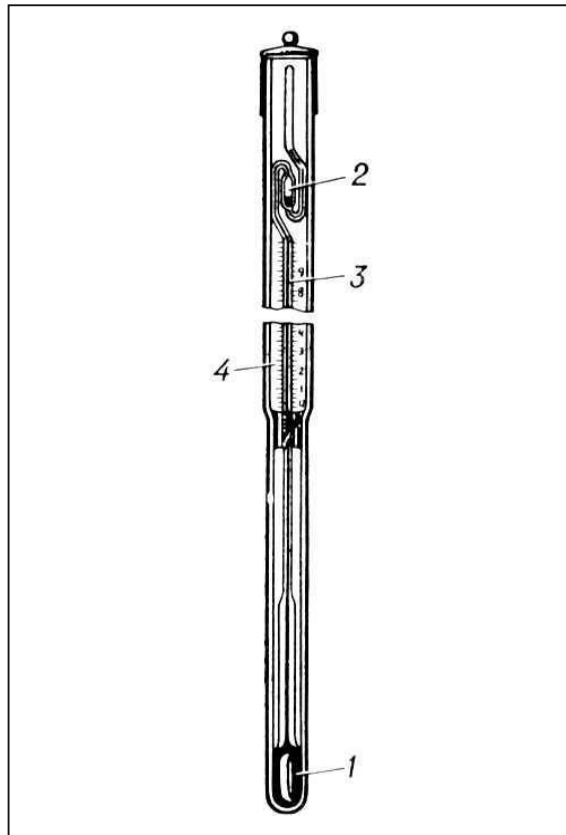


Рис. Метастатический термометр

2. «Тепловой удар – это опасно»

Известно, что все мы краснеем в жару, но бледнеем и дрожим от холода. Известно также, что кожа получает тепло главным образом с притекающей кровью. Самая комфортная для человека температура окружающей среды 18-20°C. Если она станет выше 25°C, то возбуждаются кожные нервные окончания, воспринимающие тепловое раздражение, и благодаря сигналам от центральной нервной системы сосудорасширяющим мышцам происходит расширение сосудов кожи. В кожу притекает больше крови из внутренних органов, и она краснеет. При понижении температуры окружающей среды, т.е. при значительной разнице температур кожи и воздуха организм начинает отдавать все большую часть тепла за счет теплопроводности и излучения. Для уменьшения теплоотдачи сосуды суживаются, поэтому мы бледнеем.

Наиболее легко регулируемый способ уменьшения внутренней энергии – испарение. Обильное выделение пота ведет к охлаждению организма, помогает нормально работать в условиях высокой температуры. Всякие условия, затрудняющие испарение, нарушают регулирование теплоотдачи организмом. Для терморегуляции любого живого организма важную роль играет потоотделение, обеспечивая постоянство температуры тела человека или животного.

Нормальным для жизни человека считается воздух с относительной влажностью от 40 до 60 %. Высокая влажность воздуха затрудняет испарение. Активное потоотделение является значительной нагрузкой для человека. Во влажных субтропиках, например, или на некоторых производственных предприятиях жить и работать очень тяжело. Относительная влажность ниже 40% при нормальной температуре воздуха тоже вредна, так как приводит к усиленной потере влаги организмом, что может явиться причиной снижения его иммунитета и обезвоживания.

Тепловой удар – это перегрев организма вследствие нарушения терморегуляции при длительном воздействии высокой температуры окружающей среды. Иногда тепловой удар развивается неожиданно, сопровождаясь потерей сознания. В некоторых случаях предвестниками его служат головная боль, сонливость, головокружение, нарушения сознания, тошнота.

Задание

1. Подумайте, какие меры необходимо предпринять, чтобы избежать теплового удара? Что нужно непременно взять с собой, отправляясь на прогулку или в поход в жаркую погоду? Какой одежде надо отдать предпочтение? Не лучше ли снять с себя по возможности больше одежды?

2. Какие условия нужно создать для человека, пораженного тепловым ударом? Какую помощь надо ему оказать?

3. Предложите способы понижения температуры и повышения влажности воздуха в комнате в течение дня в условиях аномальной жары, если у вас нет кондиционера.

Особый интерес у школьников вызывают задания на астрономическую и космическую тематику. С учетом перспектив дальнейшего развития космонавтики и далеко идущих планов развитых государств по осуществлению «Лунной и марсианской программ» все большую востребованность приобретают задачи, в которых речь идет о физических процессах во внеземных условиях, в условиях невесомости в частности. Экзотические условия на других планетах и, соответственно, совершенно неожиданные свойства вещества в этих условиях будоражат воображение и дают мощный стимул к изучению физики. Несколько лет назад мною была предпринята попытка разработки предпрофильного курса для 9-го класса «Физические условия на планетах Солнечной системы и перспективы колонизации планет земной группы». Серьезная поддержка для такого курса –

использование ряда интереснейших бесплатных компьютерных программ, доступных в интернете. «Starcalc» – это астрономическая программа-планетарий, которая позволяет получать изображения звездного неба для любого момента времени и любой точки земного шара как для всей небесной полусферы целиком, так и для ее увеличенной части. «Orbiter» – это симулятор космических полетов, в кото-

ром использованы реалистичные физические модели движения планет, динамики кораблей и атмосферных явлений. «Celestia» – бесплатный космический 3D-симулятор Вселенной. Привожу примерную программу предпрофильного курса для 9-го класса «Физические условия на планетах Солнечной системы и перспективы колонизации планет земной группы» (см. табл.).

Таблица

Содержание курса и способ развертывания

№ n/n	Тема занятия	Кол-во часов	Методы и формы работы
1	Строение Солнечной системы. Сравнительная характеристика планет земной группы и планет-гигантов	2	Работа с компьютерной программой «Селестия» (визуальный симулятор космического пространства в реальном времени) – знакомство с местоположением, особенностями движения, внешним видом планет и их спутников
2	Законы движения планет и их использование для расчета траектории космических аппаратов	2	Видеофрагмент «Законы Кеплера» с последующим обсуждением. Основные принципы расчетов траектории межпланетных перелетов (сообщения учащихся)
3	Исследования Солнечной системы советскими (российскими) и зарубежными АМС и их результаты	2	Видеофрагменты, сообщения учащихся, самостоятельная и групповая работа с литературными источниками и дальнейшее обсуждение ее результатов
4	Сравнительная характеристика физических условий на планетах земной группы и Луне	3	Самостоятельная работа в группах с программой «Селестия» и литературными источниками – выполнение творческих заданий по темам: 1) фазовые переходы 1-го рода на Меркурии, Луне, Венере, Марсе; 2) комплекс мер, необходимых для обеспечения жизнедеятельности человека на этих планетах; 3) возможности использования планет и их ресурсов в интересах человечества. Обсуждение результатов на открытом занятии с приглашением всех желающих

<i>№ п/п</i>	<i>Тема занятия</i>	<i>Кол-во часов</i>	<i>Методы и формы работы</i>
5	Марс как возможная среда обитания человека	2	Диспут по темам: «Жизнь на Марсе – проблема остается» и «Колонизация Марса: за и против»
6	Перспективы освоения Солнечной системы	3	Выполнение творческих заданий (проектов) «Мой прогноз освоения Солнечной системы» в свободной форме (в виде тезисов, научно-фантастических рассказов, серии рисунков и т.д.). Деловая игра «Создаем среду обитания на Марсе». Итоговая конференция
	Резерв	2	
	Итого:	16	

Возможности использования ситуационных (компетентностных) задач на уроках физики и во внеурочной деятельности не раз обсуждались среди коллег на заседаниях городского методического объединения учителей физики. Трансляция опыта приобретает особую актуальность в связи с проведением ГИА и ЕГЭ. Поэтому решено было в 2011-2012 учебном году на муниципальном уровне организовать проблемную группу учителей физики «Ситуационные задачи естественнонаучного цикла как ресурс обновления содержания школьного образования и подготовки учащихся к итоговой аттестации (ГИА и ЕГЭ)». План работы проблемной группы на год включает в себя:

- обсуждение примеров и методики разработки (конструирования) ситуационных задач естественнонаучного содержания;
- обсуждение методики оценивания решения таких задач (разработка конкретного перечня критериев оценивания, который должен прилагаться к тексту задачи или к подборке задач, чтобы облегчить проверку их решения учителем);
- тренинг по разработке ситуационных

задач, отбор задач для апробации среди учащихся школ города;

- апробация отобранных ситуационных задач среди учащихся 8-11-х классов, анализ результатов апробации, корректировка, доработка задач, отбор задач для сборника (возможной публикации);
- размещение материалов сборника на сайте Управления образования для использования в работе всеми заинтересованными учителями.

Анализ деятельности проблемной группы свидетельствует о правомерности реализуемых целей и позволяет судить о том, что решение практико-ориентированных задач требует реализации комплексного подхода, использования всего багажа знаний, умений и навыков, которые имеются в распоряжении школьника, поэтому и для конструирования таких задач целесообразно привлекать учителей разных смежных специальностей – химиков, биологов, географов, учителей технологии. И если в следующем учебном году это удастся сделать в рамках нашей проблемной группы, уровень работы по созданию банка ситуационных задач естественнонаучного содержания будет значительно выше.

Список литературы:

1. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В. *Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся: учеб.-метод. пособие для педагогов школ.* СПб.: КАРО, 2008. 96 с.

2. Кибальченко А.Я., Кибальчен-

ко И.А. *Физика для увлеченных. Решать задачи трудно вместе возможно.* Ростов н/Д: Феникс, 2005.

3. Ремизов А.Н. *Медицинская и биологическая физика: учеб. для мед. вузов.* М.: Высш. школа, 1987.

Раздел II

Технологические аспекты личностного развития школьников

УДК 37.016:808.5

О.Л. Бородина

Формирование интонационной стороны речи младших школьников на уроках литературного чтения

В статье представлен опыт работы по формированию интонационной стороны речи младших школьников на уроках литературного чтения через систему разных видов упражнений, способствующих интонационной выразительности речи.

Ключевые слова: выразительное чтение, интонация, средства выразительности, требования к выразительности речи.

Вопрос развития выразительности чтения у учащихся принадлежит к числу актуальных в методике обучения русскому языку и литературному чтению в начальной школе. Выразительность чтения неотделима от выразительности устной речи: развитая звучащая речь оказывает воздействие на качество чтения и наоборот. Правильно построенное обучение выразительному чтению имеет большое значение, так как оно оказывает огромное влияние на общее развитие учащихся: способствует повышению культуры устной речи, развитию художественных способностей, помогает воспринимать художественное произведение как произведение искусства, содействует умственному, нравственному и эстетическому развитию младших школьников.

В настоящее время выразительному чтению уделяется большое внимание. Об этом свидетельствуют требования программы, специальные указания, различные рекомендации, предназначенные учителям.

В нормативных документах определены специальные требования к данному направлению речевого развития в зависимости от возраста детей:

1-й класс

Ученик должен уметь соблюдать паузы, отделяющие одно предложение от другого, и паузы, диктуемые знаками препинания.

2-й класс

Требуется соблюдение интонации в конце предложения, соблюдение при чтении пауз и интонации, соответствующих знакам препинания в конце предложения, выделение при чтении важных слов.

3-й, 4-й класс

Выразительное чтение предполагает умение находить нужную интонацию (темп, ударение, паузы, тон), соответствующую содержанию читаемого текста, использовать основные средства выразительности для осознанного чтения.

Проблема формирования выразительности чтения в начальной школе на сегодняшний день является актуальной и нуждается в определении новых путей решения. Возникает необходимость целенаправленной работы по формированию у школьников выразительного чтения при недостаточно высоком уровне реализации этого требования на практике.

Проблему развития навыка выразительного чтения рассматривали такие исследователи, как Ф.И. Буслаев, Т.Ф. Заводская, Б.С. Найденов, М.Р. Львов, М.В. Ломоносов, О.В. Кубасова, О.И. Колесникова, М.С. Соло-

вейчик и др. Большое значение выразительному чтению как средству нравственного и эстетического воспитания придавали многие известные педагоги: А.С.Макаренко, М.А. Рыбникова, К.Д. Ушинский. Вопросы выразительного чтения освещали методисты прошлого и современности: А.А. Бондаренко, Л.А. Горбушина, Т.А. Задорожная, Н.А. Зайцева, О.В. Кубасова, М.Р. Львов, Е.И. Матвеева, Н.Н. Светловская. Ученые отмечают, что развитие интонационной выразительности чтения некоторое время недооценивалось учителями начальной школы. Вместе с тем выразительное чтение – это искусство, такое же самостоятельное, как музыка или живопись. Но каждый из этих видов искусства может использоваться при изучении языка и литературы. Обучение выразительному чтению на уроках литературного чтения делает литературный анализ более эмоциональным, углубляет восприятие литературного произведения, ведет к пониманию литературы как искусства слова и вызывает ту увлеченность, без которой невозможно полноценное преподавание предмета.

Дети, владеющие навыком выразительного чтения, – дети творческие, умеющие мыслить и чувствовать. Таким учащимся легко справиться и с докладом, и с конкурсом чтецов. Им легко и интересно учиться, а главное, они доставляют радость всем тем, кто их слушает. Выразительное чтение предполагает эмоциональное восприятие произведения, учит выражать собственные чувства. Чрезмерная или недостаточная эмоциональная экспрессивность, ее несоответствие условиям – вот источники конфликтов в межличностных отношениях. Следовательно, выразительное чтение – это, с одной стороны, способ довести до ребенка всю гамму эмоций, содержащихся в читаемом художественном произведении, с другой – способ развития и совершенствования чувств ребенка. Чем глубже и полнее воспринято

младшим школьником то или иное произведение, тем большее воздействие на личность оно оказывает.

В качестве одной из ведущих задач обучения чтению общеобразовательная программа «Школа России» ставит «овладение осознанным, правильным, беглым и выразительным чтением как базовым навыком; развитие эмоциональной отзывчивости при чтении художественных произведений; формирование эстетического отношения к слову» [2]. Уроки литературного чтения должны сделать язык учащихся более тонким, ярким, что возможно при использовании в школьном обучении различных методических приемов. Формирование полноценного навыка чтения у младших школьников невозможно без постоянного внимания учителя к такой его стороне, как выразительность чтения.

В результате наблюдения за чтением учеников сделан вывод, что их устная речь лишена выразительности. Их чтение монотонное, без интонационной окраски. Не всегда при чтении можно понять, что говорится, кто говорит, как, где и кому. А ведь природа наградила нас прекрасной возможностью передавать свои чувства и настроения с помощью интонации. Очень точно сказал об интонации Бернард Шоу: «Хотя письменное искусство очень разнообразно грамматически, оно совершенно беспомощно, когда речь идет об интонации. Так, например, есть 50 способов сказать «да» и 500 способов сказать «нет». В то время как написать это слово можно только один раз» [3].

Интонация играет значительную роль в формировании устной речи: передает смысловые и эмоциональные различия высказывания, отражает состояние и настроение говорящих, отношение к предмету разговора или друг к другу. Интонация делает нашу речь богаче, выразительнее, придает ей индивидуальный характер. Формирование интонационной стороны речи – одна из задач, которые решаются путем повышения

культуры чтения, передачи оттенков смысла. Выразительное чтение требуется также и при зачитывании условий задач на уроках математики, упражнений и правил на уроках русского языка, текстов на уроках по окружающему миру.

Работа по формированию интонационной стороны речи предполагает решение следующих задач:

- выявить сформированность интонационной стороны речи учащихся;
- познакомить с компонентами интонации (темп, ритм, паузы, логические ударения);
- разработать систему упражнений, способствующих развитию интонации;
- совершенствовать техническую сторону чтения на данном материале;
- развивать психические функции (память, внимание к собственной и чужой речи).

Выразительность является одним из компонентов навыка чтения. Научиться читать выразительно достаточно сложно. Для этого необходимо, чтобы все другие стороны чтения (технические) были автоматизированы. Ребенок должен овладеть навыком беглого чтения, читать без ошибок: пропусков, замен, искажений букв, слогов, окончаний, хорошо понимать то, что читает.

Поэтому на первом этапе работы нашей задачей было научить детей читать бегло, правильно и осознанно. Поступив в первый класс, дети находились на разных уровнях овладения техникой чтения. Были дети, которые читали, были и такие которые знали только буквы или несколько букв.

Для отработки технической стороны чтения в работе использовался опыт работы М.А. Ильина — психолога, преподавателя Школы активного мышления. В книге «Учимся читать быстро» изложена комплексная программа развития детей. Методика включает в себя как традиционные способы обучения, так и новые приемы, позволяет отрабатывать технику чтения, расширять словарный

запас, повышать умственную способность, развивать психические функции (внимание, память, воображение). Работа по данной методике сопровождалась использованием ряда приемов, направленных на формирование интонационной выразительности речи.

При знакомстве с буквами и слогами работали со слоговыми таблицами, используя следующие приемы: чтение букв, рисование, выкладывание из ниток, работа с трафаретом, графические диктанты, поиск изученных букв, наращивание при произношении букв гласных и согласных, построение лесенки из слов, чтение слогов по таблицам [1].

При знакомстве со словом и при чтении слов были использованы следующие приемы: чтение слов в разном темпе, поиск данного существительного или глагола, характеристика данного слова (материал, форма, из чего состоит, функция и др.), чтение с наращиванием, придумывание фраз, сочинение историй, отбрасывание или добавление звука, добавление слога, перестановка и др., чтение парами, группами, «жужжащее» чтение, чтение за диктором, чтение с убыстрением.

Уже на начальных этапах чтения в работу были включены упражнения, направленные на развитие интонации. Необходимо было показать детям, что одна фраза может звучать по-разному, если логическое ударение перенести с одного слова на другое, показать интонационные возможности знаков препинания. Развитию интонации, а также памяти, внимания способствует заучивание небольших стихотворений на речевой разминке, проговаривание и заучивание чистоговорок, скороговорок, использование разных речевых игр.

В результате проведенной работы в конце 1-го класса у 92% детей показатели чтения были выше нормы и в норме. Во 2-м классе мы начали изучать интонационную сторону речи детей. Поскольку по данному направлению

речевого развития отсутствуют диагностические методики, обследование производилось по тем параметрам, которые относятся к средствам выразительности:

- темп и ритм (быстрый, медленный, плавный и прерывистый);
- употребление ударений (фразовые, логические ударения);
- употребление пауз (остановки между словами, сочетаниями слов — нормальное, частое, редкое);
- употребление основных видов интонаций (повествовательная, вопросительная, восклицательная);
- особенности голоса (сила — громкий, тихий; высота — высокий; низкий, тембр — силпый, резкий);
- выразительность (маловыразительная, монотонная, выразительная).

Результаты фиксировались по наблюдениям за речью детей на уроках и во внеурочное время. Исходя из результатов начальной диагностики можно сделать выводы: речь детей маловыразительна, монотонна; чтение происходит без интонационной окраски, вначале не используются основные виды интонации, не соблюдаются паузы, дети читают «подряд все предложения», чаще наблюдается медленный или быстрый темп чтения. Дети говорят тихим, неуверенным голосом, к концу фразы голос затухает, что говорит о неправильном дыхании. Поэтому особое внимание следует обратить на темп и ритм, постановку логических ударений, на интонацию, на выразительность устной речи.

Эффективность работы по формированию интонационной выразительности речи предопределяется использованием разных видов упражнений:

1. Упражнения на дыхание:

- дыхательная гимнастика: тренировка плавного длительного выдоха с беззвучной артикуляцией, с артикуляцией гласных и согласных звуков, с произношением на выдохе фраз скороговорок;
- звуковая гимнастика;

- работа над подачей голоса (тренировка умения говорить громко, тихо, шепотом).

2. Упражнения, направленные на формирование темпа — проговаривание скороговорок, чистоговорок, стихов в разном темпе (медленно, быстро).

3. Ритмические упражнения:

- отстукивание, прохлопывание ритмического рисунка слова, фразы, стихотворения (работа проводится на материале потешек, считалок);
- отстукивание ритма с проговариванием про себя, проговаривание с движением.

4. Упражнения на постановку ударения, пауз:

- постановка логического ударения;
- перенос логического ударением на разные слова;
- постановка смысловых пауз.

5. Упражнения, направленные на формирование выразительности речи:

- инсценировки произведений;
- произношение реплик героев с использованием мимики, жестов;
- ролевое чтение;
- работа над тропами (эпитет, метафора, сравнение, олицетворение) в стихотворениях, употребляемыми для большей выразительности;
- использование интонационных схем.

Для развития выразительности полезно играть в кукольный театр. Дети с удовольствием участвуют в спектаклях и радуются возможности «быть артистами». Для этого можно инсценировать сказки, басни, при этом меняя роли. Ребенок должен научиться изменять голос, интонацию, темп.

Эффективность формирования интонационной стороны речи младших школьников может быть достигнута в процессе систематической, поэтапной работы, начиная с первого дня обучения в начальной школе, при этом в процесс обучения необходимо включить систему упражнений, направленных на формирование у них интонационной выра-

зительности речи. В процессе овладения закономерностями интонационной выразительности речи у учащихся совершенствуется умение правильно использовать эмоциональные интонационные конструкции, соответствующие характеру высказывания, тембр, темп, динамику речи; развивается их эмоционально-волевая сфера, формируются коммуникативные способности.

Овладев средствами передачи выразительности, можно перейти к художественному чтению – высшему виду выразительного чтения, которое предполагает умение использовать вырази-

тельность для отражения в чтении своего личного понимания прочитанного, отношения к нему, стремления с наибольшей яркостью и убедительностью донести его до слушателя.

Список литературы:

1. Ильин М.А. *Учимся читать быстро*. СПб.: Литера, 2009. 64 с.

2. *Сборник рабочих программ «Школа России»: пособие для учителей образовательных учреждений*. М.: Просвещение, 2011. С.527.

3. URL: <http://www.moi-detsad.ru/konsultac149.htm>.

УДК 37.016:811.161.1

Н.В. Фомичева

Использование предметных компетентностных заданий как педагогическое условие реализации компетентностного подхода в обучении старшеклассников русскому языку

В статье рассматривается проблема реализации компетентностного подхода в обучении русскому языку школьников старшей ступени. В качестве педагогического условия, обеспечивающего этот процесс, предлагается разработка и использование системы компетентностных заданий. На основе анализа научной литературы разграничены понятия «компетенция» и «компетентность», определены теоретические предпосылки разработки предметных компетентностных заданий. Предложенные примеры лингвистического моделирования, проблемной лингвистической задачи, исследовательской и проектной работы направлены на формирование лексико-графической компетентности как одной из характеристик языковой личности старшеклассника.

Ключевые слова: педагогическое условие, компетенция, компетентность, структура компетентности, компетентностное задание.

Актуальность внедрения в образовательный процесс компетентностного подхода, по мнению Е.А. Самойлова, обусловлена «устойчивым спросом на активную высококонравственную личность с развитым интеллектом, способную конструктивно общаться в многофак-

торном мире, эффективно перерабатывать информацию, продуцировать идеи, успешно решать конкретные жизненные и профессиональные проблемы» [6, с. 8]. Анализ научных публикаций и государственных документов по модернизации общего образования убеждает в том, что в настоящее время этап осмысления компетентностного подхода сменился этапом его практической реализации. В связи с этим актуальным становится вопрос об определении педагогических условий, при которых реализация может быть успешной. Одним из них является разработка и применение специальных (отличных от традиционных) заданий, позволяющих формировать у учащихся те или иные компетентности. Новизна данной дидактической единицы объясняет ее терминологическую неопределенность: задания рассматривают как «комплексные», «интегрированные», «контекстные», «практико-ориентированные», «ситуационные», «компетентностно-ориентированные». Это далеко не законченный ряд формулировок одного и того же понятия. В настоящей статье будем придерживаться термина «компетентностные задания» как наиболее точно отвечающего целевому назначению образовательном процессе.

Изучение литературы по проблеме компетентностных заданий, несмотря на активность исследований в этой области, убеждает в нерешенности многих вопросов, связанных с их целевым предназначением, определением типологических признаков, специфики содержания, структуры и пр. Есть, например, интересные, но небесспорные предложения конструировать компетентностные задания на основании таксономии целей Б. Блума, поскольку она предусматривает результаты обучения, адекватные основным идеям компетентностного подхода, в частности, в ней проектируется усвоение учащимися таких действий, как анализ, структурирование, оценивание, синтез и др.

Опираясь на шесть категорий учебных целей Б. Блума (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка) и соответствующую им систему действий ученика, Л.С. Ильюшин предложил своеобразный конструктор комплексных задач, в котором каждой категории цели соответствует набор формулировок заданий в виде незаконченных предложений. Например, для категории «применение» предусмотрены следующие действия учеников: «изобразите информацию о ... графически», «проведите эксперимент, подтверждающий ...», «проведите презентацию ...», «рассчитайте на основании данных ...». Предполагается, что, выбирая по одному заданию из шести столбцов таблицы, разработчик задачи обеспечивает полноту ее дидактического наполнения [3].

Другие продуктивные идеи связаны с многоуровневым характером компетентностных заданий. Характеризуя основные типы компетентностных заданий (предметные, межпредметные и практические), Л.В. Павлова выделяет четыре уровня сложности компетентностных задач на основе сложности отбора базы знаний и конструирования способа решения: 1) требуется одна идея (теоретический факт) для разрешения ситуации в рамках изучаемого предмета, в межпредметной или практической ситуации; 2) требуется комбинация нескольких идей при разрешении ситуации (предметной, межпредметной или практической), применяются знания из разных разделов предмета, более сложные межпредметные связи, личные наблюдения; 3) требуются нестандартные способы решения, «переформулировка» условия задачи, поиск нескольких способов ее решения; 4) требуется исследовательский подход при построении модели ситуации, изучении нового материала, более детальное знакомство с особенностями другого предмета или сферы деятельности [4].

Е.А. Рябухина, связывая много-

уровневое построение компетентностных заданий с особенностями обучения русскому языку на старшей ступени, выделяет четыре уровня на основе изменения характера ситуации и выбора учеником адекватного ей действия: 1) актуализация имеющихся знаний и способов деятельности; 2) необходимость применения знаний и способов деятельности в субъективно новой для учащегося ситуации; 3) трансформация известного и открытие нового в процессе анализа, синтеза, моделирования, оценки; 4) действия в творческой ситуации [5].

Идея построения многоуровневых заданий отвечает, с нашей точки зрения, определению компетентностных заданий как заданий, решение которых предусматривает одновременно формирование (развитие) компетентности и определение уровня ее сформированности.

Для конкретизации цели компетентностного задания нужно уточнить различия между концептуальными понятиями компетентностного подхода – «компетенции» и «компетентности». Их различие, по определению Л.К. Гейхман, строится по признаку общего и индивидуального: «Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), социально задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией (или набором ее составляющих), включающей осмысленное, личностное отношение к ней и к предмету деятельности, индивидуально приобретенных в процессе обучения» [1, с.64].

Личностную характеристику компетентности отмечают и другие исследователи. Г.К. Селевко считает, что «понятие «компетентность» шире понятий «знания, умения, навыки», так как включает, кроме знаний и умений,

«направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации); ее способности (преодолевать стереотипы, проявлять гибкость мышления); характер (самостоятельность, целеустремленность, волевые качества)» [7, с. 30]. По мнению И.А. Зимней, «структура компетентности включает пять аспектов: готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект); владение знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект); опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект); отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); эмоционально-волевою регуляцией процесса и результата проявления компетентности» [2, с.10]; «понятие компетентность по сравнению с компетенцией гораздо шире. Оно включает наряду с когнитивно-знаниевым мотивационный, отношенческий, регуляторный компоненты, что подчеркивается и разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования» [2, с.15].

Согласно проекту Федерального государственного стандарта общего образования второго поколения, содержание курса русского (родного) языка обеспечивает формирование ключевых и предметных компетенций [8]. Заметим, что перечисляются компетенции, а компетентности формируются (развиваются) в процессе обучения, образовательной деятельности учащихся.

Таким образом, учебный процесс в русле компетентностного подхода можно представить как процесс перехода от компетенции к компетентности, процесс «превращения» ученика в учащегося.

Одним из условий эффективности такого процесса мы рассматриваем использование предметных компетентностных заданий. Предметными компетентностными заданиями, с нашей точки зрения, являются задания, позволяющие моделировать образовательную ситуацию (стандартную или нестандарт-

ную, предметного, межпредметного или практического характера) для освоения познавательной деятельности с обязательным использованием предметных знаний и получения учеником познавательного результата.

Рассмотрим некоторые типы компетентностных заданий по русскому языку, направленных на формирование лексикографической компетентности. Лексикографическая компетентность является одной из языковых характеристик старшеклассника и понимается как осознанная потребность в обращении к словарю для решения познавательных и коммуникативных задач, умение ориентироваться в типологическом разнообразии словарей, умение пользоваться ими, воспринимать словарный текст и извлекать из него информацию. При описании компетентностного задания будем опираться на структуру компетентности, предложенную И.А. Зимней и представленную нами выше.

Задания на решение проблемной лингвистической задачи: а) «Дан ряд слов: «консультант», «консьерж», «контингент», «консул». Какое слово необходимо исключить из лексического ряда и почему? Какой словарь мог бы помочь в выполнении задания?»; б) «Дан ряд слов: «консультант», «концертмейстер», «конюх», «копирайтер». Какое слово необходимо исключить из лексического ряда и почему? Какой словарь мог бы помочь в решении задачи?». Задания подобного типа опираются на знание современной иностранной лексики, специфики словаря иностранной лексики (когнитивный аспект), на опыт действий сопоставительного характера, на осознанный выбор нужного словаря в случае затруднения (поведенческий аспект). Познавательный интерес определяется новизной отдельных слов в ряду, актуальностью — использованием их в СМИ (мотивационный аспект).

Задание на лингвистическое и речевое моделирование: а) «Предложите модель построения данных синоними-

ческих рядов: шествовать, идти, топтать; учить, штудировать, зубрить; упрямиться, упираться, упорствовать. Продемонстрируйте функционирование предлагаемой модели. К какому словарю вы обратитесь в случае затруднения с выполнением задания?». Задания на моделирование выполняются с опорой на ранее приобретенные языковые и речевые знания и опыт деятельности по созданию алгоритма, схемы, анализа структуры. Данное задание требует понимания сущности синонимии, ее богатства (когнитивный аспект), опыта определения стилистической окраски слова и умения выбрать из ряда слов одно, наиболее соответствующее целям и задачам высказывания, опыта работы с синонимическим словарем (поведенческий аспект), понимания значения словаря для говорящего или пишущего (ценностно-смысловой аспект); б) «Смоделируйте возможные речевые ситуации, связанные с необходимостью обращения к словарю паронимов. Результат представьте в виде рекламного текста (рекламной презентации) с обязательным наличием примеров паронимов». Данное задание – многоуровневое, комплексное, предполагающее владение понятием «паронимы», знание специфики словаря паронимов (когнитивный аспект), опыт моделирования речевой ситуации, функциональную грамоту (написание текста, владение информационными технологиями), творческий подход.

Задания на лингвистическое исследование: а) «Докажите, что есть связь между словами «очень» и «очи». В случае затруднения при выполнении задания, к какому словарю – словообразовательному, толковому, этимологическому, иностранных слов, паронимов – вы обратитесь? Мотивируйте свой выбор». Сложность задания этимологического характера определяется очевидным различием значений предложенных слов в современном языке, между тем правильный выбор словаря – этимологического

– позволит понять связь слова «очень» через исходное значение «воочию, действительно» и слова «очи»; б) «От синонимичных глаголов *изменить, пре-дать* образуйте существительные, а от прилагательных *однообразный, монотонный* – наречия. Сохраняются ли между словами других частей речи синонимичные отношения? Для обоснования вашего решения составьте предложения с данными и образованными от них словами. Проверьте себя по словарю»; в) «Первое десятилетие нового века характеризуется «лексикографическим бумом». Какими лингвистическими и экстралингвистическими факторами это можно объяснить? Результаты вашего исследования представьте на школьной конференции». Исследовательские задания актуализируют все структурные компоненты компетентности, носят комплексный характер: выполняются с опорой на знания предметного содержания исследования; умение работать с научной литературой, языковым материалом, лексикографическими произведениями; опыт планирования самостоятельной познавательной деятельности, формулирования темы и цели, публичного представления результатов исследования и т. д. Поэтому с точки зрения компетентностного подхода исследовательский тип задания – один из самых эффективных.

Проектное задание: «При чтении романа М.Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы» у современного школьника возникают трудности в понимании произведения, причина которой – «отчуждение» некоторых лексических групп в языковом сознании старшеклассника. Проектной группой составьте на материале романа учебный словарь агнонимов. Защитите проект». Проектное задание лексикографической направленности, кроме высокого уровня познавательной самостоятельности и творчества, требует предметных знаний, умений и опыта лексикографической деятельности:

выбор способов решения задания, определение этапов исследования, составление словника, умение работать со словарями разных типов, умение составлять словарную статью, оформление в печатном виде. Познавательная значимость получаемого результата для учащегося (мотивационный аспект) дополняется еще и опытом работы в группе, опытом публичного выступления (коммуникативными умениями), опытом применения результата на практике — на уроках литературы.

Выполнение предложенных типов компетентностных заданий в процессе обучения старшеклассников русскому языку позволяет развивать предметные и ключевые компетентности учащегося и одновременно определять уровень их сформированности.

Список литературы:

1. Гейхман Л.К. *Интерактивное обучение общению. Подход и модель: моногр.* Пермь, 2002.

2. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия.* М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

3. Ильюшин Л.С. *Приемы развития познавательной самостоятельности учащихся [Электронный ресурс]. URL: <http://likhachev.lfond.spb.ru/Lesson/ilushina.doc>.*

4. Павлова Л.В. *Компетентностные задачи как средство совершенствования предметно-методической компетентности будущего учителя математики // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. 2 / под общ. ред. Г.Д. Ахметовой.* Пермь: Меркурий, 2011. С. 111-115.

5. Рябухина Е.А. *Особенности компетентностно-ориентированных заданий по русскому языку для старших классов // Русский язык в школе.* 2010. № 7.

6. Самойлов Е.А. *Философские основания компетентностно-ориентированного образования // Философия образования.* 2008. № 2 (23).

7. Селевко Г.К. *Педагогические компетенции и компетентность // Сельская школа.* 2004. № 3.

8. *Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования / М-во образования и науки Российской Федерации.* М., 2010.

УДК 796 (072.2)

Л.Р. Мутагарова

Некоторые приемы саморегуляции эмоционального и физического состояния учащихся на уроках физической культуры как способ повышения академической успеваемости

В данной статье предлагается опыт работы по применению сопряженного психофизического воздействия в 1 классе, применение АМО (активных методов обучения), приемов саморегуляции эмоционального и физического состояния учащихся на уроках физической культуры как важного условия успешной учебной деятельности.

Ключевые слова: *здоровье, ФГОС, УУД, саморегуляция, успешность, сопряженное психическое воздействие, эмоциональное напряжение, визуализация, настроение.*

Здоровье — это еще не все, но все без здоровья — ничто», — гласит известный афоризм [1]. Проблема развития и сохранения здоровья учащихся все больше приобретает статус приоритетного направления. Данная идея отражена в национальной инициативе «Наша новая школа». В настоящее время основным нормативным документом, на котором строятся и проектируются результаты обучения, является Федеральный государственный образовательный стандарт (далее ФГОС), предполагающий реализацию личностного становления ребенка.

ФГОС определил основной подход в современном образовании как системно-деятельностный. Именно вовлечение учащихся в различные виды деятельности,

а не просто освоение неких знаний определяется стандартом как главная ценность обучения. Практическая направленность уроков позволяет учителям создавать условия для формирования у детей самостоятельности выбора действия, способа добывания информации, самоконтроля, саморегуляции, адекватной самооценки, умения сотрудничать. ФГОС предъявляет следующие требования к результатам обучения: личностные, предметные и метапредметные. Для того чтобы обеспечить эти результаты, в фундаментальном ядре содержания общего образования предусмотрено формирование: личностных результатов — через развитие базовых национальных ценностей; предметных — через освоение основных элементов научного знания, метапредметных — через овладение универсальными учебными действиями (далее — УУД). Универсальные учебные действия — это умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта [3, с.16.].

Овладение учащимися УУД — залог успешной социализации, реализации жизненных проектов учащихся. Одним из существенных показателей эффективности обучения признается формирование таких регулятивных действий, как целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном, коррекция, оценка, волевая саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, способность к волевому усилию по преодолению препятствий.

Важным регулятивным действием является саморегуляция эмоционального и физического состояний учащихся. Саморегуляция — это управление своим психоэмоциональным состоянием, достигаемое путем воздействия человека на самого себя с помощью слов, мысленных образов, управление мышечным тонусом и дыханием.

Важным условием успешной учебной деятельности является саморегуляция эмоциональных состояний тревожности, которые нередко сопряжены с высокими интеллектуальными и эмоциональными нагрузками (контрольные работы, экзамены, ответы у доски, сдача контрольных нормативов и т. д.).

Успешность саморегуляции личности определяется личностным потенциалом, который может быть определен как системная организация личностных особенностей, представляющих основу, или «стержень» личности (Д.А. Леонтьев). Уровень академической успешности и самоофективности в значительной степени связан с конструктивностью стратегий совладания (копинг-стратегия), используемых при столкновении с трудностями.

Уроки физической культуры являются предметным полем для развития и отслеживания уровня саморегуляции эмоциональных состояний учащихся. В процессе сопряженного (взаимосвязанное применение средств двигательной активности и психорегулирующих воздействий в процессе обучения) психофизического воздействия двигательная активность включает в себя не только освоение того или иного движения (комплекса движений) и навыка, но и познавательный и личностный аспекты, а психологическая атмосфера занятий способствует развитию уверенности в себе, ощущению «чувства локтя», оптимизма и т. д. Двигательная активность способствует формированию здоровых привычек, самоконтроля стрессовых ситуаций, отказа от агрессивности. В процессе занятий вырабатывается образ Я-субъекта.

Таким образом, как отмечает В.А. Родионов, суть принципа сопряженного психофизического воздействия заключается в том, что применяемые средства позволяют добиваться конкретных изменений в физической сфере (физическое качество быстроты), которые, в свою

очередь, способствуют направленным изменениям в психической сфере (например, быстрота восприятия информации и принятия решения) [2]. При этом сопряженное воздействие используется как последовательно (физические упражнения создают предпосылки для последующего развития физических качеств), так и параллельно (упражнения одновременно воздействуют на физическую и психическую сферы). При проведении урока уже в начальной школе необходимо, чтобы дети знали о механизмах физического и психического воздействия на человека и приемах саморегуляции.

Так, на уроке физической культуры в первом классе, целью которого является освоение приемов саморегуляции эмоционального и физического состояния учащихся, обращается внимание на то, что напряженные эмоциональные состояния меняют мимику, повышают тонус скелетной мускулатуры, темп речи, дыхание, пульс, цвет лица, приводят к ошибкам ориентировки в пространстве, подавленному настроению. Поэтому **во вводной** части целесообразно введение элементов активных методов обучения (далее – АМО), например, **игры «Физкульт — привет!»**. Учитель, вытягивая руки в стороны, произносит: «Физкульт...». Все ребята подбегают, каждый кладет свою руку на руку учителя и одновременно произносят: «Привет!». И быстро возвращаются на свои места. (Соревнуются, кто быстрее построится, мальчики или девочки). Цель данного упражнения – эмоциональный настрой на урок, тактильное общение, развитие доверия друг к другу (открытые ладони), быстроты как физического качества и быстроты реакции – как психического.

При сообщении цели и задач урока актуализируется внимание на ощущениях, связанных с настроением (раздраженность, плохое самочувствие, хорошее настроение и т. д.), проводится краткая беседа о роли мимических мышц в

создании настроения человека, дается установка на создание собственного положительного настроения с помощью мимики, например: «Придайте лицу выражение радости, грусти. Что изменилось в ваших ощущениях? А сейчас попробуйте догадаться, какое настроение у учителя (учитель показывает различные выражения настроения или картинки). По каким признакам вам удалось это сделать? А как вы узнаете, когда учитель огорчается? Как вы думаете, влияет ли настроение на выполнение физических упражнений и, наоборот, можно ли с помощью физических упражнений поднять настроение?».

В **практической части** урока предлагаются ходьба, бег с выполнением имитации движений зверей или людей с соответствующим настроением. Дети выполняют статичные, динамичные и ролевые задания. **Статичные** (поза, мимика, взгляд): передать вид сердитого человека, удивленного, застенчивого, веселого и др. **Динамичные:** изобразить движения усталого, хромого, жизнерадостного, больного человека, ходьбу по горячему песку, по камням, кочкам. **Ролевые:** показать, как движется пингвин (на внутренней стороне стопы), мишка (на внешней стороне стопы), лисичка (скрестным шагом), гномы (в приседе), великаны и карлики, Чарли Чаплин (стопы врозь, колени не сгибаются). Во время упражнений необходимо следить за осанкой, соответствием мимики и движений выбранному настроению.

Для восстановления дыхания можно дать упражнение «Вверх по радуге» (дыхательная гимнастика). Предлагается закрыть глаза, представить радугу. На вдохе – подняться по радуге, на выдохе – скатиться [7]. Повторить несколько раз. Спросить, какие ощущения испытывали, кому легко удалось подняться по радуге, какое чувство испытывали при спуске, в каких жизненных ситуациях возможно применение данного упражнения.

При выполнении общеразвивающих

упражнений целесообразно применение технологии ритмопластики, например, **упражнения «Полет»:** «Друзья! Давайте представим, что у нас выросли крылья! Мы можем летать. Как же мы это сделаем?». Вместе с учителем дети произносят:

У меня есть крылья за спиной! (руки за спину)

Я летать умею над землей! (руки – вверх)

Я взмываю ввысь и мир – Эгей! – (руки – высоко вверх, делаем взмахи)

На ладошке уместится моей.

Покружу немного в облаках! (машем руками, кружимся вокруг себя)

Устремлюсь стрелой вниз и – Ах! – (приседаем)

Оседлаю кучевую тучу,

Поскачу на ней к небесной круче! (делаем короткие приседания – скачем)

С кручи я вприпрыжку вниз сбегу, (бег на месте)

Крылышки почищу, отдохну...

(руки опускаем вниз)

Пальчики, как перышки, расправлю, (встряхиваем кисти рук)

Распрямлюсь, встряхну себя немножко, (распрямяем спину, раздвигаем лопатки, вытягиваем шею)

Вам на память перышко оставлю

Мягкое, пушистое в ладошке (сдуваем с ладошки воображаемое перышко, делаем глубокий вдох и выдох) [6].

Примечание: при выполнении ОРУ обратить внимание детей на выразительность, соответствие движений, артистичность.

В **основной части** урока возможно использование подвижных игр с применением **«сюжетной визуализации»**, так как ведущим средством физического воспитания в программе начальной школы является игра. Игра включает в себя имитационные ситуации, ролевые, соревновательно-игровые моменты упражнений. В процессе игровой деятельности значительно развивается

способность учащихся к произвольному регулированию своего поведения. Сопрежженным воздействием на психическую и физическую сферы отличаются многие известные подвижные игры. Описание некоторых из них приводится ниже.

Игра «**Осторожные звери**». В этой игре участвуют осторожные звери и охотник, который стоит спиной к ним. Осторожные звери могут двигаться (изображать животных, птиц, насекомых) только тогда, когда на них не смотрит охотник. Как только охотник оборачивается, звери застывают на месте, а охотник должен угадать, кого из зверей изображает тот или иной участник.

«**Журавли и лягушки**» (развивает скоростно-силовые качества и координационные способности, быстроту реакции, сосредоточенность и внимание). Часть детей (меньшая по количеству) изображает журавлей, стоя на одной ноге. Остальные изображают лягушек, прыгая на четвереньках. По команде «журавли», прыгая на одной ноге, ловят «лягушек», прыгающих в «болото» (очерченный заранее круг). В «болоте» «лягушки» в безопасности. Затем участники меняются ролями.

«**Стрелок**» (развивает скоростно-силовые качества и координационные способности, быстроту реакции и мышления, сосредоточенность внимания). Проводятся две параллельные линии на расстоянии 10-15 м одна от другой. В середине между ними чертится круг диаметром 2 м. Один игрок (стрелок) стоит с мячом в кругу. Играющие перебегают от одной линии к другой. Стрелок старается попасть в них мячом. Мяч, брошенный мимо, игроки перебрасывают стрелку. Если игрок поймал мяч, брошенный стрелком, это не считается попаданием. В качестве первого стрелка выбирается тот, кто по команде «Сеть!» выполнил ее последним [2].

«**Через тернии к здоровью**» (ходьба по дорожке здоровья, состоящей из резиновых и пластмассовых ковриков,

палок, камней, каната, поролоновых кубиков). После прохождения дорожки можно опросить учащихся: какие эмоции вызвал у них пластмассовый коврик, что они чувствовали, заметили ли разницу между поролоновыми кубиками и пластмассовыми ковриками и т.д.

В **заключительной части** урока предлагаются игры на восстановление дыхания, анализ проведенных игр, рефлексия учащихся по результатам урока. Можно предложить игру «**Волшебный кувшинчик**». Учащимся предлагается представить свою голову расписным кувшинчиком с ручками, в котором накопились зло, боль, обиды. Медленно наклоняя голову к полу, ребята как бы выливают все плохое, что там накопилось. А затем «выливают» грязную воду, чтобы налить чистую.

Дыхательные упражнения: «ко-шка показывает когти» – вдох, на выдохе – полуприсед, вытягивая руки вперед, учащиеся изображают сердитую кошку.

Рефлексия: учащиеся рисуют фломастером соответствующего цвета свое настроение на плакате. Подводится итог урока, обращается внимание на смайлики, нарисованные детьми, возможен опрос учащихся о том, как менялось их настроение в зависимости от позы и мимики. Закончить урок можно аплодисментами и благодарностью своему телу за проделанную работу.

Результатом подобных уроков является не только освоение приемов саморегуляции, выражения мимики, действующих на настроение человека, но и развитие представлений о возможности влиять на внутренний мир человека, его «Я» через движение. Интеграция средств физической подготовки и психического совершенствования позволяет по-новому формировать деятельное отношение ребенка к действительности, повышая эффективность его развития как личности.

Таким образом, негативные эмоции можно преодолеть с помощью двига-

тельных действий, которые способствуют снятию стресса, помогают приобрести уверенность, снять нервное напряжение, применяя самые несложные упражнения: занять непринужденную позу, установить медленное и глубокое дыхание, расслабить мышцы тела и лица (мимические упражнения, дыхательные упражнения, визуализация). **Мимические упражнения** – самый простой, но достаточно эффективный способ эмоциональной саморегуляции (расслабление мимической мускулатуры). Научившись расслаблять лицевые мышцы, а также произвольно и сознательно контролировать их состояние, можно управлять и соответствующими эмоциями. Эмоциональное напряжение, скорее всего, пойдет на убыль, если внимание человека переключится от причины гнева, печали или радости на их внешние проявления – выражение лица, слезы или смех. Так, в гневе сжимаются зубы, меняется выражение лица. Возникает это автоматически, рефлекторно. Однако стоит «запустить» вопросы самоконтроля («Не сжаты ли зубы?», «Как выглядит мое лицо?»), и мимические мышцы начинают расслабляться. Только необходима предварительная тренировка в расслаблении определенных мышечных групп на основе словесных самоприказов. Эмоциональное состояние возможно восстановить **дыхательными упражнениями**. Когда человек рассержен, разгневан, испуган, у него нарушается ритм дыхания. Научившись управлять дыханием, можно приобрести еще один из способов эмоциональной саморегуляции. **Визуализация** также способствует саморегуляции. Например, при выполнении общеразвивающих упражнений целесообразно применение техники ритмопластики, ролевых упражнений, дыхательного упражнения «Радуга». Визуализация помогает человеку активизировать его эмоциональную память, воссоздать те ощущения, которые он испытал когда-то. Воспроизведя в сознании образы внешнего мира, можно быстро отвлечься от

напряженной ситуации, восстановить эмоциональное равновесие [5].

Бесспорно, что отрицательные эмоции, принесенные ребенком на урок из внешней среды, являются причиной дезорганизации, плохого усвоения материала. Но переключить эмоциональное состояние ученика возможно, используя описанные выше приемы саморегуляции. **В результате саморегуляции возникает три основных эффекта: эффект успокоения, эффект восстановления, эффект активизации.** Своевременная саморегуляция выступает своеобразным психогигиеническим средством, предотвращающим накопление остаточных явлений перенапряжения. Ее регулярное применение способствует полноте восстановления сил, нормализует фон деятельности, а также усиливает мобилизацию ресурсов организма, что не может не отразиться на повышении качества обучения [4]. Таким образом, негативные эмоции можно преодолеть с помощью физических и дыхательных упражнений, ролевых игр, снижающих стресс, помогающих приобрести уверенность, снять нервное напряжение. Освоение учащимися на уроках физической культуры приемов саморегуляции эмоционального и физического состояния способствует повышению академической успеваемости и в других образовательных областях, и в повседневной жизни.

Список литературы:

1. Ишмухаметов М.Г. *Философия здорового образа жизни в мудрых мыслях, афоризмах, поэтических строках, пословицах, поговорках.* Пермь, 2009.
2. Родионов В.А. *Сопряженное психофизическое развитие младших школьников на уроках физической культуры: учеб.-метод. пособие.* М.: Педагогический университет «1 сентября», 2006.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Мин-ва образования и науки РФ от*

15 декабря 2010 г. № 1897 // Вестник образования. 2011. № 4. С. 16.

4. Профилактика эмоционального выгорания у педагогов.

URL:<http://sites.google.com/site/psiholog21/home/ucitelam/profilaktika-emosionalnogo-vygoraniia-i-pedagogov>.

5. Способы саморегуляции эмоционального состояния

URL:http://cerebro999.ru/publ/vse_o_biznese/samosovershenstvovanie/sposoby

[_samoreguljicii_emosionalnogo_sostojanija/30-1-0-569](#).

6. «Шутки-минутки» (использование на уроках экспресс-приемов по снятию психоэмоциональной нагрузки)

URL:<http://www.uchportal.ru/publ/>.

7. Электронная книга «Копилочка активных методов обучения»

URL:http://sozvezdieoriona.ru/publ/aktivnye_metody_obucheniija/5-1-0-37.

УДК 37.035

Ж.С. Ретунская
**Формирование
гражданской
идентичности
обучающихся второй
ступени образования
в условиях интеграции
урочной и внеурочной
деятельности**

Представлен опыт МАОУ «Гимназия № 2» города Соликамска по формированию гражданской идентичности обучающихся второй ступени образования в условиях введения ФГОС нового поколения. В основе лежат идеи интеграции урочной и внеурочной деятельности, организации взаимодействия с социумом. Введение новых учебных курсов в учебный план гимназии, использование инновационных образовательных практик во внеурочной деятельности, применение метода проектов во взаимодействии с социальными партнерами позволяет достигать определенных личностных результатов обучающихся.

Ключевые слова: гражданская идентичность, деятельностный подход в обучении, учебные курсы, внеурочная деятельность, социальное проектирование, инновационные образовательные практики, взаимодействие с социумом.

Стратегической целью социального развития России в XXI веке является формирование гражданского общества и построение правового государства, признание прав человека и его свобод высшей ценностью. Изменения, происходящие в обществе, определяют и новые требования к образованию. Усиление воспитательной функции общеобразовательных учреждений, связанное с формированием гражданской ответственности,

высокой нравственности, уважения к правам и свободам человека и гражданина, толерантности, любви к Родине, семье, рассматривается как одно из базовых направлений государственной политики в области образования, представленной в ФГОС нового поколения. Особо остро, в силу возрастных и психологических особенностей детей, проблема формирования гражданской ответственности стоит на второй ступени образования. Кроме того, в свете требований ФГОС нового поколения личностные результаты освоения основной образовательной программы должны формироваться в деятельностном режиме с помощью интерактивных методов обучения, с опорой на современное информационное пространство.

Всемерно содействовать социализации личности, формированию ее гражданской идентичности, активной и ответственной позиции в социальных преобразованиях, происходящих в родной школе, городе, стране, развитию духовнонравственных качеств возможно в том случае, если все образовательное пространство школы будет аккумулировать в себе данные идеи. Важно на всех уровнях образовательного процесса обращаться к формированию гражданской идентичности школьника: на уроке, во внеурочной деятельности, в системе дополнительного образования, во взаимодействии с социумом. Следовательно, в образовательном учреждении сегодня необходима целостная программа по формированию современного гражданина Российской Федерации, который будет успешен в социуме, будет способен принимать ответственные решения, находить выход в нестандартных ситуациях.

Для педагогического коллектива МАОУ «Гимназия № 2» города Соликамска идеи гражданского образования всегда имели особое значение: в 2009-2011 годах реализован проект опытно-педагогической площадки муниципального уровня «Гимназия – школа гражданской ответственности». Сегодня педагогический

коллектив ставит перед собой новые задачи в данном направлении и разрабатывает институциональную программу по формированию гражданской идентичности школьников с учетом требований ФГОС нового поколения.

Под гражданской идентичностью мы понимаем осознание личностью себя как гражданина российского общества, уважающего историю своей Родины и несущего ответственность за ее судьбу в современном мире; гражданский патриотизм; установку на принятие ведущих ценностей своей национальной культуры, культуры «малой родины»; готовность к диалогу и сотрудничеству с людьми разных убеждений, национальных культур и религий; толерантность к иному мнению, иной позиции, иному взгляду на мир; осознание своей сопричастности к судьбам человечества; установку на владение универсальными способами познания мира; умение реализовать себя в различных сферах жизнедеятельности, нестандартно решать поставленные задачи и формировать новые, перспективные цели.

Структура гражданской идентичности включает следующие компоненты:

- когнитивный (знание о принадлежности к данной социальной общности);
- ценностно-смысловой (позитивное, негативное или амбивалентное отношение к принадлежности);
- эмоциональный (принятие или неприятие своей принадлежности);
- деятельностный (гражданская позиция в общении и деятельности, гражданская активность, участие в социальной деятельности, имеющей общественную значимость).

Показателями сформированности гражданской идентичности личности мы считаем следующее.

В рамках когнитивного компонента:

- наличие историко-географического образа России, знание истории и гео-

графии родного края, его достижений и культурных традиций, знание основ социально-политического устройства государства;

- знание основных положений Конституции РФ, владение моделями законопослушного поведения;
- знание о своей этнической принадлежности, о народах и этнических группах России;
- освоение общекультурного наследия как России, так и общемирового;
- ориентация в системе моральных норм и ценностей;
- знание основных принципов и правил отношения к природе, основ здорового образа жизни и здоровье сберегающих технологий.

В рамках ценностно-смыслового и эмоционального компонентов:

- чувство патриотизма и гордости за свою страну, уважение истории, культурных и исторических памятников;
- эмоционально положительное принятие своей этнической идентичности;
- уважение и принятие других народов России и мира, межэтническая толерантность, готовность к равноправному сотрудничеству;
- уважение личности и ее достоинства, доброжелательное отношение к окружающим, нетерпимость к любым видам насилия и готовность противостоять им;
- уважение ценностей семьи, любовь к природе, признание ценности здоровья, своего и других людей, оптимизм в восприятии мира.

В рамках деятельностного компонента:

- участие в школьном самоуправлении, общественной жизни и внешкольных мероприятиях;
- умение вести диалог на основе равноправных отношений и взаимного уважения и принятия; умение конструктивно разрешать конфликты;
- выполнение норм и требований школьной жизни, прав и обязаннос-

тей ученика; выполнение моральных норм в отношении взрослых и сверстников в школе, дома, во внеучебных видах деятельности;

- самостоятельность в выборе решений, способность противостоять асоциальным и противоправным поступкам и действиям;
- ответственность за принятые решения, действия и их последствия.

Сегодня остается много вопросов по определению средств достижения планируемых результатов, тем не менее педагогический коллектив гимназии видит успешность формирования гражданской идентичности в интегративном подходе: через взаимосвязь урочной и внеурочной деятельности, вовлечение учащихся в широкое социальное пространство. Только на уроках истории, литературы, МХК, географии невозможно в полном объеме выполнить задачи по формированию гражданской идентичности личности школьников. Необходимо включать в основную образовательную программу школы надпредметные курсы и социальные практики, а школьное самоуправление и общественную жизнь выстроить так, чтобы ребенок действительно был там главным действующим лицом и проживал множество социальных ролей.

Опираясь на данные представления о путях формирования гражданской идентичности обучающихся, педагогический коллектив гимназии разработал и реализует на интегративной основе институциональную программу по формированию гражданской идентичности школьников второй ступени образования. Программа включает три основных раздела:

- 1) формирование ценностно-смысловой ориентации учащихся 5-9-х классов через систему учебных курсов;
- 2) организация внеурочной деятельности обучающихся через технологию социального проектирования и интерактивные формы коммуникации;

3) построение взаимодействия с социумом на проектной основе.

В рамках реализации первого раздела программы «Формирование гражданской идентичности обучающихся второй ступени образования в условиях интеграции урочной и внеурочной деятельности» в учебный план второй ступени образования включено шесть учебных курсов.

«Мой край» – факультативный курс для учащихся 5-го класса, где через обращение к истории семьи, родного города, края, к народной культуре формируется ценностное отношение к идее патриотизма, способность к осознанию своей сопричастности судьбе малой родины.

«Литературное краеведение» – образовательный модуль в курсе «Литература» 5-6-х классов, нацелен на формирование духовно-нравственных ориентиров обучающихся путем пробуждения интереса к литературному наследию родного края (фольклору, летописям, народным сказаниям, песням, литературным произведениям).

«Мои права» – факультативный курс для учащихся 7-го класса, направлен на формирование правовой культуры у школьников посредством ознакомления с ключевыми вопросами теории государства и права и их основными гражданскими правами на основе нормативно-правовых документов международного, федерального, регионального, муниципального и школьного уровней.

«Я – гражданин» – факультативный курс для учащихся 8-го класса, формирует гражданскую идентичность, нравственные позиции и самоопределение места человека в обществе.

Спецкурс «Основы проектноисследовательской деятельности» предполагает включение всех учащихся 7-8-х классов в проектную и исследовательскую деятельность. Через сочетание теоретических и практических занятий, индивидуальные консультации обеспечи-

вается успешность детей в самореализации.

«Модель сетевого взаимодействия “Школа – вуз”» – институциональный образовательный управленческий проект, направленный на приобщение учащихся третьей ступени к вузовским формам обучения, на успешную социализацию выпускников гимназии в вузах. Данный проект реализуется в рамках организации внеурочной деятельности учащихся 10-го класса через индивидуальные учебные планы.

Второй раздел программы «Формирование гражданской идентичности обучающихся второй ступени образования в условиях интеграции урочной и внеурочной деятельности» отражает новые подходы к организации внеурочной деятельности и включает в себя инновационные образовательные практики по трем направлениям:

- детско-юношеский слет как активная форма организации детей;
- социальные проекты классов как способ формирования активной гражданской позиции обучающихся;
- молодежная переговорная площадка – новая форма коммуникации детей и юношества.

Детско-юношеские слеты стали традицией в гимназии, и уже два года Совет старшеклассников «Солнечной радуги» инициирует проведение слетов городского уровня. В 2011-12 учебном году проведено двадневных слета и один ночной: «Я – гражданин России», «Моя безопасность в современном мире», «Мой выбор: Отчизне служить имеем честь». Члены Совета старшеклассников разрабатывают программы слетов, они же являются кураторами разновозрастных отрядов во время слета. Отряды моделируют ситуации, разрабатывают и представляют проекты, направленные на решение проблем согласно общей теме слета.

Социальные проекты классов, как способ формирования активной гражданской позиции, также являются довольно

новой формой работы с обучающимися. По технологии социального проектирования строят свой досуг классные коллективы гимназии уже несколько лет. Традиционными стали такие социальные проекты классов, как «День толерантности», «Ледовая сказка», «Электронный фронтальной альбом «России верные сыны»», «Торжественное вручение паспорта гражданина РФ» и другие. Последний проект также вышел за рамки гимназии: учащиеся 9-го класса проводят праздник вручения паспортов для детей из всех школ города.

Молодежная переговорная площадка – новая форма коммуникации детей и юношества, ее апробирование проходит на уровне гимназии в этом году. В рамках управленческого проекта «Школа интерактивных коммуникаций “Диалоги успешных”» педагоги разработали четыре проекта, направленные на формирование коммуникативной компетенции учащихся.

«Детская переговорная площадка» для учащихся 5–7-х классов помогает детям овладеть искусством ведения переговоров, строить межличностные отношения не только со сверстниками, но и со взрослыми, определять свое место в той или иной социальной группе.

Клуб сюжетно-ролевых игр «От игры к реальности» позволяет подросткам приобрести умение выбора стратегии поведения в зависимости от жизненной ситуации с учетом различных социальных ролей.

Дискуссионный клуб «Диалоги в деталях» учит подростков создавать свой «Я-образ» как участника конструктивного диалога.

Школьная интернет-площадка «Есть выбор» – это инновационная образовательная практика, ориентированная на создание открытой и мобильной системы ученического самоуправления образовательного учреждения. В процессе работы площадки состав участников ученического самоуправления расширяет-

ся посредством доступности обсуждения вопросов ученического самоуправления в социальной сети. Каждый обучающийся образовательного учреждения имеет возможность присоединиться к обсуждению вопросов, мероприятий, решений Управляющего совета гимназии, ученического самоуправления и т.д.

Третий раздел программы «Организация взаимодействия с социумом на проектной основе» содержит три проекта:

- «Дистанционное открытое родительское собрание»;
- «Откуда мы родом»;
- «Содружество поколений».

Партнерство семьи и школы рассматривается нами в качестве приоритетной линии для обеспечения успешности ребенка в школе. Только вместе с родителями можно результативно решать такие проблемы, как выбор образовательной программы для ребенка, мотивация учения и выявление причин отставания, предупреждение асоциального поведения детей, формирование у них ценностного отношения к здоровью. Однако не все родители открыты для такого разговора и сотрудничества, поэтому главным проектом в осуществлении идеи «Открытая школа» стал для нас проект «Дистанционное открытое родительское собрание», который предусматривает проведение общешкольных родительских собраний с использованием интернет-ресурсов. Данный проект апробируется в 2011-12 учебном году через проведение двух родительских собраний в дистанционном режиме. Представим основные модули проведения собрания.

Модуль 1. Регистрация участников собрания: прохождение родителями процедуры регистрации и анкетирования. Отвечая на вопросы анкеты, участники анализируют, соотносят, оценивают и «примеряют» заявленную к обсуждению проблему по отношению к своему ребенку.

Модуль 2. Введение в собрание:

знакомство с теорией вопроса, актуализация темы собрания.

Модуль 3. Лекторий специалистов, администрации гимназии.

Модуль 4. Круглый стол: модуль вопросов и ответов, полезных советов и рекомендаций (проводят специалисты, администрация гимназии).

Модуль 5. Консультации специалистов.

Модуль 6. Участие в дискуссии в форуме: участникам собрания предлагается высказаться на заявленной теме собрания.

Модуль 7. Итоги собрания, рефлексия. Решение собрания.

По окончании собрания планируется размещение итогов работы на сайте гимназии, в блоге директора гимназии (сколько человек приняли участие, какие темы были наиболее актуальны, какие предложения внесли родители и т.д.). Решение собрания оформляется в виде перечня планируемых действий, памяток, рекомендаций и т.п. Ключевая идея проекта заключается в том, чтобы через дистанционные формы организации родительских собраний выстроить на новом уровне взаимодействие между семьей и школой.

«Откуда мы родом» – социальный проект по взаимодействию гимназии с «Фольклорной городской библиотекой» (филиал № 4 ЦБС г. Соликамска). Проект призван формировать у учащихся гражданскую позицию, нравственность, гуманистические идеалы путем изучения истории и культуры своей страны, своего края, города на уроках и во внеурочное время. Подобный проект был апробирован на первой ступени образования, с переходом учащихся в 5 класс проект наполнен новым содержанием.

«Содружество поколений» – проект взаимодействия с городским Советом ветеранов войны и труда: через организацию и проведение совместных мероприятий учащихся гимназии и Совета ветеранов происходит формирование

активной гражданской позиции молодого поколения. Проект апробирован в течение двух лет; положительные результаты реализации привели к дальнейшей его разработке именно для контингента обучающихся второй ступени образования.

Таким образом, через интеграцию урочной и внеурочной деятельности, связь с социумом реализуется идея формирования гражданской идентичности обучающихся второй ступени образования.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. *Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества* // *Вопросы обра-*

зования. 2008. № 1.

2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тихонов В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*. М.: Просвещение, 2011.

3. Дапишок А. Я. *Три принципа интеграции образования* // *Ежемесячный электронный педагогический журнал*. URL:<http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/index.html> (дата обращения 25.01.2012).

4. Калиш И.В. *Гражданское воспитание молодежи – приоритет современной российской стратегии образования* // *Гражданское образование в российской школе* / сост. Т.И. Тюляева. М.: Издательство АСТ, 2003.

УДК 371.38

И.В. Груздева
**Развивающий потенциал
 проектно-
 исследовательской
 деятельности**

В статье рассматриваются существенные характеристики проектно-исследовательской деятельности, ее образовательные возможности в формировании основных компетенций, развивающий потенциал в становлении психических функций и процессов.

Ключевые слова: проектноисследовательская деятельность, технологичность, компетентность.

Закон Российской Федерации «Об образовании» трактует целенаправленный процесс образования как единство двух процессов: воспитания и обучения, отдавая приоритет воспитательному процессу. В качестве главного результата модернизации образования выступает готовность и способность молодых людей, оканчивающих школу, нести личную ответственность как за собственное благополучие, так и за благополучие общества. Однако достижение этого результата не может быть осуществлено любой ценой.

Школа – стартовая ступень образования, на которой закладывается база общих учебных умений и учебной деятельности, формируются ключевые компетентности, составляющие основу образования на протяжении всей жизни. Сегодня образование считается важнейшим средством и ресурсом становления креативной личности, способной и готовой к жизни в поликультурном обществе, к принятию ответственных решений в условиях свободного выбора, к диалогу как сознательно принятой форме сотрудничества и конкуренции, поэто-

му главная цель обучения в современных условиях – подготовить школьника к жизни в условиях завтрашнего дня, которые предъявят к выпускнику школы иные требования, заставят действовать в новых ситуациях. В современных условиях информационного общества от выпускника школы требуется:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать новые знания;
- критически мыслить, грамотно работать с информацией;
- быть коммуникабельным, контактным в разных социальных группах;
- самостоятельно работать над развитием собственной грамотности, интеллекта, культурного уровня.

Другими словами, выпускник школы должен обладать ключевыми компетентностями (информационная, коммуникативная, компетентность разрешения проблем – самоменеджмент), становление которых наиболее эффективно осуществляется в проектно-исследовательской деятельности. Новый взгляд на качество образования подразумевает достижение школой иных обязательных результатов: в Концепции стандартов нового поколения говорится о том, что «измеримой станет вся структура образовательных достижений: информированность, функциональная грамотность и предметные компетенции. Соответственно: знания, умение их применять в учебных ситуациях, использование знаний во внеучебных ситуациях, связанных с реальной жизнью».

Компетентность не ограничивает образование только обучением, а соединяет урок и жизнь, связана с воспитанием и внеучебной деятельностью.

В настоящее время существует много разнообразных педагогических технологий, которые могли бы соответствовать новым задачам образования. Речь прежде всего идет о проектной деятельности, являющейся технологической основой компетентностного под-

хода, развивающие возможности которой изучены в исследованиях Г.Б. Голуб, Е.А. Перелыгиной, И.С. Фишман, К.Н. Поливановой [1; 3]. Вместе с тем в связи с введением новых образовательных стандартов чрезвычайно актуальным становится и развитие исследовательских умений школьников, что в процессе освоения ими базовых программ представляется сложной задачей. Ее решение предполагает существенное переосмысление учителем исходных педагогических позиций, которые отражают прежде всего понимание сущностных характеристик проектной и исследовательской деятельности.

Принципиальное отличие исследования от проекта состоит в том, что исследование не предполагает создание какого-либо заранее планируемого объекта, даже его модели или прототипа. Результат проекта известен заранее, а результат исследования может быть непредсказуем. Вместе с тем в ряде исследований и материалов прикладного характера используется термин «проектно-исследовательская деятельность», которая рассматривается как процесс, интегрирующий в себе и проектную, и исследовательскую составляющую. По мнению Л.В. Горбач, С.А. Минеевой, их тесная взаимосвязь обусловлена тождественностью этапов решения образовательных задач [2; 4]:

- подготовки – разработки проектного замысла (анализ ситуации, анализ проблемы, целеполагание, планирование, коллективное обсуждение возможных действий);
- опыта – реализации проектного замысла (выполнение запланированных действий, проба разных ролей);
- осмысления – оценки результатов проекта (нового, т. е. измененного состояния реальности), демонстрации (своеобразный отчет о связи замысленного и реализованного).

Не менее существенным основанием, позволяющим интегрировать сущностные

характеристики данного вида деятельности, является признак технологичности, который предполагает:

- расчлененность деятельности на взаимосвязанные этапы, операции;
- однозначность и адекватность выполнения составляющих технологию операций;
- возможность многократного применения алгоритма действий;
- возможность получения по итогам деятельности определенного продукта.

По мнению ряда исследователей, проектно-исследовательская деятельность представляет собой целенаправленный процесс прогнозирования, планирования, разработки, внедрения, отслеживания и интерпретации результатов, их массовой презентации, предполагающий постановку задач, определение принципов организации работы, подбор методик и диагностического инструментария.

Проектно-исследовательская деятельность – социокультурный феномен современности, неотъемлемый компонент деятельности человека практически в любой сфере. Освоенная в школе проектно-исследовательская деятельность позволит учащемуся выстроить свою жизненную траекторию.

Ценность проектно-исследовательской деятельности трудно переоценить. Готовность к поиску новой информации, новых способов мышления и поведения, способность к наблюдению, умению предвосхищать, прогнозировать, планировать ожидаемый результат позволяют не просто выжить в современном мире, а реализовать себя, свой творческий потенциал. Поэтому формирование у детей проектно-исследовательской установки по отношению к дальнейшей жизни является важнейшей задачей современной школы.

Грамотная и последовательная организация обучения основам проектно-исследовательской деятельности требует понимания и учета особенностей возраста

(психического и личностного развития ребенка). Несмотря на это, проектно-исследовательская деятельность как комплексная технология является системообразующей основой для построения образовательного пространства на любой ступени обучения.

Отрыв замысла от реализации превращает проект или исследование в фантазию и препятствует формированию ответственности. Проектно-исследовательская деятельность формирует способность к самоопределению и осуществлению ответственного выбора, открывает пути познания и способы организации этого процесса.

Проектно-исследовательская деятельность всегда предполагает разрешение учащимися какой-то проблемы, которая предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных способов деятельности, а с другой – необходимость интегрирования знаний из различных предметных областей. Поэтому она может быть представлена специально организованным учителем и самостоятельно выполняемым учащимся комплексом последовательных действий по разрешению значимой для ученика проблемы.

Цель учащегося в этой деятельности, как правило, связана с изменением реальности, требующей выполнения всех шагов алгоритма. Цель учителя состоит в формировании ключевых компетентностей учащихся (информационная, коммуникативная, компетентность разрешения проблем, или самоменеджмент), а алгоритм ее достижения выражается в технологии создания ситуации, в которой разворачиваются проекты, исследования учащихся и осуществляется педагогическое сопровождение проектно-исследовательской деятельности.

В процессе проектно-исследовательской деятельности учащийся ставит и разрешает собственную проблему, а педагог сопровождает самостоятельную деятельность учащегося по ее разреше-

нию. В проектно-исследовательской деятельности учащийся приобретает опыт целеполагания ролевого взаимодействия разных способов решения задач на основе имеющихся ресурсов. Если ученик освоит этот опыт, то проектно-исследовательская деятельность станет базой для развития способностей к построению собственной траектории развития, ресурсом его саморазвития на основе проектного образования. Именно это обеспечивает мотивацию педагогов и учащихся к развитию способности грамотно организовать проектно-исследовательскую деятельность и эффективно взаимодействовать для решения общих проблем.

Организация проектно-исследовательской деятельности позволяет поставить ребенка в активную позицию исследователя, познающего окружающий мир с его закономерностями, противоречиями и загадками. Эта деятельность обеспечивает высокий уровень самостоятельности ребенка в процессе учения. Важно то что, проектно-исследовательская деятельность предполагает не только индивидуальный, но и групповой, совместный поиск учащимися неизвестного. Индивидуальное творчество ребенка, самостоятельные эксперименты и совместные формы группового исследования становятся в таком случае необходимыми составляющими учебного процесса. При таком построении процесса обучения обеспечивается развитие коммуникативной сферы у детей, их способностей к сотрудничеству, пониманию других людей и самого себя. Другими словами, формируются ключевые компетентности – информационная, коммуникативная, компетентность разрешения проблем (самоменеджмент).

Проектно-исследовательская деятельность всегда субъективна и целенаправленна; она способствует развитию навыков разрешения проблем и принятия решений. В процессе проектно-исследовательской деятельности формируются

разные типы и виды мышления (продуктивное, критическое, абстрактное, логическое, наглядно-образное, наглядно-действенное и т. д.). Дети приобретают такие мыслительные и проектно-исследовательские умения, без которых невозможно более или менее самостоятельное выполнение исследовательской или проектной работы, а в конечном итоге – умение учиться не только в школьный период, но и в течение всей жизни.

Список литературы:

1. Голуб Г.Б., Перельгина Е.А., Фишман И.С. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного

образования. Самара, 2007.

2. Основы проектной деятельности в начальной школе. Сборник материалов, составленный на основе деятельности педагогов гимназии № 10 г. Перми / сост. Л.В. Горбач, Л.В. Минеева; МАОУ «Гимназия № 10». Пермь, 2009.

3. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова. М.: Просвещение, 2011. (Работаем по новым стандартам).

4. Социально-ориентированные технологии в образовательной практике школы (опыт разработки и реализации) / составитель Л.В. Горбач; МАОУ «Гимназия № 10». Пермь, 2007.

Раздел III

Использование ИКТ в современном образовательном процессе

УДК 371.333:81'243

С.А. Арапова
Мультимедийные средства обучения на уроке иностранного языка

Рассматриваются преимущества использования мультимедийных технологий и ресурсов интернета в практике обучения иностранному языку в школе. В ней затрагиваются проблемы, возникающие при обучении рецептивным видам иноязычной речевой деятельности, излагаются особенности восприятия информации в мультимедийном формате, а также задачи, которые можно решать благодаря использованию мультимедийных технологий на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: информация, мультимедийные средства обучения, аудиовизуальная информация, мышление, восприятие, проектный метод, мотивация, эффективность обучения.

В национальной доктрине образования, федеральном стандарте подчеркивается необходимость применения в учебном процессе новых информационных технологий, позволяющих перейти к многообразному и непрерывному образованию, охватывающему весь период активной жизни человека [5]. Информационные технологии, основанные на применении мультимедийных средств обучения, обладают мощным потенциалом для интенсификации учебного процесса и повышения его эффективности.

В переводе с английского multimedia означает «многосредность». Мультимедийные информационные технологии позволяют реализовать доступность восприятия информации за счет параллельного представления ее в разных модальностях: визуальной и слуховой. Еще пару десятилетий назад печатный текст, основанный на принципе абстрагирования содержания от реального объекта, был основным источником информации.

Для печатного текста характерны такие особенности, как линейность, последовательность, иерархичность. При чтении происходит декодирование печатных знаков при движении от одной единицы информации к другой, что формирует соответствующие навыки мыслительной деятельности, определенный стиль мышления.

Мультимедийные средства обучения, объединяющие текст, графику, звук и видео, имеют иную структуру. Они направляют ход мыслей слушателя или зрителя не от одного абстрактного знака к другому, а создают модели узнавания, обращенные к чувственной стороне субъекта. Исходя из этого, можно предположить, что мультимедийные средства обучения не только позволяют реализовать на более высоком художественно-эстетическом уровне принцип наглядности, предоставляя разнообразные выразительные средства для отображения учебной информации, но также создают условия для формирования нового типа мышления, отличающегося от такового, сформированного на основе оперирования печатной информацией.

Для современного ученика экран монитора воспринимается как окно в но-

вый трехмерный мир, в котором образы реальных объектов действуют наряду с виртуальными моделями. Текстовый материал учебника уже не вызывает интереса, воспринимается как одномерная плоская субстанция, порождающая скуку и раздражение. Как при этом сохранить познавательную активность учащихся, обучая иностранному языку, где слово является ключевой единицей познания, а чтение выступает не только как цель, но и как и средство обучения? Использование мультимедийных средств обучения на уроках иностранного языка позволяет решить эту и многие другие проблемы.

В практике преподавания иностранного языка мультимедийные средства обучения широко используются в сочетании с проектным методом. Во-первых, мультимедийные презентации позволяют учителю четко выстроить структуру урока, представить информацию в нужной последовательности, пропорциях и темпе, активизировать внимание учащихся, особенно в период его естественного спада (20–25 минут после начала урока). Во-вторых, использование мультимедиа позволяет восполнить недостаток реальной языковой среды, особенно при обучении аудированию, а также при знакомстве с социокультурными реалиями страны изучаемого языка.

Более того, представление иноязычной информации в мультимедийном формате активизирует слуховой и зрительный каналы восприятия, разнообразные по содержанию и модальности образы включаются в суждения и умозаключения. Все это позитивно влияет на формирование и усвоение понятий, доказательность и обоснованность суждений и умозаключений, установление причинно-следственных связей, облегчает запоминание, способствует закреплению полученных знаний, помогает запечатлеть логическую нить материала, систематизировать изученный материал.

Что касается обучения чтению, то здесь трудно переоценить возможности, кото-

рыми обладает Интернет. Его ресурсы богаты аудиовизуальной информацией, которую можно отбирать в соответствии с изучаемой темой, возрастом учащихся, найти истории, новостные ролики, подкасты, способные вызвать у школьников живой интерес, желание прослушать, прочитать и понять написанное. Актуальность выбранной информации способствует развитию мотивации, повышает качество обучения аудированию и чтению на иностранном языке, особенно при работе со старшеклассниками. Интересные по тематике и содержанию подкасты полезны и для развития навыков устной речи, так как вызывают желание обменяться мнениями, выразить собственную точку зрения (в отличие от быстро устаревающих текстов учебника). В ходе дискуссии тренируются навыки монологической и диалогической речи, умение спонтанно формулировать свои мысли на иностранном языке.

Е.С. Полат считает, что «... обучение, основанное на широком использовании ресурсов и услуг Интернет, информационных технологий, самостоятельная деятельность учащихся с ресурсами интернета могут оказать неоценимую услугу в интенсификации учебного процесса при решении таких задач, которые не могут быть адекватно решены иными способами» [4]. Использование интернет-ресурсов и мультимедиа в образовательном процессе открывает широкие возможности для развития творческого потенциала учащихся, их самостоятельности, способствует усвоению знаний на высоком уровне осмысления и интерпретации. Согласно данным, полученным Г. Кирмайером, использование мультимедийных технологий повышает эффективность усвоения материала до 75% [2]. Иными словами, при использовании мультимедиа на уроке иностранного языка через интерактивность, структуризацию и визуализацию информации происходит усиление мотивации обучающегося, активизация его познавательной деятельности

как на уровне сознания, так и на уровне подсознания.

Список литературы:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ростов-н/Д: Феникс, 1997. 480 с.

2. Курмайер Г. Мультимедия. М.: Малин, 1994.

3. Овчаров А.В. Информатизация образования как закономерный процесс в развитии педагогических технологий [Электронный ресурс]

URL:<http://aeli.altai.ru/nauka/sbornik/2000/ovcharov2.html> (дата обращения 16.01.2012)

4. Полат Е.С. Дистанционное обучение: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 1998. 192 с.

5. Федеральный государственный

стандарт основного общего образования: утвержден приказом министра образования и науки РФ № 1897 от 17 декабря 2010 г. М.: Просвещение, 2011.

The article deals with advantages of use of multimedia technologies and the Internet resources in teaching foreign languages at school. It keeps in focus educational problems, connected with listening and reading, describes the peculiarities of information perception in a multimedia format and effectiveness of multimedia technologies at the lessons of foreign languages.

Keywords: information, multimedia technologies, audio-visual information, thinking, perception, project method, motivation, learning efficiency.

УДК 371.38:373.3

А.А. Мусина
**Методологические
подходы к развитию
УУД младших
школьников:
опыт использования
ИКТ-насыщенной
среды**

В статье актуализируются возможности расширения системы источников информации, способов взаимодействия учащихся с доступными источниками информации, необходимость управления учителем ИКТ-насыщенной средой.

Ключевые слова: учебная деятельность младших школьников, ИКТ-насыщенная образовательная среда, обработка информации, источники информации, социальные сервисы, мета-предметные результаты.

В школах появились презентационные технологии (проекторы и интерактивные доски), которые позволяют более эффективно преподавать в классе, дают возможность ученикам самовыражаться, используя цифровые материалы. Выход в Интернет расширяет привычный список источников информации и способов оперативного поиска и ее представления на различных носителях, подталкивает к поиску новых современных форм взаимодействия. Даже в отдельно взятом классе возникает определенная ИКТ-насыщенная среда. Ясно, что средства ИКТ обладают невероятно огромным потенциалом для обеспечения новых образовательных результатов, для перехода к новой образовательной среде и требуют соответствующих изменений в содержании и методах обучения.

Потенциально-активная среда инициирует не только потребление информа-

ции, но и ее качественное восприятие и осмысленную переработку, активно воздействуя на субъектов, формирует их социокультурный опыт [2, с. 43]. Возникает вопрос: какое содержательное наполнение наиболее этой среды эффективно будет способствовать достижению результатов основной образовательной программы начального общего образования? [5, с. 7].

Ориентирование младших школьников в информационных и коммуникативных технологиях (ИКТ) и формирование способности их грамотно применять (ИКТ-компетентность) являются важным элементом формирования универсальных учебных действий (УУД) обучающихся на ступени начального общего образования.

В проектирующей деятельности педагога предлагается новый современный способ повышения ИКТ-компетентности посредством блоггинга — особого вида деятельности по ведению блога. Основное содержание данной деятельности — регулярное добавление недлинных записей временной значимости, отсортированных в обратном хронологическом порядке, содержащих текст, изображения или мультимедиа [6]. Способность читать и проявлять себя в социально-образовательной роли юного блогера в интернет-среде является важной составляющей частью грамотности в XXI веке.

Ведение учителем блога позволяет создать активную среду общения, где учащиеся обсуждают происходящее в учебном процессе, преобразованные знания в образовательные продукты, что требует от них овладения такими умениями, как критическое мышление и умение убеждать.

Образовательный блог класса предоставляет ученикам аудиторию для их идей, что повышает уровень интереса и учебной мотивации [7]. Специфика информационно-образовательной среды определяется качественным составом ее элементов: источники информации,

субъекты – потребители информации, информационное взаимодействие, условия взаимодействия. Такой педагогический шаг в свою очередь потребует особой программы развития класса, способной стать моделью управления ИКТ-насыщенной средой. Основной ее характеристикой является не только включение компьютерных технологий в различные учебные предметы (математику, русский язык, окружающий мир и т.д.), но и расширение круга доступных источников информации.

Формирование способности учащихся решать учебные задачи с использованием общедоступных в начальной школе инструментов ИКТ и источников информации в соответствии с возрастными потребностями и возможностями младшего школьника должно стать стартовым основанием для элементов учебной ИКТ-компетентности.

Метапредметные результаты требуют освоенности универсальных учебных действий, основанных на «общеучебных умениях», «общих способах деятельности». Поэтому нужна особая лично значимая, мотивированная и продуктивная деятельность детей по преобразованию предметных знаний с помощью современных средств информационно-коммуникационных технологий.

Совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы и способы деятельности, направлены на достижение общего результата этой деятельности, организованной на основе компьютерной телекоммуникации. Применительно к школе такая деятельность исследователями рассматривается как телекоммуникационные образовательные проекты [4]. Создание коллективного учебного продукта в Google-сервисах и собственных образовательных продуктов с помощью других интернет-сервисов развивает метапредметное умение интегрировать знания из разных образовательных областей [3]. Постепенно,

ненавязчиво развивается умение работать с бумажными и электронными энциклопедиями; понимать и уметь описывать видеоматериалы, пересказывать статью из энциклопедии.

Интерактивные формы обучения (например, мозговой штурм по проблемному вопросу в малых группах) и визуализация его итогов в различных веб-сервисах (например, «Облако слов» на Wordle.net) способствуют социализации ребенка. Организация взаимодействия школьников полностью отвечает требованиям эффективной групповой работы. Дети мотивированы систематически и четко излагать свои мысли в письменном виде, им приходится получать и посылать некоторое количество текстовой и графической информации, анализировать поступающую к ним информацию и пытаться генерировать новые идеи [8]. Таким образом, проекты способствуют интенсивному использованию компьютеров как инструментов повседневной учебной работы. Современные цифровые объекты и сервисы позволяют учащимся начальной школы включаться на субъектной основе в процессы развития и самоорганизации сетевых сообществ, где развитие ситуации предполагает вклад множества участников. Роль курса информатики в данном случае просматривается не только в привитии технологических навыков, навыков работы с информацией, но и в выполнении существенной воспитательной роли. Систематическая практика участия формирует определенный багаж веб-сервисов, удобных для преобразования и представления информации.

С помощью спецкурсов «Интернешка» (1-й класс), «Юный блогер» (2-й класс), «Работа с текстом» стимулируется система детских действий, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике ребенка результата («продукта»), и происходит качественное самоизменение детей. Результатом деятельности ученика становится его личный образовательный продукт: идея,

гипотеза, рисунок, текст и т. п. По качеству продукта можно судить об уровне сформированности у ученика соответствующих способов действий, о внутренних образовательных приращениях, о поэтапном формировании метапредметных результатов. В деятельности ученика формируются две стержневые линии [1]:

- рефлексивные действия, необходимые для того, чтобы опознать новую задачу, для решения которой недостает знаний и умений, и ответить на первый вопрос самообучения – *чему учиться?*
- поисковые действия, которые необходимы для приобретения недостающих умений, знаний, способностей, для ответа на вопрос *как научиться?*

Система задач этих авторских спецкурсов позволяет исследовать все три аспекта цели: познавательный, развивающий и воспитывающий. Познавательный аспект связан с освоением сразу нескольких источников знаний. Первым, самым доступным для учащихся сегодня становится не книжный источник, а Интернет. Образовательные сервисы позволяют учителю учить ребенка преобразовывать первичные знания. Это развивает УУД на основе работы с учебным текстом, что обеспечивает метапредметное содержание образования. Развивающий аспект направлен на формирование познавательной самостоятельности в деятельности, приобретающей индивидуальный стиль. Система учебных задач направлена на создание условий для реализации интеллектуально-творческого потенциала каждого ребенка, для переноса общего способа в область развития специальных способностей, индивидуально-психологических особенностей, определяющих успешность деятельности, способность действовать в реализации учебных задач. Приближение процесса обучения к познавательным потребностям детей, к их потребностям самореализации и создает благопри-

ятные условия для выбора адекватного способа реализации личности в определенных видах деятельности.

Воспитывающий аспект связан с общением посредством вторичных текстов для оказания влияния на аудиторию (адресата), с переносом способа в общение с опосредованными собеседниками через блог класса. Это позволяет субъекту образовательного пространства «вырастить» свою субъектность через осмысление себя в качестве автора и адресата других авторов. В более широком смысле стимулирует развитие и оснащает способами процессы социализации личности и индивидуального развития субъектов.

Зная основные элементы среды, можно осуществлять поиск способов модификации, предварительную оценку эффективности, анализ элементов (источников информации), определение оптимального сочетания элементов в учебном процессе, совершенствование способов наполнения среды, определять качественные характеристики информационной активности субъектов учебного процесса. Системное развитие УУД младших школьников как полноценная деятельность требует организации мониторинга развития ключевых и образовательных компетентностей. Данный вопрос требует дальнейшей детальной разработки.

Список литературы:

1. Воронцов А.Б. Организация учебного процесса в начальной школе: методические рекомендации. М., 2011.
2. Оспенникова Е.В. Развитие самостоятельности школьников в учении в условиях обновления информационной культуры общества. Пермь, 2003.
3. Оценка достижений планируемых результатов в начальной школе. Система заданий / под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. М., 2010.
4. Полат Е.С. Метод проектов [Электронный ресурс].

URL: <http://distant.ioso.ru/project/>.

5. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2010.*

6. *URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Блог>.*

7. *URL: <http://detki33.blogspot.com>.*

8. *URL: <http://nachalka.com/>*

УДК 371.26

С.Р. Желнина, Н.С. Первушина
**Моделирование системы
оценки результатов
обучения
первоклассников
с перспективой
использования ресурса
«Система электронных
дневников и журналов»**

Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования представляет собой один из инструментов реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта. В статье представлен опыт работы педагогического коллектива МБОУ «ДСОШ № 3» по созданию действующей модели системы оценки результатов обучения первоклассников.

Ключевые слова: система оценки, планируемые результаты, КИМы, электронные таблицы, «Система электронных дневников и журналов».

Новый стандарт образования содержит четкие требования к системе оценки достижения планируемых результатов [1]. В соответствии с ними система оценки должна:

- фиксировать цели оценочной деятельности;
- фиксировать критерии, процедуры, инструменты оценки и формы представления ее результатов;
- фиксировать условия и границы применения системы оценки.

В соответствии со стандартом основным объектом системы оценки, ее содержательной и критериальной базой выступают планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы начального

общего образования, которые:

- обеспечивают связь между требованиями стандарта, образовательным процессом и системой оценки результатов освоения основной образовательной программы;
- уточняют и конкретизируют общее понимание личностных, метапредметных и предметных результатов для каждой учебной программы с учетом ведущих целевых установок их освоения, возрастной специфики обучающихся и требований, предъявляемых системой оценки;
- являются содержательной и критериальной основой для разработки программ учебных предметов, курсов, учебно-методической литературы, а также для системы оценки качества освоения обучающимися основной образовательной программы.

В примерной основной образовательной программе предложена система оценки результатов. Ее главное достоинство в том, что она реально переключает контроль и оценивание (а значит, и всю деятельность образовательных учреждений) со старого образовательного результата на новый. Вместо воспроизведения знаний теперь будут оцениваться разные направления деятельности учеников, т.е. то, что им нужно в жизни в ходе решения различных практических задач.

Прежде всего должен измениться инструментарий — формы и методы оценки. Перечислим главные изменения.

Приоритетными в диагностике (контрольные работы и т.п.) становятся не репродуктивные задания (на воспроизведение информации), а продуктивные задания (задачи) по применению знаний и умений, предполагающие создание учеником в ходе решения своего информационного продукта: вывода, оценки и т.п.

Помимо привычных предметных контрольных работ теперь необходимо проводить метапредметные диагностичес-

кие работы, составленные из компетентностных заданий, требующих от ученика не только познавательных, но и регулятивных и коммуникативных действий. Предложенная «Школой 2100» диагностика метапредметных результатов является педагогической. Ею может воспользоваться любой учитель (в отличие от психолого-педагогической диагностики, которую осуществляет школьный психолог) [2].

Вновь вводимая для массовой школы ФГОС диагностика результатов личностного развития является «совершенное новшество». Она предполагает проведение диагностики в различных формах ее появления. С помощью диагностики и отслеживания результатов наблюдений выявляются личностные качества ученика, дающие почву для оценки его поступков, мотивации, личностных целей и выбора своей жизненной позиции. В данном случае основополагающим является необходимость учитывать личностную безопасность учащегося. Проведение диагностики требует конфиденциального подхода: работы, как правило, не персонифицированы (не подписанные).

Дополнением к общепринятым формам контроля результатов письменных работ теперь могут быть и такие формы, как портфолио, самооценка, результаты учебных проектов и др.

Традиционно используемая оценочно-отметочная шкала в новом изложении переосмыслена и изменена. Используемая многие годы шкала основывалась на принципах «вычитания», которые сравнивались со стандартным образцом «идеального решения», за ошибки принимались все несоответствия с образцом, и они являлись основанием для понижения отметки, что расценивалось учеником как очередная неудача. Такой подход ведет к снижению самооценки учащегося и его мотивации к дальнейшему саморазвитию. В корне измененный подход (от принципа «вычитания» к принципу «прибавле-

ния») создает условия для стремления к более высокому уровню познаний и индивидуального развития учащегося. Оцениваемая как безусловный успех любая решаемая задача дает учащемуся мотивацию к дальнейшему когнитивному развитию.

Все эти средства, формы и методы должны обеспечить самое главное — комплексную оценку результатов. Иными словами, в данном случае смысл имеют не отдельные отметки по отдельным предметам, а общая характеристика всего приобретенного учеником — его личностные, метапредметные и предметные результаты. Чтобы это получилось, педагогу нужно уметь сводить все данные диагностик в простые таблицы образовательных результатов.

Новая система оценки ставит ряд конкретных вопросов: что оценивать? По какой шкале? Где накапливать и фиксировать результаты? Кто должен осуществлять оценивание? На эти и другие вопросы мы отвечаем в процессе моделирования собственной системы оценки в МОУ «ДСОШ № 3». Моделирование — это исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей.

В процессе работы можно выделить несколько этапов.

Изучив особенности современного оценивания, мы пришли к выводу, что начинать создание системы оценки необходимо с определения показателей, подлежащих оцениванию. На **первом этапе** педагогами был разработан кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки учащихся 1-х классов. В кодификаторе для каждого задания указывается уровень сложности.

Целью **второго этапа** стала разработка контрольно-измерительных материалов по основным учебным предметам (русский язык, математика, окружающий мир, литературное чтение), а также диа-

гностических материалов по оцениванию личностных и метапредметных результатов. Подбирались задания, имеющие практико-ориентированный характер. В результате появилась база КИМов, которая сопровождается спецификацией с подробным описанием их структуры, с распределением заданий по уровню сложности.

Третий этап представлял собой мониторинг метапредметных, предметных и личностных результатов освоения образовательной программы с использованием созданных КИМов. В данном направлении крайне важна работа с педагогами 1-х классов, подробное описание педагогической технологии, в которой определены место, содержание и формы контрольно-оценочной деятельности как учителя, так и ученика. Лишь осознав цели диагностики, можно приступить к мониторингу.

На **четвертом этапе** создавались электронные таблицы (MS Excel), позволяющие наглядно отследить динамику развития личностных, предметных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы. Таблицы снабжены инструкциями по их ведению: когда, как и на основании чего заполнять таблицы, как интерпретировать и использовать результаты.

В процессе инновационной деятельности нами были разработаны две группы таблиц в соответствии с реализуемыми функциями:

- таблицы для отслеживания предметных результатов освоения образовательной программы обучения по основным предметам: русский язык, математика, литературное чтение, окружающий мир;
- таблицы для отслеживания метапредметных коммуникативных, регулятивных, познавательных и личностных результатов.

1. «Нахождение критических точек — точек сбой» (отслеживание предметных результатов обучения). Рассматриваем

аномалии на графиках-развертках. Следует обращать внимание на изломы линий графиков и участки крутого падения линий, чтобы выявить, например, когда наблюдается снижение (повышение) динамики развития как у всех учащихся класса, так и у каждого ребенка в отдельности; выявить причины снижения динамики развития, выстроить дальнейший образовательный маршрут (может быть индивидуальный) с целью устранения «пробела» в знаниях (прил. 1).

2. «Инструменты обобщения». В таблице **метапредметных** результатов (формирование универсальных учебных действий: познавательных, регулятивных, коммуникативных, личностных) отражаем перечень действий (умений), которыми должен и может овладеть ученик.

В таблицу учитель заносит оценки, соответствующие уровню развития конкретного ученика: **Н** — не умеет применять знание; **Д** — думает, пробует, при этом допускает ошибки; **З** — знает, применяет, использует.

Причем каждая оценка автоматически окрашивается в определенный цвет: н — красный; д — синий; з — зеленый. Учитель наглядно видит процесс формирования универсальных учебных действий как учащихся класса, так и каждого ученика в отдельности, планирует работу с данным учеником и родителями учащегося (прил. 2).

Пятый этап — занесение данных в таблицы. Обязательными для занесения являются оценки за метапредметные и личностные диагностические работы (два раза в год в 1-м классе — на начало и конец года, во 2 — 4-х классах — один раз в конце года); за предметные контрольные работы (один раз в четверть). Оценки за любые другие задания (письменные или устные) вносятся в таблицы по желанию учителя.

Главное, что все помещаемые в таблицах оценки и отметки нужны не для

«официальной отчетности», а для принятия решений по педагогической помощи и поддержке каждого ученика в том, что ему необходимо на данном этапе развития.

Введение нового стандарта в школе вызывает много вопросов не только у педагогов, но и у родителей. Для них поступление ребенка в первый класс — уже сильнейший стресс, а оценивание по новым требованиям — вдвойне. Поэтому необходимо информировать родителей об особенностях оценки учебных достижений учащихся в свете ФГОС НОО. Учитывая вышесказанное, целью пятого этапа стала разработка модели взаимодействия учителей и родителей с помощью краевой «Системы электронных дневников и журналов».

На сегодняшний день родители первоклассников не имеют возможности пользоваться услугами телекоммуникационной образовательной сети Пермского края «Образование web 2.0», так как в 1-х классах отсутствует традиционное отметочное обучение. Мы считаем, что разработанная нами система оценки, а именно электронные таблицы, могли бы быть адаптированы к страницам данного портала, поэтому запланирована презентация продукта разработчикам портала.

С помощью разработанной системы оценки могут быть решены следующие задачи:

- подбор оптимальных диагностических инструментов для замера метапредметных, предметных и личностных результатов;
- систематизация данных с помощью универсальных электронных таблиц;
- обеспечение педагогов механизмом отслеживания динамики успешности обучения и воспитания учащихся;
- доступность для родителей информации об успешности обучения первоклассников в условиях безотметочного обучения.

Таким образом, система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, разработанная в МБОУ «ДСОШ № 3», представляет собой один из инструментов реализации требований стандартов к результатам освоения ООП НОО и выступает как неотъемлемая часть обеспечения качества образования.

Список литературы:

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. М.: Просвещение, 2008.

2. *Система оценки достижений планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования в ОС «Школа 2100»*.

URL: <http://metodist.edu54.ru/node/132688> (дата обращения 17.05.2012).

Группа таблиц для отслеживания предметных результатов

№ п/п	фамилия	имя	отчество	1 срез	2 срез	сред. знач.
1	Иванов	Иван	Иванович	1	2	1,50
2	Петров	Петр	Петрович	2	3	2,50
3						#ДЕЛ/0!
4						#ДЕЛ/0!
5						#ДЕЛ/0!
6						#ДЕЛ/0!
7						#ДЕЛ/0!
8						#ДЕЛ/0!
9						#ДЕЛ/0!
10						#ДЕЛ/0!
11						#ДЕЛ/0!
12						#ДЕЛ/0!
13						#ДЕЛ/0!
14						#ДЕЛ/0!
15						#ДЕЛ/0!
16						#ДЕЛ/0!
17						#ДЕЛ/0!
18						#ДЕЛ/0!
19						#ДЕЛ/0!
20						#ДЕЛ/0!
21						#ДЕЛ/0!
22						#ДЕЛ/0!
23						#ДЕЛ/0!
24						#ДЕЛ/0!
25						#ДЕЛ/0!
26						#ДЕЛ/0!
27						#ДЕЛ/0!
28	среднее значение			1,5	2,5	2,00

№ п/п	фамилия	имя	отчество	1 срез	2 срез	сред. знач.
1	Иванов	Иван	Иванович	1	2	1,50
2	Петров	Петр	Петрович	2	3	2,50
3						#ДЕЛ/0!
4						#ДЕЛ/0!
5						#ДЕЛ/0!
6						#ДЕЛ/0!
7						#ДЕЛ/0!
8						#ДЕЛ/0!
9						#ДЕЛ/0!
10						#ДЕЛ/0!
11						#ДЕЛ/0!
12						#ДЕЛ/0!
13						#ДЕЛ/0!
14						#ДЕЛ/0!
15						#ДЕЛ/0!
16						#ДЕЛ/0!
17						#ДЕЛ/0!
18						#ДЕЛ/0!
19						#ДЕЛ/0!
20						#ДЕЛ/0!
21						#ДЕЛ/0!
22						#ДЕЛ/0!
23						#ДЕЛ/0!
24						#ДЕЛ/0!
25						#ДЕЛ/0!
26						#ДЕЛ/0!
27						#ДЕЛ/0!
28	среднее значение			1,5	2,5	2,00

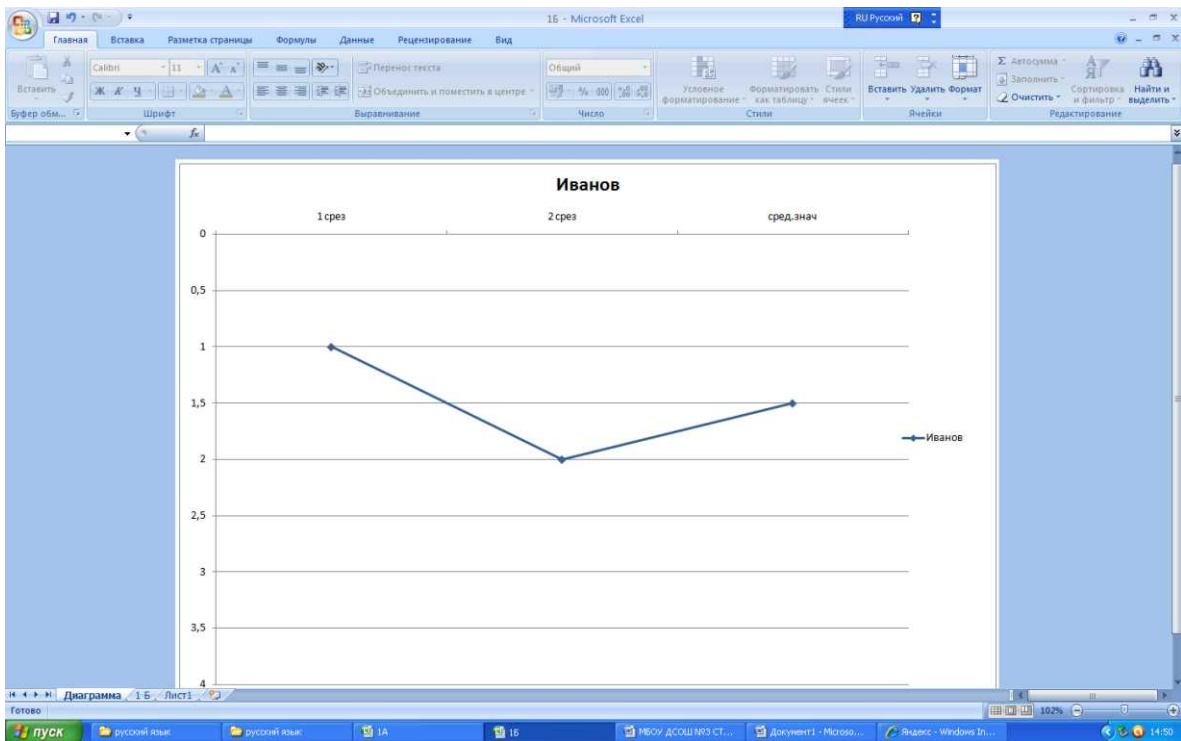
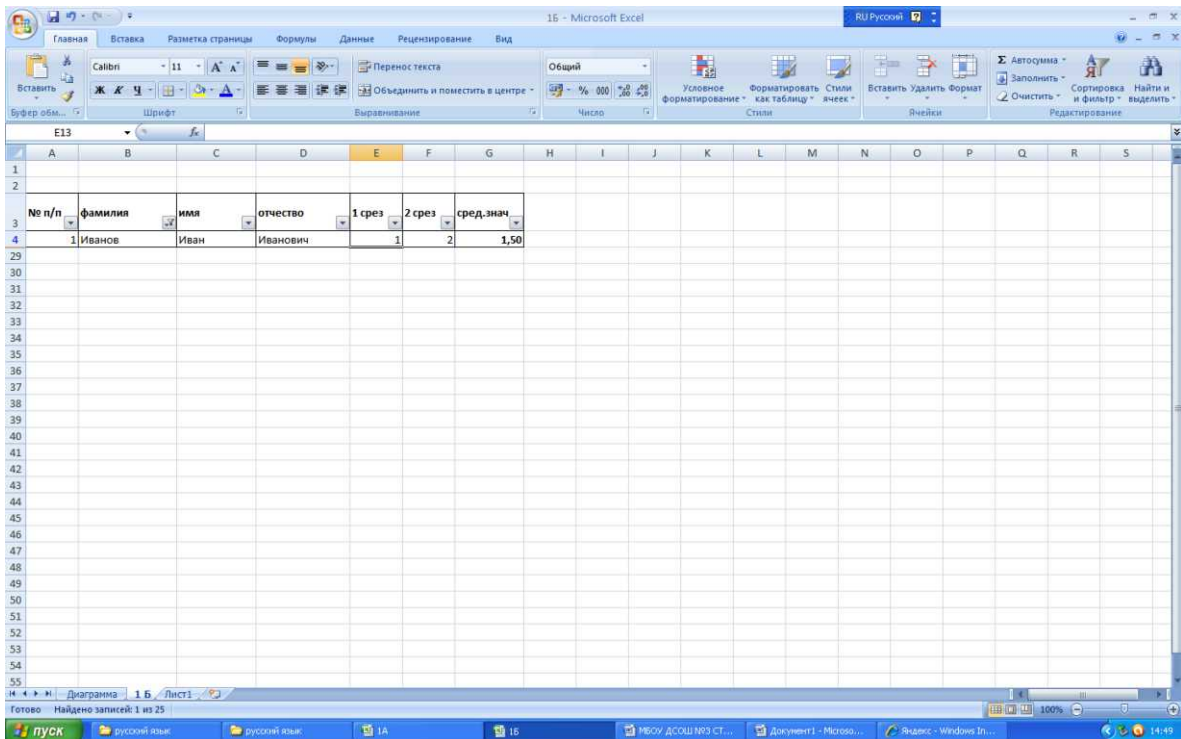


Таблица для отслеживания метапредметных результатов

№ п/п	фамилия	имя	отчество	класс	общее учебные				осведомленность				классификация					
					1 клас	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас	1 клас	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас	1 клас	1 клас	2 клас	3 клас
1	Иванов	Иван	Иванович	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		
21																		
22																		
23																		
24																		
25																		
26																		
27																		
28																		

УДК 371.214

И.А. Деменева, О.А. Красных
**Механизм разработки
 программы
 «Система оценки
 достижения планируемых
 результатов
 освоения основной
 образовательной
 программы»
 в условиях перехода
 на ФГОС НОО**

В статье раскрывается механизм разработки пакета контрольно – измерительных материалов для проектирования программы «Система оценки достижения планируемых результатов освоения ООП НОО». В основе этого механизма лежат индивидуальный поиск отдельным учителем и коллективно – распределенная групповая деятельность педагогов. В статье описаны индивидуальные и групповые способы деятельности педагогов, этапы реализации проекта, стратегии разработки пакета КИМов для оценки образовательных результатов, требования по их составлению.

Ключевые слова: *основная образовательная программа, контрольно-измерительные материалы, диагностика, контрольно-оценочная деятельность, оценка образовательных результатов.*

С 1 сентября 2010 года педагоги начальной школы МАОУ «СОШ № 135» г. Перми приступили к введению ФГОС НОО (школа вошла в состав «пилотных» в Пермском крае). Реализуя данное направление (введение ФГОС НОО), администрация и коллектив педагогов начальной школы организовали разработку основной образовательной про-

граммы начального общего образования, в структуру которой вошли: рабочие учебные программы по всем предметам учебного плана, модель организации внеурочной деятельности учащихся, программно-методическое обеспечение внеурочной деятельности учащихся на параллели первых и вторых классов. Начата системная работа по созданию, разработке и подборке контрольно-измерительных материалов, диагностических работ и диагностических карт учащихся начальной школы [2].

В соответствии с требованиями стандарта НОО итоговая оценка качества освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования осуществляется образовательным учреждением, поэтому задачей педагогов является создание пакета контрольно-измерительных материалов для каждого класса обучения [5], что и стало предметом проекта: «Разработка пакета контрольно-измерительных материалов для оценки образовательных результатов освоения ООП НОО».

В реализации проекта «Разработка пакета контрольно-измерительных материалов для оценки образовательных результатов в соответствии с ФГОС НОО» участвовало 10 педагогов, которые начали работу на апробационной площадке МАОУ «СОШ № 135», где уже девять начальных классов осваивают ФГОС НОО. Работа по проекту, позволит во-первых, как минимум, дать педагогам в руки инструмент, который поможет отличить хороший тест от плохого, свободно ориентироваться в мире предлагаемых тестов; во-вторых, освоить создание тестовых заданий различной сложности. Выполнение последней задачи слишком трудоемко для отдельного учителя, но для коллектива, достаточно слаженного и профессионального, задача создания контрольно-измерительных материалов вполне посильна.

В ходе реализации проекта необходимо было решить следующие задачи:

1. Определить показатели, подлежащие отслеживанию и оценке в соответствии с образовательными стандартами, а также критерии их результативности.

2. Разработать диагностические и рефлексивные карты.

3. Разработать (подобрать из имеющихся) и классифицировать задания базового и повышенного уровней, а также необходимые диагностические материалы.

4. Разработать консультационные и просветительские материалы для родителей по контролю и оценке достижений учащихся при безотметочном обучении.

В ходе реализации проекта эти проблемы были частично решены. Работа над проектом дала более четкое понимание, что такое конечный результат обучения, как его можно зафиксировать, измерить, сделать явным для самого ученика, родителей и педагогов.

Предметом итоговой оценки освоения обучающимися основной образовательной программы НОО должно быть достижение предметных и метапредметных результатов освоения программы, необходимых для продолжения образования. В итоговой оценке должны быть выделены две составляющие:

- **результаты промежуточной аттестации** обучающихся, отражающие динамику их индивидуальных образовательных достижений, продвижение в достижении планируемых результатов освоения ООП НОО;
- **результаты итоговых работ** за каждый год обучения, характеризующие уровень освоения обучающимися основных формируемых способов действий в отношении к опорной системе знаний.

Планируемые результаты описывают группы целей в двух блоках: «Выпускник научится» и «Выпускник получит возможность научиться». Они характеризуют систему учебных действий в

отношении опорного учебного материала, в освоении которого и составляются КИМы [5].

Результаты блока «Выпускник научится» прописываются к каждому разделу учебной программы. Они характеризуют освоение базового учебного материала. В эту группу включается система таких знаний, учебных действий, которая необходима для успешного обучения в начальной школе и должна быть освоена большинством обучающихся. Планирование результатов данного блока и контроля их освоения становится предметом особого внимания учителя и управленца. **Задача учителя** — построить линию планируемых результатов по каждой предметной программе по годам обучения и организовать контроль освоения этих результатов. Контроль представляет собой реализацию принципа обратной связи, без него невозможно управление. Именно поэтому педагогу необходимо иметь (создать) банк заданий, позволяющих устанавливать уровень освоения программы (базовый и повышенный) в ходе накопительной и итоговой оценки обучающихся. В условиях введения ФГОС НОО система контроля и оценки не может ограничиваться проверкой усвоения знаний, умений и навыков учителем, который работает с классом. Становится актуальной задача развивать у школьников действие контроля и действие оценки, когда ученики сами могут проверять, контролировать и оценивать свою деятельность, находить ошибки и планировать пути их устранения.

Результаты освоения ООП НОО обеспечивают связь между требованиями Стандарта, образовательным процессом и системой оценки, используемой в ОУ, учитываются при создании ООП НОО и являются основой для разработки рабочих программ учебных предметов (см. рис.).

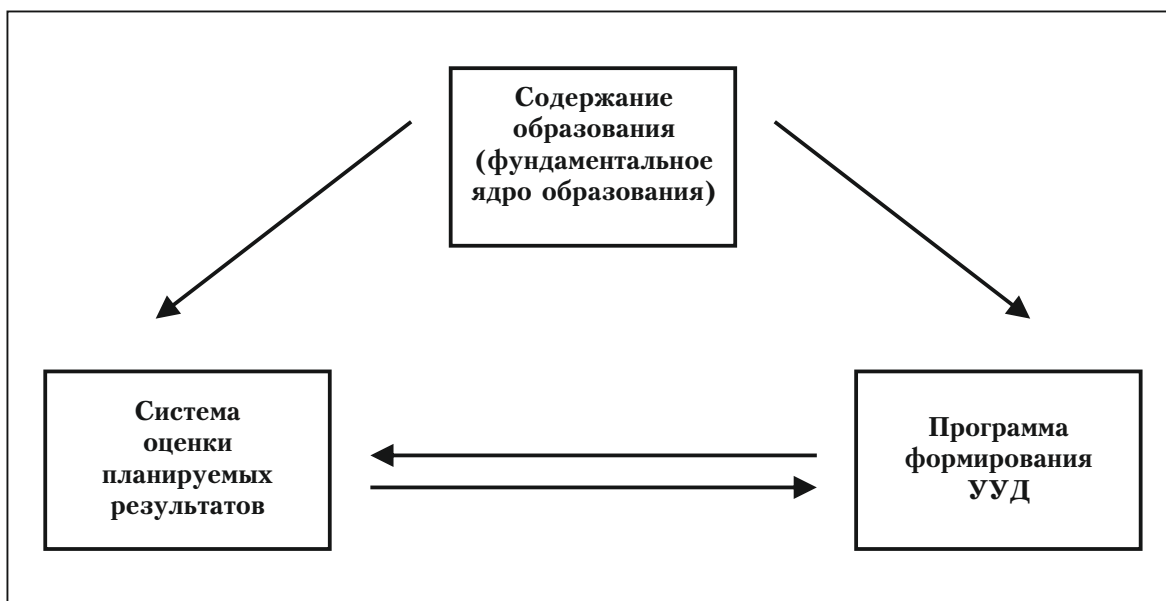


Рис. Планируемые результаты освоения ООП НОО

В соответствии с ФГОС НОО планируемые результаты конкретизируют и уточняют общее содержание личностных, метапредметных и предметных результатов обучения младших школьников. Промежуточные и итоговые работы должны быть представлены так, чтобы учитель имел возможность диагностировать освоение каждым учеником предметных и метапредметных результатов, что требует нового подхода к системе оценивания [1], который предполагает переход на критериальную, содержательную оценку — оценку индивидуального прогресса учащихся; обогащение форм и способов оценочных процедур; изменения в содержании контрольно-измерительных материалов, в способах и формах предъявления образовательных достижений учебных и внеучебных младших школьников.

Для диагностики промежуточных и итоговых результатов образования были определены несколько видов контроля: стартовая, диагностическая, самостоятельная, проверочная, итоговая комплексная работы и решение проектной задачи.

В ходе разработки КИМов выявились со следующие проблемы:

- недостаточность (или отсутствие) новых контрольно-измерительных материалов, соответствующих новым образовательным результатам в начальной школе (предметным, метапредметным);
- несовершенство имеющейся системы мониторинга планируемых и достигнутых результатов учащихся начальной школы в соответствии с ФГОС НОО;
- недостаточно полные проработанность и понимание педагогами зависимости содержания образования, программы формирования УУД и системы оценки планируемых результатов в инновационных условиях;
- необходимость более независимой оценки качества образования для получения объективной и разноплановой картины результатов обучения.

В процессе работы над проектом сформировался определенный механизм способов деятельности по разработке пакета КИМов, понимаемый нами как система мероприятий, определяющих порядок проектирования и разработки контрольно-измерительных материалов для оценки достижения планируемых

результатов освоения основной образовательной программы НОО.

Суть механизма заключается в сочетании индивидуального поиска и разработки материалов отдельным

учителем и коллективно-распределенной групповой деятельности педагогов. Виды индивидуальных и групповых способов деятельности педагогов представлены в таблице.

Таблица

Индивидуальные и групповые способы деятельности по разработке пакета КИМов

Индивидуальные способы деятельности педагогов	Групповые способы деятельности педагогов
<p>Просмотр методических пособий по диагностике промежуточных и конечных результатов.</p> <p>Поиск необходимой информации в Интернете.</p> <p>Разработка авторских заданий.</p> <p>Подбор необходимых тематических заданий для создания банка заданий.</p> <p>Разработка инструкций для родителей, учащихся.</p> <p>Разработка вариантов диагностических работ (клонов) по предложенной матрице.</p> <p>Построение профиля продвижения класса.</p>	<p>Семинары, модульное обучение по разработке КИМов.</p> <p>Совместная разработка недостающих заданий, для проверки сформированности УУД.</p> <p>Разработка матрицы диагностической работы.</p> <p>Коллективный анализ заданий и результатов их выполнения учащимися.</p> <p>Обсуждение и доработка авторских и других заданий.</p> <p>Апробация диагностической работы и анализ выявленных результатов.</p> <p>Консультации педагогов-психологов.</p>

Для разработки пакета контрольно-измерительных материалов оценки образовательных результатов в соответствии с ФГОС НОО были выбраны две стратегии.

Стратегия 1. «Создание банка КИМов». Предполагается создание (подбор, отбор) банка различных заданий с их кратким описанием: тема, класс,

предмет, сложность, какое содержание учебного материала проверяет, как оценивать выполнение задания. Такие задания можно располагать на отдельной карточке. Учитель из банка КИМов сам выбирает задания и формирует промежуточную, самостоятельную или итоговую работу за определенный год обучения в начальной школе. Учитывая

уровень класса, он подбирает задания базового и повышенного уровня, может отобрать задания для определения зоны ближайшего развития, определяет количество заданий и разрабатывает критерии оценивания итоговой работы. Для учителя эта стратегия дает больше возможности выбрать задания по уровню сложности и содержанию, но в результате сравнения данных в школьном мониторинге может быть большой разброс в выборе заданий в пределах параллели.

Стратегия 2. «Разработка матрицы итоговой (промежуточной) работы».

Данная стратегия предполагает совместную работу педагогов по созданию единой рабочей матрицы итоговой работы для всех классов в параллели. В коллективной деятельности педагогов разрабатывается такая рабочая матрица, в которой определяется количество заданий повышенного и базового уровня, заданий, проверяющих сформированность УУД в соответствии с программой «Планируемые результаты освоения ООП НОО», разработанной по годам обучения, прописаны критерии оценивания задания, общая оценка работы в баллах и соответствие определенного количества баллов отметке. В такой матрице изначально задана строгая рамка, но на этой основе учитель может разрабатывать другие варианты итоговых (промежуточных) диагностических работ.

Разработка и реализация проекта осуществлялась поэтапно:

1-й этап. Организационный. **Содержание работы:** установочный семинар, первоначальный обзор литературы и других источников, освещающих подходы к разработке КИМов.

2-й этап. Информационно-методический. **Содержание работы:** информационный поиск – сбор методических материалов, участие в курсовой подготовке, методических семинарах, практикумах по выявлению в учебных материалах их формирующего действия, по конструированию заданий, формиру-

ющих УУД, проведение мастер-класса «Формирование контрольно-оценочной деятельности у учащихся начальной школы».

3-й этап. Проектировочный. **Содержание работы:** составление базы КИМов (более 400 заданий для первого и второго классов по четырем предметам – русскому языку, математике, литературному чтению и окружающему миру), разработка заданий для оценки метапредметных результатов и требований к структуре и содержанию тестовых заданий.

В общем виде тестовое задание состоит из четырех частей:

- инструкция (что делать, каким образом выполнять, где и как делать пометки и записи);
- текст задания (содержательное наполнение);
- варианты ответов (не используется для заданий открытого типа);
- правильный ответ.

Задания были распределены по содержательным блокам учебного предмета, по проверяемым умениям и видам деятельности, по уровню сложности, содержат систему оценивания отдельных заданий и работы в целом.

Кроме этого, тестовое задание может иметь тему, указание на возраст, сложность, уровень, который соответствует данному заданию. В ходе проекта в основном разрабатывались тесты достижений [4]. В тестах (диагностических материалах) встречаются разнообразные типы и виды заданий: закрытого (с выбором ответа) и открытого типа.

Создание критериально-ориентированного педагогического теста предполагает, прежде всего, расчленение нормативного образовательного результата на элементы – матрицы элементов, устанавливаются индикаторы, по которым можно судить, – усвоен данный элемент или нет. Данный подход дает возможность конкретно выявить, что учащийся усвоил, а что еще не усвоил.

В ходе совместного обсуждения педагогов и ученых были выработаны требования, которые необходимо учитывать при разработке (отборе, доработке) задания:

- точность формулировки и лаконичность задания для ученика;
- тестовое задание должно иметь однозначный правильный ответ;
- развивающая ценность задания, его привлекательность для учащегося;
- многогранность извлечения информации в ходе выполнения задания, позволяющая проверить не одно, а несколько элементов или УУД.

4-й этап. Апробационный. Содержание работ: апробация итоговых работы для 2-х классов по трем предметам (русский язык, окружающий мир, математика) в ходе курсовой подготовки педагогов в рамках деятельности ЦИО МАОУ «СОШ № 135», обсуждение, доработка КИМов, проведение мониторинга сформированности предметных и метапредметных результатов у учащихся 2-х классов по скорректированным работам.

Такой механизм разработки программы, включающий сочетание индивидуальных и групповых способов деятельности педагогов, использование разных стратегий, поэтапная разработка и реализация проекта – позволяет в ОУ относительно быстро и с определенным уровнем качества создать пакет диагностических материалов для промежуточной внутренней (школьной) оценки результатов образования. Эти материалы должны лечь в основу контрольно-оценочной политики и деятельности школы в условиях перехода на новые образовательные стандарты.

Необходимо адаптировать и модифицировать существующий инструментальный мониторингов таким образом, чтобы он мог непосредственно ориентировать деятельность педагога и администрацию школы на коррекцию результатов обучения [3]. Педагогам необходимо

осуществить разработку диагностических методик, использование которых позволило бы не только подводить итоги образования, а содержательно встраивать диагностику в образовательный процесс, чтобы она давала педагогу информацию о ходе самого познания. Такая информация необходима учителям – для самооценки профессиональной деятельности и оценки достижений ученика с целью корректировки педагогических воздействий.

Разработанные материалы (КИМы) поддержат реализацию ФГОС нового поколения в начальной школе, сделают оценочную политику учителя прозрачной для родителей, администрации, общественного контроля, а учитель будет иметь четкое представление о времени, форме, уровне, способе, средствах оценивания учащихся в ходе учебно-воспитательного процесса, индивидуальном прогрессе ученика.

Опыт работы по введению ФГОС НОО в МАОУ «СОШ № 135» г. Перми был представлен на семинарах в рамках работы выставки «Образование и карьера – 2011», на «Ярмарке педагогических инноваций – 2011», интернет-конференции «Инновационная деятельность Университетского округа ПГПУ: содержательный диалог науки и практики», на модулях курсовой подготовки «Организационно-методические условия введения ФГОС» ЦИО.

Стандарты нового поколения дают больше самостоятельности в разработке основной образовательной программы школы на всех ступенях обучения, а так как это целый комплекс программ, то с точки зрения управления этими процессами целесообразно нарабатывать организационные способы и формы (механизмы, алгоритмы) их проектирования.

Список литературы:

1. *Диагностика учебной успешности в начальной школе / под ред. П.Г. Нержнова, И.Д. Фрумина, Б.И.Хасана, Б.Д. Эльконина. М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2009.*

2. *Индивидуальные образовательные траектории на первой ступени обучения: методические материалы из опыта работы апробационных площадок по введению Федерального государственного образовательного стандарта начального образования / Департамент образования администрации г. Перми. Пермь, 2011.*

3. *Ковалева Г.С. Оценка достижений*

планируемых результатов: в двух частях. М.: Просвещение, 2010.

4. *Майоров А.Н. Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование. – СПб: Образование и культура, 1996.*

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

Раздел IV

Организация профориентационной работы школы

УДК 37.048.45

С.Н. Пятковская

Методы ориентирования учащихся на получение профессий, связанных с естественными науками

В статье представлен опыт организации профориентационной работы со старшеклассниками через реализацию системы профессиональных проб и практик в МОУ «Полазненская средняя общеобразовательная школа № 3». Автор описал основные формы профориентационной работы, достоинства дистанционного обучения. Главным результатом такой деятельности должен стать осознанный выбор профессии учащимися.

Ключевые слова: дистанционное обучение, сотрудничество с вузами, профориентация, профильные пробы.

Выбор профессии для молодого человека является одним из главных шагов в его жизни. Профессия может приносить человеку радость и удовлетворение от мысли: «Я на своем месте, я приношу пользу обществу!». У учителей и родителей всегда возникает вопрос: «Как сориентировать ребенка на выбор профессии так, чтобы он в будущем не разочаровался в ней?». Дистанционное обучение, сотрудничество с вузами могут помочь учащимся в выборе профессии.

В нашей школе два года подряд проводились профессиональные практики для учеников десятых классов.

Учащимся на выбор были представлены для ознакомления различные

профессии. Проанализировав список профессий, предлагаемых для знакомства, педагоги методического объединения естественно-математических наук заметили, что в этом списке нет ни одной профессии, связанной с химией и биологией. Среди десятиклассников были учащиеся, которые увлекались изучением данных наук. Было бы некорректно таких учащихся отправить на практику на предприятие или в организацию, деятельность которых была бы далека от естественнонаучной сферы.

Десятиклассниками и педагогами естественных наук в преддверии будущих профессиональных проб был изучен список профессий с химико-биологической направленностью, с которыми можно познакомиться в поселении в ходе профессиональной практики. Оказалось, что список небольшой: провизор, фармацевт, лаборант-химик, медицинский работник, эколог, учитель химии и биологии, специалист в нефтяной отрасли.

Учащиеся, увлекающиеся естественными науками, задались вопросом, какую профессию, связанную с химией и биологией, они могут получить, если будут жить в родном поселке Полазна или в любом другом месте России. Ответ был найден на сайте <http://www.keywork.ru/journal/131.php>. Там дана характеристика десяти самых востребованных профессий будущего. Ряд сфер деятельности так или иначе связан с химией и биологией: нанотехнологии, специальности на стыке электроники и биотехнологий, экология, медицинские специальности, связанные с поиском средств продления жизни, химические специальности. Вывод напрашивается сам собой: надо вызывать

интерес к химии и биологии, надо заниматься профориентацией. Этого можно достигнуть несколькими путями.

I путь. Дистанционное обучение с элементами очного обучения

По мнению А.В. Хуторского: «Опыт дистанционной деятельности и ее научный анализ позволил нам сделать вывод о зарождении особого типа педагогики – дистанционной. По мнению ряда экспертов, предполагается, что в недалеком будущем на долю дистанционных форм образования человек будет отводить до 40% своего общего учебного времени, сочетая их с традиционными формами очных занятий (40%) и самообразованием (20%). В связи с этим необходим пересмотр существующих подходов к образованию детей, которые будут жить в системе знаний и деятельности, существенно отличающихся от тех, которые имеются в современной школе» [6].

На заседании школьного методического объединения естественно-математического цикла педагоги выделили несколько основных направлений использования дистанционных образовательных технологий в учебном процессе школы:

- дистанционное обучение учителей и школьников;
- формирование медиатеки по всем предметам и воспитанию детей с помощью дистанционного обучения;
- использование компьютерных и телекоммуникационных информационных технологий на уроках;
- использование интернет-ресурсов на уроках.

В ходе работы выявились положительные и отрицательные стороны применения дистанционных технологий в учебном процессе школы (см.табл.).

Таблица

Положительные и отрицательные стороны применения дистанционных технологий в учебном процессе

Положительные стороны	Отрицательные стороны
<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание банка данных по различным направлениям обучения. 2. Накопление интересного материала для уроков. 3. Проведение тестирования учащихся в режиме онлайн. 4. Дистанционное дополнительное обучение учащихся. 5. Создание медиатеки по предметам. 6. Работа в сети Интернет. 7. Участие в дистанционных викторинах по экологии, биологии, химии. 8. Формирование навыков дистанционного обучения. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отсутствие локальной школьной сети. 2. Выход в Интернет на малом количестве компьютеров. 3. Низкая скорость выхода в Интернет. 4. Отсутствие ПК в каждом кабинете. 5. Один кабинет информатики, который очень загружен. 6. Недостаточное оснащение современной копировальной техникой. 7. Отсутствие электронных учебников, тренажеров, конструкторов. 8. Недостаток литературы.

В процессе применения педагогами и учащимися новых информационных технологий, в частности дистанционного обучения, не только были выявлены трудности, но и обнаружен ряд преимуществ, таких, как:

- возможность самостоятельно принимать решения, нести за них ответственность;
- приобретение жизненного опыта;
- возможность быстрого достижения поставленных перед собой целей и задач;

- обучение без отрыва от учебы и производства.

В дистанционном обучении химии и биологии в нашей школе участвуют учащиеся, заинтересованные в дополнительном обучении, которое направлено на выбор профессии. Они проявляют творчество, узнают много нового, повышая свой интеллект, расширяют кругозор, проявляют свои сочинительские способности. Выполняя задания заочных туров олимпиад, конкурсов и форумов, расширяют свои знания, получают сертификаты, тем самым пополняя личное портфолио.

Формы дистанционного обучения учеников различны: интернет-проекты, дистанционные туры олимпиад, дистанционные викторины, дистанционные конкурсы. Данные формы позволяют детям самоорганизоваться, самоопределяться, самовыразиться.

За последние три года ученики нашей школы приняли участие в:

- эколого-биологических дистанционных викторинах и интернет-проектах по химии Ярославского центра телекоммуникаций и информационных систем в образовании;
- дистанционных турах олимпиад по химии и географии, в конкурсе «Юные таланты», организованном Пермским государственным национальным исследовательским университетом;
- дистанционных турах открытой олимпиады по специальности «Фармация» Пермской государственной фармацевтической академии.

Дистанционное обучение с элементами очного – это обучение будущего. Не выходя из школы, можно получить недостающую информацию. Телекоммуникативные возможности позволяют общаться в режиме онлайн с учащимися других регионов, преподавателями вузов. Множество интернет-проектов, викторин, конкурсов расширяют кругозор и позволяют ученикам постоянно развиваться. Знания, полученные в процессе дистан-

ционного обучения, помогают в повседневной жизни, учат самоорганизовываться, ставить перед собой конкретные задачи, интегрировать полученные знания.

В статье В. Окулича-Казарина сказано: «Опыт показывает, что школьники, которым посчастливилось использовать дистанционные технологии, лучше и с первого раза сдают экзамены. Они делают меньше ошибок при чтении и меньше прогуливают уроки, у них более развиты аналитические и логические способности» [4].

Б.Б. Айсмонтас в интервью с корреспондентом журнала «Школьный психолог» сказал: «Преподаватель должен работать с мотивацией учащихся, инициировать их мышление и создавать условия для удовлетворения их познавательных потребностей. Дистанционные технологии как раз и позволяют решить эту задачу» [Цит. по 5].

Дистанционное обучение способствует предметному ориентированию ребенка. Помогает самоутвердиться, самореализоваться с помощью интернет-проектов, викторин, конкурсов, олимпиад. Имея конкретную цель – выбрать профессию, – ребенок расставляет приоритеты в дистанционном сотрудничестве с тем или иным вузом, который помог бы в будущем достичь главной цели выпускника.

II путь. Сотрудничество с вузами г. Перми

Сотрудничество должно представлять систему разнообразных форм, которые вызовут интерес к предметам естественного профиля, позволят накапливать методический и программный материал, позволяющий проводить профориентационную работу среди учащихся школы.

С 2009 года наша школа начала сотрудничать с ПГФА. В 2011 году между школой и фармацевтической академией был подписан договор о сотрудничестве до 2014 года. Профориентационной работой с учащимися школы в фармака-

демии занимается факультет довузовской подготовки.

Учащимся школы факультет предлагает различные формы сотрудничества:

– олимпиады (олимпиада по специальности «Фармация» является одним из направлений профильного обучения учащихся, направлена на ознакомление учащихся со специальностью фармацевт);

– профильные пробы (профессиональное испытание или профессиональная проверка, моделирующая элементы конкретного вида профессиональной деятельности, имеющая завершённый вид, способствующая сознательному, обоснованному выбору профессии);

– профильный лагерь (знакомство с процессом обучения в ПГФА, перспективами будущей работы по специальности провизор);

– научно-исследовательские работы (конкурс научно-исследовательских работ является одним из направлений профильного обучения учащихся, направлен на ознакомление учащихся со специальностью фармацевт);

– беседы с презентацией о профессии провизор;

– тематические экскурсии на кафедры ПГФА.

В 2011 году учащиеся школы впервые прошли профильные пробы на базе естественнонаучного факультета ПГПУ.

Сотрудничество с вузами обогащает представление учащихся о различных профессиях, расширяет кругозор и

позволяет ученикам развиваться. Знания, полученные в ходе работы профильных лагерей, профильных проб, экскурсий, помогут в повседневной жизни, научат самоорганизовываться, ставить перед собой конкретные задачи, интегрировать полученные знания.

Дистанционное обучение и сотрудничество с вузами помогут учащимся стать успешными людьми многогранного общества, при условии выбора профессии.

Список литературы:

1. Бурякова И., Ратахина Н. Параллельное дистанционное обучение // *Управление школой*. 2012. № 1. С. 46-48.

2. Ездов А.А. Образование на расстоянии: Особенным детям – особое обучение. Дистанционное // *Первоклассные родители*. 2012. № 2. С. 10-17.

3. Окулич-Казарин В. Четыре плюса «дистанционки» // *Директор школы*. 2011. № 8. С. 51-54.

4. Решетникова О. Легко ли обучаться через Интернет? // *Школьный психолог*. 2009. № 7. С. 34-35.

5. Хуторской А.В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики // *Интернет-технологии в открытом образовании: материалы семинара МЭСИ*. М., 2000.

6. URL: <http://www.edu.yar.ru/-russian/projects/> – эколого-биологическая викторина: интернет-проект по химии Ярославского форума телекоммуникационных систем.

УДК 37.032

Н. В. Хлыстова

Можно ли в школе сделать карьеру ученику?

Описывается опыт воспитательной работы по социализации подростка и развитию его личной карьеры в социуме. Приведены основные требования социализации: создание специального пробного пространства и инициирование действий подростка в нем; вовлечение в социальное проектирование всех подростков; представление конечного результата как кульминации долгого пути работы над проектом; обязательная оценка личных достижений ребенка сверстниками, «школьным правительством», учителем, администрацией.

Ключевые слова: социализация, карьера, пробное пространство, *short-breakfast*, социальные проекты, компетентность.

На протяжении всей истории развития школьного образования педагоги испытывали и продолжают испытывать затруднения в обучении и воспитании подростков. В подростковом возрасте наблюдается обязательное снижение успеваемости, потеря интереса к обучению, нарастание отчуждения детей от школы и взрослых, огромные потери в воспитании. Протекание этих процессов у подростков, обучающихся в классах развивающего обучения, имеет меньшую степень выраженности, но и здесь проблемы полностью не сняты.

Подростковый возраст самый трудный в личностном становлении. Подростку трудно вырваться из круга взрослых, социальный статус его остается детским: ученик занят учебной деятельностью, он находится на иждивении у родителей,

самостоятельность его ограничена. *Основное противоречие подросткового возраста заключается в необходимости освоения чувства взрослости, взрослого статуса самоопределения и самореализации.*

Работая над построением модели подростковой школы развивающего обучения в условиях регионального эксперимента, авторы совместно с учащимися города Перми выстроили определенную систему воспитания, рассчитанную не только на социализацию подростка, но и на его успех в социуме.

На социальном уровне структура образовательного учреждения представляет особое школьное сообщество, «воспроизводящее в миниатюре общество», – так в свое время считал А.С. Макаренко [3]. Ребенок должен в условиях школьного образования приобрести способности, которые бы ему позволяли разумно действовать в различных ситуациях и отвечать на социальные и природные «вызовы». Поэтому в период эксперимента была поставлена задача – представить подростку этот мир. *Во-первых*, подросток, ищущий общения и социальных напряжений, может двигаться в любом направлении под контролем взрослых; *во-вторых*, в этом движении он может выходить за границу безопасного существования и проникать в достаточно опасный, но очень интересный для него мир. Оба аспекта рискованны. Они задают новое положение взрослого, которое характеризуется тем, что взрослый буквально находится на границе наличного (уже усвоенного, своего) и иного мира и олицетворяет для ребенка эту границу. Взрослый должен допустить воздействие ребенка на мир, смягчая и ослабляя ответные воздействия мира на ребенка.

Для учащихся в обычной массовой школе есть определенные ограничения в получении качественного образования и в продвижении личной карьеры. Есть дети, которые могут просто оказаться

после школы «за бортом» нашего общества. Учащиеся должны почувствовать необходимость проектировать свое будущее уже в школе, учитывая свои возможности и реалии современной жизни. Проектирование, по Н.Г. Алексе-еву, «...есть идеальное промысливание и практическое воплощение того, что должно быть» [1]. Проектирование предполагает видение возможного будущего как результата своей деятельности, включающей в себя тщательную разработку замысла, превращение замысла в «продукт».

Под личной карьерой в данном случае понимается режим протекания совместной и самостоятельной жизни, в котором каждый ученик может определить свое место и реализовать свои возможности и способности. Это процесс авторства собственной жизни, своего класса, образовательного учреждения, в котором человек сам планирует, организует, исполняет, осмысливает, оценивает и контролирует свою деятельность.

Чтобы подросток смог культурно оформить свое движение в системе человеческих отношений в ситуации социальной «неопределенности», нужно в первую очередь в школе создать условия для реального познания социального мира.

Первое условие – создание специального пробного пространства и инициирование действий подростка в нем.

Второе условие – вовлечение в социальное проектирование всех подростков. При этом важно определить минимальную норму для каждого (один проект в четверть) и свободную норму (для заинтересованных; автор определяет сам, сколько ему выполнить проектов).

Третье условие – реализация принципа событийности, предполагающего представление конечного результата как кульминацию долгого пути работы над проектом, создание атмосферы торжества и переживания достигнутого успеха, общественного признания.

Четвертое условие – обязательная оценка личных достижений ребенка сверстниками, «школьным правительством», учителем, администрацией.

Весомую роль в личной карьере школьника играет ученическое самоуправление. Оно совершенно необходимо для реализации ребенком позиции «Я – взрослый». Так, работа по реализации проекта-программы «Школьное государство» позволило детям за два года определить оптимальную структуру школьного самоуправления (это президентская республика, во главе которой стоит президент) и организовать работу учащихся по наполнению содержанием правовой, социальной, экономической сфер жизнедеятельности «государства».

Такие структурные подразделения школьного самоуправления, как президентский совет, школа менеджеров, клуб «Лидер», помогают подросткам сформировать систему ценностей (толерантность, эмпатия, ответственность, долг, коммуникативность); прививают навыки осмысления и анализа событий, происходящих в мире подростка; создают отношения «ответственной зависимости», учат управлять людьми и подчиняться им.

В процессе самоуправления строится школьное государство, исходя из личных интересов и интересов окружающих. Эффективным способом по изучению и оформлению образовательных запросов учащихся стал shortbreakfast – короткий завтрак со значимыми лицами (управляющими, деловыми людьми). Это событие тщательно готовится. Подготовка включает в себя:

- погружение в тему социальной проблемы;
- сбор информации, систематизация и анализ полученных данных;
- оформление результатов исследования;
- подготовка к обсуждению проблемы.

Гостями «короткого завтрака» за последнее время были: администрация школы; начальник школьного отдела

комитета по вопросам образования; представители филиалов технического и гуманитарного университетов и др.

Старшеклассников волнуют актуальные проблемы как школьного уровня (изменение способов обучения и оценивания результатов их учения; расширение пространства дополнительного образования; организация профильного обучения), так и городского уровня (молодежная политика и ее программа; организация летнего труда и отдыха подростков; соответствие школьных программ требованиям вузов и др.).

Что дают подобные мероприятия детям? Возможность ощутить свою компетентность; формирование позитивного образа взрослого человека; умение содержательного сотрудничества с людьми старшего возраста и поиска разнообразных подходов к совместному решению задач; развития критического мышления.

Общение на равных с взрослыми, уважение к личности, совместный поиск средств для решения социальных проблем, самостоятельность в реализации замыслов и проектов есть норма поведения подростка в школьном пространстве.

Мы, взрослые, проявляем слабую заинтересованность в инициативах детей. Так, «запустив» эти процессы, мы не научились понимать и реально оценивать ребят, что прекрасно понимают дети. Вот что они пишут в школьной газете:

«Ну что ж, вы видите сами, разговор получился. Первый. Последний? Время покажет» (с иронией замечают авторы статьи газеты «PARALLEL.RU»).

Первая встреча с администрацией школы за «коротким завтраком» не принесла удовлетворения старшеклассникам, поскольку администрация рьяно отстаивала свои интересы, и дети поняли, насколько «честны» были взрослые с ними. Но начавшийся процесс уже не остановить. Школьникам нравится решать серьезные вопросы. Они готовы

участвовать в новых встречах, обсуждать проблемы детства.

Мы строим с подростками неповторимый школьный мир – их социум, а вместе с этим – их личный мир по их собственным проектам. С.Я. Маршак говорил: «Существовала некогда пословица, что дети не живут, а жить готовятся. Но вряд ли в жизни пригодится тот, кто, жить, готовясь, в детстве не живет» [2].

Работать в режиме проектирования непросто. В ходе реализации программы «Социальные проекты» мы встретились с большими трудностями:

- быстрая потеря интереса детей при выполнении замысла проекта;
- сложность в выстраивании партнерских отношений со взрослыми и сверстниками;
- отсутствие рефлексивной оценки достижений подростков на уровне класса и школы.

Но, доведя проект до конца, ребенок совершает настоящий поступок, и он должен оценить его как значимое личное достижение. Высшим достижением в этой работе можно считать конкурс «денежных» проектов. Подростки должны получить опыт выполнения реального дела с расчетом финансовых затрат на его реализацию, взять на себя ответственность за точность исполнения проекта. Нужны серьезные дела. Нельзя эксплуатировать умы, чувства детей, действовать обманым методом воспитания. Наши дети участвуют в построении реальной жизни, а не воздушных замков.

На ярмарку проектов, которая проходит каждый год в школе, учащиеся представляют:

- социальные проекты коллективного характера («Школа радости», «Чайный калейдоскоп», «Вместе по родному краю»);
- проекты индивидуального характера («Познай себя», «Угадай мелодию», «Это просто», «Чтобы учеба не была в тягость» и т.д.).

Различаются проекты по целям и содержанию:

- по *выстраиванию отношений с другими людьми и передаче знаний, социального опыта* («Занятия аэробикой в каникулярное время», «Рукодельницы», «Проект урока истории в 3 в классе», «Проект урока ИЗО во 2 в классе», «Умники и умницы», «Компьютерная школа», «Месячник любителей бега»);
- *благотворительного характера* («Чтобы учеба не была в тягость», «Скорая помощь», «Помощь людям с ограниченными возможностями»);
- *социально-экономического характера* («Школьная клумба», «Семья», «Вместе по родному краю», «Школьный сад»).

Подросток в данном случае исполняет социальные роли: реализатора, проектировщика, творца, автора – и проверяет себя на человечность.

Считаем, что только созданное пространство «проб и ошибок» в рамках общеобразовательного учреждения создаст благоприятные условия для испытания и самопознания, складывания ценностных установок личности, развития смыслообразующей активности и личной карьеры подростка, успешности его социализации в обществе.

Список литературы:

1. *Концепция развития исследовательской деятельности учащихся* / А.Г. Алексеев, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, Л.Ф. Фомина // *Исследовательская работа школьников. 2002. № 1. С. 24-34*
2. *Моршак С.Я. Собрание сочинений в восьми томах. Т. 5. М.: Художественная литература, 1970.*
3. *Педагогика* / под редакцией Ю.К. Бабанского // *Коллектив, его признаки и структура. М.: Просвещение, 1983.*

УДК 37.048.45

О.В. Черепанова,
Н.С. Первушина

Опыт внедрения профессиональных проб в систему профориентации

Представлены опыт работы педагогического коллектива МБОУ «ДСОШ № 3» по профессиональной ориентации школьников, начиная с 80-х годов прошлого столетия и заканчивая современным этапом, от проведения курса «Основы производства. Выбор профессии» до организации профессиональных проб.

Ключевые слова: система профориентации, моделирование образовательной траектории, профессиональное самоопределение, профессиональные пробы, сетевые партнерские отношения.

В настоящее время учебными заведениями ведется поиск наиболее эффективных путей профориентационной работы. Процесс самоопределения личности в профессиональной деятельности требует модернизации как самого учебного процесса, так и системы отношений его участников. Перед педагогами по-новому ставятся задачи принятия гражданской ответственности за уровень социальной зрелости учащихся и формирование общественного (в том числе родительского) запроса на профориентационную работу.

Выбор педагогами методов, форм и степени углубления содержания зависит от его психологической, информационной и методической готовности к использованию профессиональных ресурсов, от их доступности, от оснащённости учебного процесса сопутствующими средствами. Но даже у хорошо подготовленного педагога данная работа может

вызвать затруднения. Поэтому к профориентации старшеклассников необходимо подключать различных специалистов: психологов, врачей, юристов, сотрудников службы занятости, работодателей.

Для эффективной организации профориентации должны быть использованы ресурсы социокультурной, образовательной и промышленной сфер, позволяющие раскрыть перед учащимися потенциал внешкольного образовательного пространства. Следует также предусмотреть координацию информационных и ресурсных потоков между службами занятости и школами, между промышленными предприятиями и школами, между учреждениями профессионального образования и их будущими абитуриентами.

Система профориентационной работы в МБОУ «Добрянская средняя общеобразовательная школа № 3» зародилась еще в 80-е годы прошлого века. В 1984 году вышло Постановление ЦК КПСС «Основные направления реформы общеобразовательной и профориентационной школы» [3], где особое место уделялось развитию трудового обучения и профориентации молодежи. Часы профориентации на уроках труда, курс «Основы производства. Выбор профессии», психологическая диагностика с применением методик Е.А. Климова, система УПК (учебно-производственных комбинатов) – вот типичные формы работы тех времен, направленные на предоставление учащимся возможности спроектировать свое будущее, обеспечив себя необходимыми ресурсами: знаниями, опытом в соответствующей деятельности [1].

В 1992 году выходит «Закон об образовании РФ», после которого школьная профориентация была практически разрушена. Вместе с тем в 1991 году законом «О занятости населения» это направление фактически перевели в службы занятости [5]. Со старшеклассниками стали работать не только

классные руководители, но и консультанты Добрянского центра занятости населения. Психолог школы Н.С. Первушина обобщила опыт в проекте «Профориентационный центр “Взгляд в будущее”».

Результатом плодотворной работы образовательных учреждений и Центра занятости населения города Добрянки стал муниципальный конкурс для старшеклассников «Будущие профессионалы современного производства», который вот уже в третий раз прошел на базе МБОУ «ДСОШ № 3». Цель конкурса – активизировать деятельность школьников по изучению рынка труда, системы профессионального образования Пермского края и построению личных профессиональных планов. Во время конкурсных испытаний учащиеся составляли резюме, решали правовые задачи, проходили собеседование при устройстве на работу. Привлечение руководителей промышленных предприятий Добрянского муниципального района к решению социальных проблем молодежи через участие в конкурсе – одно из главных достоинств данного проекта.

В начале XXI века в условиях информатизации образования актуализируется задача создания конкурентоспособного в глазах подростков интеллектуального продукта, способного сориентировать в современной ситуации на рынке труда. Под руководством учителя информатики Н.С. Долгуновой реализуется проект «Виртуальный профориентационный центр “Взгляд в будущее”», который предоставляет возможность доступа к страницам профориентационного сайта, таким, как «Узнай себя», «Банк профессий», «Образовательная карта Добрянского района и г. Перми», «Производственная карта Добрянского района», «Рынок труда Добрянского района» и др. Пользователями информационно-методического комплекса смогли стать не только учащиеся школы, но и взрослые жители Добрянского района.

В соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. №1756-р об одобрении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. на старшей ступени общеобразовательного школы предусматривается профильное обучение [4]. Введение профильности обусловлено потребностью в дифференциации и индивидуализации образовательного процесса. В настоящее время дифференциация обучения рассматривается прежде всего как средство осуществления профильного обучения (А.В. Баранников, А.А. Кузнецов, О.Б. Логинова, А.А. Пинский, М.В. Рыжаков и др.), построения «индивидуального образовательного маршрута» (А.Г. Каспаржак, К.Н. Поливанова, Е.Л. Рачевский, А.В. Хуторской и др.). Решение задач профильного обучения предполагает, что в основной школе должна произойти индивидуальная «примерка» профилей.

Согласно данной концепции на базе МБОУ «ДСОШ № 3» под руководством Т.Е. Кирикович реализован муниципальный проект «Внедрение «Дидактической модели профильного обучения и предпрофильной подготовки на основе самоорганизации» в образовательные учреждения Добрянского муниципального района». На данном этапе в предпрофильную подготовку вошли:

- курсы по выбору с учителем химии и биологии Н.А. Зюлевой разработан 8-часовой курс «Профессия лаборант», а учителем физики Ю.А. Полушкиным апробируется курс «Электротехника»;
- фиксация достижений учащихся в личном портфолио школьника;
- профильные пробы по направлениям: социально-гуманитарное, техническое, естественнонаучное;
- психолого-педагогическая диагностика по выявлению интересов и склонностей;
- выполнение школьником итогового проекта «Мой выбор», в котором он презентует свое профессиональное самоопределение;

- другие организационные мероприятия, способствующие профессиональному самоопределению школьника и выбору им образовательного учреждения для продолжения обучения после окончания основной школы (родительские собрания, классные часы, ярмарки рабочих мест, экскурсии на предприятия, встречи с представителями профессий и пр.).

На современном этапе, когда школа начинает внедрять новый государственный образовательный стандарт, профориентационная работа приобретает новые черты. Согласно ФГОС ОО программа воспитания и социализации обучающихся на ступени основного общего образования должна быть направлена на:

- формирование готовности обучающихся к выбору направления своей профессиональной деятельности в соответствии с личными интересами, индивидуальными особенностями и способностями, с учетом потребностей рынка труда;
- формирование у обучающихся мотивации к труду, потребности к приобретению профессии;
- овладение способами и приемами поиска информации, связанной с профессиональным образованием и профессиональной деятельностью, поиском вакансий на рынке труда и работой служб занятости населения;
- развитие собственных представлений о перспективах своего профессионального образования и будущей профессиональной деятельности;
- приобретение практического опыта, соответствующего интересам и способностям обучающихся;
- создание условий для профессиональной ориентации обучающихся через систему работы педагогов, психологов, социальных педагогов; сотрудничество с базовыми предприятиями, учреждениями профессионального образования, центрами профориентационной работы; совместную деятельность обучающихся с

родителями (законными представителями);

- информирование обучающихся об особенностях различных сфер профессиональной деятельности, социальных и финансовых составляющих различных профессий, особенностях местного, регионального, российского и международного спроса на различные виды трудовой деятельности;
- использование средств психолого-педагогической поддержки обучающихся и развитие консультационной помощи в их профессиональной ориентации, включающей диагностику профессиональных склонностей и профессионального потенциала обучающихся, их способностей и компетенций, необходимых для продолжения образования и выбора профессии (в том числе компьютерного профессионального тестирования и тренинга в специализированных центрах) [6].

С учетом вышеизложенных приоритетов, педагогом-организатором школы О.В. Черепановой систематизирован имеющийся опыт школы в направлении профориентационной работы, внесены коррективы в структуру и расширены формы ее реализации.

Одним из ключевых моментов в этом направлении по нашему мнению, является организация профессиональных проб посредством развития сетевых, партнерских отношений, укрепляющих единое культурно-образовательное пространство в регионе. Профессиональная проба – это испытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности, имеющее заверченный вид, способствующее сознательному, обоснованному выбору профессии. Профессиональные пробы составляют практическую часть учебного курса. Пробы проводятся непосредственно при участии работодателя, который в данном случае является наставником и педагогом. Всего в рамках курса предусмотрено проведение не менее 5 профессиональных

проб для каждого ученика по выбранному им направлению. Продолжительность каждой пробы определяется исходя из возможностей работодателя, но не менее 12 часов, которые, в свою очередь, делятся на теоретические, практические и самостоятельные занятия. В процессе прохождения профессиональных проб у каждого учащегося формируется свое отношение к данной профессии и к уровню профессиональной пригодности. Основой организации и содержания курса является побуждение учащихся к деятельности, ее регуляция по достижению поставленных личностью целей, наполнение ее конкретным содержанием и в результате – осознание школьником себя в качестве субъекта трудовой, профессиональной деятельности. После проведения каждой профессиональной пробы отслеживается динамика отношения учащихся к данной профессии.

Прохождению профессиональных проб предшествует подготовительный этап, в ходе которого ученику даются основные сведения о профессиях. С этой целью проводятся классные часы, на которые приглашаются представители профессий. Именно профессионал своего дела может более детально рассказать о профессии, особенностях труда, противопоказаниях и ограничениях, об уровне необходимого образования и востребованности на рынке труда.

Следующим этапом является формирование профильных групп и создание сетей партнерских отношений. В качестве социальных партнеров уже выступали такие организации, как ММУЗ «Добрянская центральная районная больница» и «Добрянская стоматологическая поликлиника», станция по борьбе с болезнями животных, пожарная часть № 115, Пермский целлюлозно-бумажный комбинат. Между школой и предприятием заключался договор о социальном партнерстве, в котором отражен предмет «Совместная деятельность в решении задач профессиональной ориентации

учащихся». Представители предприятий охотно сотрудничали со школой и неоднократно высказывали свою заинтересованность в подобной работе.

Далее следует непосредственное прохождение профессиональной пробы. Профессиональная проба начинается с теоретических занятий и далее переходит в практические, когда учащемуся предоставляется возможность применить полученные знания на практике.

Заключительным этапом является проведение конкурса презентаций профессий «Мой выбор». Мероприятие носит рефлексивный характер. Именно здесь отслеживается эффективность профессиональной пробы, а именно – уровень осмысления полученного опыта, выводы, которые сделал ученик.

В процессе организации профессиональных проб проведена следующая работа:

1. Разработан тематический план (прил. 1).
2. Проведено психологическое тестирование.
3. Сформированы группы по выбранным профессиям.
4. Заключены договоры «О социальном партнерстве» с предприятиями.
5. Составлены учебные программы (прил. 2).
6. Разработаны графики прохождения занятий (прил. 3).
7. Организованы заключительные занятия (конкурсы, творческие вечера).
8. Запланировано проведение родительских собраний (прил. 4).

Профессиональные пробы становятся традицией МБОУ «ДСОШ № 3». Каждый ученик получает возможность попробовать свои силы в той или иной сфере деятельности. Профессиональные пробы являются тем педагогическим явлением, которое обогащает содержание педагогической практики эффективными технологиями повышения готовности учащихся к профессиональному самоопределению. Последовательная реализация

данного проекта в течение учебного года позволяет учащимся более осознанно и ответственно подойти к выбору профессии.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Психологическая структура человека как субъекта // *Человек и общество*. Л.: ЛГУ, 1967. Вып.2. С. 235-249.

2. Климов Е.А. *Как выбрать профессию*. М., 1991.

3. Климов Е.А., Носкова О.Г. *История психологии труда в России*. М.: МГУ, 1992.

4. *Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования* (утв. Приказом Министерства образования Российской Федерации от 18.07.02 № 2783).

5. Пряхникова Е.Ю. *Профориентация*. М.: Академия, 2009.

6. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования* (утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12. 2010 №1897). М., 2010.

Приложение 1

Учебно-тематический план и краткое содержание курса

Представление учащихся о существующих профессиях ограничивается общими понятиями: например, парикмахер – подстригает, врач – лечит, учитель – учит и т.д.; зачастую выбор будущей профессии осуществляется неосознанно, под влиянием родителей и друзей (за компанию) или при общем представлении о профессии (в обыденной жизни). При этом будущие выпускники не обращают внимания на особенности содержания деятельности.

Цель моделирования организации предпрофильной подготовки школьников – координация деятельности педагогического коллектива, направленной на создание условий для успешного профессионального и личностного самоопределения учащихся, и построение индивидуальной образовательной траектории, направленной на становление

личностных характеристик выпускника, ориентирующегося в мире профессий.

Задачи:

- развитие метапредметных умений и навыков в различных учебных образовательных областях;
- повышение интерактивности образовательной среды;
- обеспечение профориентационной направленности учебно-воспитательного процесса, участия в этой работе педагогического коллектива, специалистов соответствующих организаций и учреждений;
- проведение профессиональной диагностики учащихся;
- профессиональное просвещение учащихся;
- консультирование учащихся и их родителей по проблемам профессионального самоопределения.

Учебно-тематический план курса

№ п/п	Разделы программы	Кол-во часов	Форма работы
1	Выявление интересов и склонностей учащихся	2	Лекции
2	Подготовка учащихся к выбору профессий через познание особенностей своей личности	1	Работа психолога
3	Создание условий для возможности самоопределения в выборе будущей профессии и образовательной траектории	2	1. Организация встреч с представителями различных профессий. 2. Презентация профессий
4	Приобретение собственного опыта по выбранной профессии	6	Организация профильных проб
5	Итоговое занятие	1	Конкурс
	Итого 12 часов		

Краткое содержание разделов программы курса

№ п/п	Разделы программы	Содержание
1	Выявление интересов и склонностей учащихся	Организация проведения лекций на тему «Мир профессий», в ходе которых проводится ознакомление учащихся с разнообразием профессий
2	Подготовка учащихся к выбору профессий через познание особенностей своей личности	Проведение тестирования, беседы на соответствие результатов тестирования и выбранного направления
3	Создание условий для возможности самоопределения в выборе будущей профессии и образовательной траектории	Проведение классных часов с представителями различных профессий, в ходе которых дается знание о содержании деятельности по представляемой профессии, требованиях к знаниям и умениям специалиста, необходимом образовании, условия труда (с отражением противопоказаний и проф. вредностей)
4	Приобретение собственного опыта по выбранной профессии	Организация профильных проб непосредственно на предприятии с проведением мастер-классов и возможностью практического знакомства
5	Итоговое занятие	Проведение конкурса «Будущий профессионал современного производства», презентация выбранной профессии (профессиограмма) и выполнение теоретических и практических заданий
	Итого 12 часов	

Приложение 2

Программа прохождения профессиональных проб

«Профессия –»

1. Категория учащихся, для которых предназначена данная программа: 9-е классы

2. Количество часов:

Общее количество часов – ...

аудиторная –;

практическая – ...;

самостоятельная –

3. Организационные условия реализации программы:

– время проведения: ...;

– режим проведения: ...;

– место реализации программы:

4. Содержание программы: ...

5. Педагогический коллектив: ...

Приложение 3

Форма графика прохождения занятий

№ п/п	Наименование занятий				ФИО педагога	Дата	Время занятий
	теория	часы	теория	часы			

Приложение 4

Анкета для родителей

№ п/п	Класс	ФИО	Предлагаемый уровень образования (НПО, СПО, ВПО)	Пути получения (НОЦ, иное учебное заведение)	Результат психологи- ческого тестирования	Профиль (профессия для прохождения проб)

Раздел V

Проблемы развития одаренности детей дошкольного возраста

УДК 159.928.22

Л. Б. Вяткина

Психологические характеристики и видовое многообразие одаренности

Статья посвящена характеристике основных теоретических подходов к понятию одаренности, ее закономерностей, видовому многообразию и особенностям ее проявления.

Ключевые слова: одаренность, интеллектуальное развитие, виды одаренности.

В настоящее время внимание многих психологов и педагогов как в нашей стране, так и за рубежом привлекает проблема детской одаренности, ее природы, возможностей выявления и создания особых образовательных программ для одаренных детей.

В отечественной науке проблема одаренности впервые была выдвинута в 1959 году А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубенштейном, организовавшим дискуссию и выделившим основные ее положения:

- разработка комплексных диагностических методик для выявления одаренности;
- отбор, подбор одаренных детей;
- психологическая поддержка одаренных детей на уровне семьи и государства;
- создание альтернативных образовательных программ, направленных на развитие способностей детей;
- обучение высококвалифицированных

кадров по работе с одаренными детьми;

- проведение психологического ликбеза с родителями об особенностях одаренных детей [3].

Большой вклад в изучение одаренности, ее природы, закономерностей внес известный психолог Н.С. Лейтес, который связывал одаренность с более высоким темпом продвижения в деятельности, со своеобразным сочетанием способностей ребенка при достижении результата успеха. В своих исследованиях Н.С. Лейтес выделил три категории одаренных детей:

- дети с ускоренным умственным развитием характеризуются проявлением показателей интеллекта, качеств ума, опережая своих сверстников на 2-3 года (их принято называть интеллектуальными вундеркиндами);
- дети обычного умственного развития, но ярко проявляющие способности к какому-либо предмету;
- дети обычного умственного развития, но с особым качеством отдельных психических процессов (креативность мышления, воссоздающее воображение, вербальная память и др.) [2].

Иной подход к пониманию одаренности был разработан и предложен В.Э. Чудновским, который исходил из того, что «одарен не сам по себе ум человека, одарена его личность», и предложил выделять два вида одаренности:

- *учебная одаренность* (в основе лежит активность в учебной деятельности);
- *творческая одаренность* (креативность мышления) [5].

В современной психологической науке наиболее распространенным и общепри-

нятым пониманием одаренности является подход М.Д. Богоявленской. С ее точки зрения, одаренность – это системно развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [1].

Изучение сущностных характеристик одаренности привело к необходимости разработки проблемы ее видового многообразия (Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, В.С. Юркевич и др.). При всей неоднозначности подходов к разрешению данной проблемы основные критерии видов одаренности признаются большей частью исследователей.

Среди критериев выделения видов одаренности можно назвать следующие:

- вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики;
- степень сформированности;
- форма проявлений;
- широта проявлений в различных видах деятельности;
- особенности возрастного развития.

По критерию «вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики» выделение видов одаренности осуществляется в рамках основных видов деятельности с учетом разных психических сфер и соответственно степени участия определенных уровней психической организации (принимая во внимание качественное своеобразие каждого из них).

К основным видам деятельности относятся: *практическая, теоретическая (учитывая детский возраст, предпочтительнее говорить о познавательной деятельности), художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная*. Сферы психики представлены *интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой*. В рамках каждой сферы могут быть выделены разные уровни психической организации.

Так, в рамках интеллектуальной сферы различают сенсомоторный, пространственно-визуальный и понятийно-логический уровни. В рамках эмоциональной сферы – уровни эмоционального реагирования и эмоционального переживания. В рамках мотивационно-волевой сферы – уровни побуждения, постановки целей и смыслопорождения.

Соответственно могут быть выделены виды одаренности. В практической деятельности, в частности, можно выделить *одаренность в ремеслах, спортивную и организационную*. В познавательной деятельности – *интеллектуальную одаренность* различных видов в зависимости от предметного содержания деятельности (одаренность в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.). В художественно-эстетической деятельности – *хореографическую, сценическую, литературно-поэтическую, изобразительную и музыкальную одаренность*. В коммуникативной деятельности – *лидерскую и аттрактивную одаренность*. И, наконец, в духовно-ценностной деятельности – *одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям*.

По критерию «степень сформированности одаренности» можно дифференцировать:

- актуальную одаренность;
- потенциальную одаренность.

Актуальная одаренность – это психологическая характеристика ребенка с такими наличными (уже достигнутыми) показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормами. Особую категорию актуально одаренных детей составляют талантливые дети. Считается, что талантливый ребенок – это ребенок, достижения которого отвечают требованию объективной новизны и социальной значимости. Как

правило, конкретный продукт деятельности талантливого ребенка оценивается экспертом (высококвалифицированным специалистом в соответствующей области деятельности) как отвечающий в той или иной мере критериям профессионального мастерства и творчества.

Потенциальная одаренность – это психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент в силу их функциональной недостаточности. Развитие этого потенциала может сдерживаться рядом неблагоприятных причин (трудными семейными обстоятельствами, недостаточной мотивацией, низким уровнем саморегуляции, отсутствием необходимой образовательной среды и т.д.).

По критерию «форма проявления» разделяют:

- явную одаренность;
- скрытую одаренность.

Явная одаренность обнаруживает себя в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо (как бы «сама по себе»), в том числе и при неблагоприятных условиях. Достижения ребенка столь очевидны, что его одаренность не вызывает сомнения. Поэтому специалисту в области детской одаренности с большой степенью вероятности удастся сделать заключение о наличии одаренности или высоких возможностях ребенка. Он может адекватно оценить «зону ближайшего развития» и правильно наметить программу дальнейшей работы с таким «перспективным ребенком». Однако далеко не всегда одаренность обнаруживает себя столь явно.

Скрытая одаренность проявляется в атипичной, замаскированной форме, зачастую не замечается окружающими. В результате возрастает опасность ошибочных заключений об отсутствии одаренности такого ребенка. Его могут

отнести к числу «неперспективных» и лишить необходимой помощи и поддержки. Нередко в «гадком утенке» никто не видит будущего «прекрасного лебедя», хотя известны многочисленные примеры, когда именно такие «неперспективные дети» добивались высочайших результатов. Причины, порождающие феномен скрытой одаренности, кроются в специфике культурной среды, в которой формируется ребенок, в особенностях его взаимодействия с окружающими людьми, в ошибках, допущенных взрослыми при его воспитании и развитии, и т.п.

По критерию «широта проявлений в различных видах деятельности» можно выделить:

- общую одаренность;
- специальную одаренность.

Общая одаренность проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает как основа их продуктивности. В качестве психологического ядра общей одаренности выступает результат интеграции умственных способностей, мотивационной сферы и системы ценностей, вокруг которых выстраиваются эмоциональные, волевые и другие качества личности. Важнейшие аспекты общей одаренности – умственная активность и ее саморегуляция. Общая одаренность определяет соответственно уровень понимания происходящего, глубину мотивационной и эмоциональной вовлеченности в деятельность, степень ее целенаправленности.

Специальная одаренность обнаруживает себя в конкретных видах деятельности и обычно определяется в отношении отдельных областей. Так, например, в основе одаренности к разным видам искусства лежит особое, причастное отношение человека к явлениям жизни и стремление воплотить ценностное содержание своего жизненного опыта в выразительных художественных образах. Кроме того, специальные способности к музыке, живописи и

другим видам искусства формируются под влиянием ярко выраженного своеобразия сенсорной сферы, воображения, эмоциональных переживаний и т. д.

Общая одаренность связана со специальными видами одаренности. В частности, под влиянием общей одаренности проявления специальной одаренности выходят на качественно более высокий уровень освоения конкретной деятельности (в области музыки, поэзии, спорта, лидерства и т. д.). В свою очередь, специальная одаренность оказывает влияние на избирательную специализацию общих, психических ресурсов личности, усиливая тем самым индивидуальное своеобразие и самобытность одаренного человека.

По критерию «особенности возрастного развития» можно дифференцировать:

- раннюю одаренность (дошкольный возраст);
- позднюю одаренность (подростковый возраст).

Таким образом, проблема одаренности, ее видового многообразия остается

актуальной в современной педагогике и психологии. Исследования, направленные на изучение природы этого феномена, закономерностей и особенностей проявления, выделение видов, активно ведутся многими отечественными учеными.

Список литературы:

1. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность и проблемы ее идентификации // *Психологическая наука и образование*. 2000. № 4. С. 5-13.

2. Лейтес Н.С. О признаках детской одаренности // *Вопросы психологии*. 2003. № 4. С. 13-18.

3. Леонтьев А.Н. О формировании способностей // *Вопросы психологии*. 1960. № 1. С. 25-32.

4. Психология одаренности детей и подростков: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических заведений / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес; под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Академия, 2000.

5. Чудновский В.Э. Одаренность: дар или испытание. М., 1990.

УДК 159.928.22

Н.В. Белова, Е.В. Боброва,
Л.И. Зверева

Психологические особенности одаренного ребенка

В статье рассматриваются особенности проявления одаренности у детей дошкольного возраста, раскрываются феномены одаренности, которые формируются на данном возрастном этапе.

Ключевые слова: одаренность, феномены одаренности, критерии одаренности.

В современной зарубежной и отечественной психологической науке существует несколько подходов к пониманию одаренности и ее проявлений. Так, например, Л.С. Выготский, А. Маслоу и другие исследователи называют одаренностью генетически обусловленный компонент способностей. Этот генетически обусловленный дар в значительной мере определяет как конечный итог (результат), так и темп развития [3].

Очень важно понимать, что даром этим природа отмечает каждого человека. Но так же очевидно и то, что свои дары она поровну не делит и кого-то награждает щедро, не скупясь, а кому-то недодает. Одаренным же принято называть того, чей дар явно превосходит некие средние возможности, способности большинства. Внешнее окружение, или, как говорят, среда и воспитание, либо подавляет его, либо помогает этому дару раскрыться.

В практической работе с детьми дошкольного возраста вместо понятия «одаренный ребенок» традиционно используют понятие «признаки одаренности ребенка» (или «ребенок с признаками одаренности»).

Признаки одаренности проявляются в реальной деятельности ребенка, могут быть выявлены на уровне наблюдения за характером его действий и охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный [2].

Инструментальный аспект характеризует способы деятельности ребенка и предполагает следующие характеристики:

- наличие специфических стратегий деятельности;
- информированность индивидуального стиля деятельности;
- высокая структурированность знаний;
- особый тип обучаемости.

Мотивационный аспект характеризует отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности и включает следующие компоненты:

- повышенная, избирательная чувствительность к определенным сторонам действительности;
- ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности;
- повышенная познавательная потребность;
- неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов;
- высокая критичность к результатам собственного труда.

На основании изложенных признаков и характерных черт может быть гипотетически составлен обобщенный портрет одаренного ребенка, включающий в себя следующие характеристики:

- особенности познавательной деятельности;
- психосоциальная чувствительность;
- физические характеристики.

Отличаясь широтой восприятия, одаренные дети остро чувствуют все происходящее в окружающем их мире и чрезвычайно любопытны в отношении того, как устроен тот или иной предмет. Они способны следить за несколькими

процессами одновременно и склонны активно исследовать все окружающее. Одаренные дети обладают способностью воспринимать связи между явлениями и предметами и делать соответствующие выводы; им нравится в своем воображении создавать альтернативные системы. Отличная память в сочетании с ранним речевым развитием и способностью к классификации помогает такому ребенку накапливать большой объем информации и интенсивно использовать ее. Одаренные дети обладают большим словарным запасом, позволяющим им свободно и четко излагать свои мысли. Наряду со способностью воспринимать смысловые неясности, сохранять высокий порог восприятия в течение длительного времени, с удовольствием заниматься сложными и даже не имеющими практического решения задачами они не терпят, когда им навязывают готовые ответы, они отличаются продолжительным периодом концентрации внимания и большим упорством в решении задач.

Характерная для одаренного ребенка увлеченность заданиями в сочетании с отсутствием опыта часто приводит к тому, что он пытается заниматься тем, что ему еще пока не по силам. У одаренных детей более остро прослеживается психо-социальная чувствительность. Они обнаруживают обостренное чувство справедливости; опережающее нравственное развитие опирается на опережающее развитие восприятия и познания. Такие дети остро реагируют на несправедливость окружающего мира, предъявляют высокие требования к себе и окружающим.

Живое воображение, включение элементов игры в выполнение задач, творчество, изобретательность и богатая фантазия (воображаемые друзья, братья и сестры) весьма характерны для одаренных детей, они обладают отличным чувством юмора, любят смешные несоответствия, игру слов, шутки. Вместе с тем, им недостает эмоционального баланса, в

раннем возрасте одаренные дети нетерпеливы и порывисты. Порой для них характерны преувеличенные страхи и повышенная уязвимость. Они чрезвычайно чувствительны к невербальным сигналам окружающих. Нередко у одаренных детей развивается негативное самовосприятие, возникают трудности в общении со сверстниками.

Высокая чувствительность, целостность восприятия мира дает ребенку возможность наиболее полно, объемно и, главное, точно усваивать опыт. По физическим характеристикам одаренных детей отличает высокий энергетический уровень, причем спят они меньше обычного. Их моторная координация и владение руками часто отстают от познавательных способностей. Им необходима практика. Разница в интеллектуальном и физическом развитии таких детей может обескураживать их и развивать несамостоятельность.

К старшему дошкольному возрасту психофизиологические, психические и личностные достижения развития, относительная автономность и самостоятельность ребенка в поведении, решении элементарных бытовых проблем, организации доступной деятельности (игровой, художественной, познавательной), характер взаимодействия со сверстниками и взрослыми свидетельствуют о становлении творческой активности, которая может способствовать развитию одаренности и ее феноменов:

1. Биологический феномен развития одаренности дошкольников определяет врожденную природу данного явления. Мы соглашались с мнением А. Маслоу, который заявляет, что творческая направленность является врожденной для всех людей, но теряется большинством под воздействием среды. Для нас важной является идея К. Тейлора, о том, что творческие способности заложены и существуют в каждом ребенке.

2. Голографическое (целостное) и

субсенсорное (сверхчувствительное) восприятие мира, являющиеся врожденными, обеспечивают раннее проявление одаренности. Очевидно, именно голографичность и субсенсорность позволяют ребенку — дошкольнику осваивать мир в быстром темпе, пройти за 4-5 лет этапы развития человечества.

3. Социокультурный феномен развития одаренности детей дошкольного возраста объясняется тем, что как на проявление детской одаренности, так и на ее сохранение и развитие большое влияние оказывают социальные условия, в которых находится ребенок. Особое место в социальном развитии личности ребенка дошкольного возраста принадлежит освоению культурного наследия.

4. Психический феномен развития одаренности ребенка дошкольного возраста объясняется тем, что художественно-творческая одаренность ярче всего проявляется в дошкольном возрасте, так как ребенок, обладая образным мышлением, лучше запоминает все яркое, выразительное (именно этими свойствами наделено искусство) и охотнее стремится реализовать себя в художественно-творческой деятельности.

5. Духовно-нравственный феномен развития одаренности детей в дошкольном детстве определяется тем, что ребенок как член социума постоянно включен в предмет познания, в систему человеческих отношений, где происходит постоянный диалог личности. Некоторые особенности поведения и личности одаренного ребенка могут привести к непониманию его сверстниками, конфликтности взаимоотношений, вплоть до изоляции ребенка со стороны детей. Среди причин называются: неумение слушать собеседника, стремление к доминантности, желание брать на себя роль организатора совместных игр, тенденция к демонстрации собственных знаний.

На основании вышесказанного могут быть выделены следующие психоло-

гические закономерности развития одаренности детей дошкольного возраста:

1. Характер развития одаренности в дошкольные годы — это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, художественной, трудовой), а также личностной активности самого ребенка, его способности к саморазвитию.

2. Развитие одаренности ребенка дошкольного возраста — чаще всего развитие его художественно-творческой деятельности: игровой, изобразительной, музыкальной, трудовой, театральной и др.

3. Одаренность ребенка дошкольного возраста носит скрытый характер и напрямую зависит от организации образовательного творческого пространства ДОУ.

4. Креативность как фактор одаренности ребенка выражается в получении созидательного творческого продукта, создание которого необходимо направлять на удовлетворение собственного блага и благосостояния общества.

5. Духовно-нравственные ценности общества должны формироваться раньше или вместе со становлением и развитием одаренности ребенка дошкольного возраста.

6. Одаренность ребенка дошкольного возраста напрямую зависит от творческого саморазвития педагогов ДОУ, их компетентности в области организации творческого образовательного пространства.

Для этого одаренным детям должны быть предоставлены условия образования, позволяющие в полной мере реализовать их возможности для их собственного блага и на благо всего общества. Важно, увидев талант ребенка, не пускать его на самотек, не думать, что он сам найдет дорогу. Нужно обеспечить его максимальное развитие: не помогая, легко сделать талант ниже посредственности.

Список литературы:

1. Веракса Н.Е. Развитие умственной одаренности в дошкольном возрасте // *Вопросы психологии*. 2003. № 6. С. 17-31.
2. Лебедева Л.Д. Проблемы одаренности // *Образование*. 2000. № 1. С. 115-118.
3. Маслоу А. *Мотивация и личность*. М.: Просвещение, 1999.
4. Савинков А.И. *Одаренные дети в детском саду и школе*. М.: Академия, 2004.
5. Юркевич В.С. *Одаренный ребенок: иллюзии и реальность*. М.: Просвещение, 2001.

НАШИ АВТОРЫ

1. *Арапова Светлана Андреевна* — учитель английского языка МАОУ «Гимназия № 33» г. Перми, e-mail: sve-arapova@yandex.ru

2. *Атмаева Елена Владимировна* — заместитель директора по научно-методической работе МАОУ «Гимназия» г. Чайковского, e-mail: lena.atmaeva@mail.ru

3. *Белова Надежда Витальевна* — старший воспитатель МБДОУ «Центр развития ребенка — детский сад “Лири”» г. Осы, e-mail: alfizam@yandex.ru

4. *Боброва Елена Владимировна* — старший воспитатель МБДОУ «Центр развития ребенка — детский сад “Лири”» г. Осы, e-mail: alfizam@yandex.ru

5. *Бородина Ольга Леонидовна* — учитель начальных классов МБОУ «Полазненская средняя общеобразовательная школа № 3», e-mail: olga0569@mail.ru

6. *Вершинина Елена Валерьевна* — заместитель директора по воспитательной работе МАОУ «Гимназия» г. Чайковского, e-mail: verшинina_elen73@mail.ru

7. *Вяткина Лада Брониславовна* — доцент кафедры психологии ПГПУ, канд. пед. наук, e-mail: dashutka18@rambler.ru

8. *Груздева Ирина Викторовна* — директор МАОУ «Гимназия № 10» г. Перми, e-mail: gcon98@pstu.ru

9. *Деменева Ирина Анатольевна* — заместитель директора по учебно-воспитательной работе МАОУ «СОШ № 135 с углубленным изучением предметов образовательной области “Технология”» г. Перми, e-mail: demeneva_irun@mail.ru

10. *Желнина Светлана Робертовна* — заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «Добрянская средняя общеобразовательная школа № 3», e-mail: svzhelnina@yandex.ru

11. *Зверева Людмила Ивановна* — заместитель заведующего МБДОУ «Центр развития ребенка - детский сад “Лири”» г. Осы, e-mail: alfizam@yandex.ru

12. *Красных Ольга Аркадьевна* — заместитель директора МАОУ «СОШ № 135 с углубленным изучением предметов образовательной области “Технология”» г. Перми, e-mail: krasolga58@yandex.ru

13. *Львова Татьяна Вячеславовна* — учитель физики МАОУ «Гимназия № 2» г. Соликамска, почетный работник общего образования РФ, e-mail: sgrimn2@yandex.ru

14. *Мусина Альфира Абатымовна* — учитель начальных классов МАОУ «Гимназия № 33» г. Перми, e-mail: musina_alfira@mail.ru

15. *Мутагарова Люция Рифовна* — учитель физкультуры МАОУ «Гимназия № 33» г. Перми, e-mail: school33@bk.ru

16. *Первушина Наталья Сидоровна* — учитель начальных классов, руководитель лаборатории проектирования МБОУ «Добрянская средняя общеобразовательная школа № 3», e-mail: nsidorovna@mail.ru

17. *Пятковская Светлана Николаевна* — учитель химии и биологии МБОУ «Полазненская средняя общеобразовательная школа № 3», e-mail: snpnikita@mail.ru

18. *Ретунская Жанна Сергеевна* — заместитель директора по научно-методической работе МАОУ «Гимназия № 2» г. Соликамска, e-mail: sgimn2@yandex.ru

19. *Фомичева Надежда Васильевна* — учитель русского языка и литературы МАОУ «Лицей № 2» г. Перми, e-mail: n-fomicheva@mail.ru

20. *Хлыстова Нина Владимировна* — заместитель директора по учебно-воспитательной работе МОУ СОШ № 14 г. Березники, заслуженный учитель РФ, e-mail: nina.hlystova59@yandex.ru

21. *Черепанова Ольга Вячеславовна* — педагог-организатор МБОУ «Добрянская средняя общеобразовательная школа № 3», e-mail: olya.tchere@yandex.ru

22. *Шаяхметова Венера Рюзальевна* — учитель истории и обществознания МАОУ «Лицей № 4» г. Перми, доцент кафедры общей отечественной истории ПГНИУ, доцент кафедры истории, социологии и политологии ПГПУ, канд. ист. наук, e-mail: perm_venera@mail.ru

Содержание

Приветствие главного редактора 3

Вступительная статья заместителя главного редактора 4

Раздел I

Теоретические, нормативно-прикладные и технологические аспекты организации образовательной деятельности

Атмаева Е.В., Вершинина Е.В.

Метапредметный подход к обучению в практике работы гимназии 6

Шаяхметова В.Р.

Из опыта тьюторского сопровождения
учебно-исследовательской деятельности 12

Львова Т.В.

Ситуационные задачи по предметам естественнонаучного
цикла - ресурс обновления содержания школьного образования 16

Раздел II

Технологические аспекты личностного развития школьников

Бородина О.Л.

Формирование интонационной стороны речи младших
школьников на уроках литературного чтения 23

Фомичева Н.В.

Использование предметных компетентностных заданий
как педагогическое условие реализации компетентностного
подхода в обучении старшеклассников русскому языку 28

Мутагарова Л.Р.

Некоторые приемы саморегуляции эмоционального и физического
состояния учащихся на уроках физической культуры как способ
повышения академической успеваемости. 33

Ретунская Ж.С.

Формирование гражданской идентичности обучающихся
второй ступени образования в условиях интеграции
урочной и внеурочной деятельности 39

Груздева И.В.

Развивающий потенциал проектно-
исследовательской деятельности 45

Раздел III

Использование ИКТ в современном образовательном процессе

Арапова С.А.

Мультимедийные средства обучения
на уроке иностранного языка. 49

Мусина А.А.

Методологические подходы к развитию УУД младших
школьников: опыт использования ИКТ-насыщенной среды 52

Желнина С.Р., Первушина Н.С.

Моделирование системы оценки результатов обучения
первоклассников с перспективой использования ресурса
«Система электронных дневников и журналов» 56

Деменева И.А., Красных О.А.

Механизм разработки программы «Система оценки достижения
планируемых результатов освоения основной образовательной
программы» в условиях перехода на ФГОС НОО 63

Раздел IV

Организация профориентационной работы школы

Пятковская С.Н.

Методы ориентирования учащихся на получение профессий,
связанных с естественными науками 70

Хлыстова Н.В.

Можно ли в школе сделать карьеру ученику? 74

Черепанова О.В., Первушина Н.С.

Опыт внедрения профессиональных проб
в систему профориентации 78

Раздел V

Проблемы развития одаренности детей дошкольного возраста

Вяткина Л.Б.

Психологические характеристики
и видовое многообразие одаренности. 86

Белова Н.В., Боброва Е.В., Зверева Л.И.

Психологические особенности одаренного ребенка 90

Наши авторы 94

Научное издание

ПЕРМСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научно-практический рецензируемый журнал

№ 3 / 2012

Главный редактор

Колесников Андрей Константинович

Заместитель главного редактора

Коломийченко Людмила Владимировна

Редакторы М.Н. Афанасьева, О.В. Вязова

Корректор М.Г. Коровушкина

Свидетельство о государственной аккредитации вуза

№ 1806 от 11.03.2009

Изд. лиц. ИД № 03857 от 30.01.2001

Подписано в печать 05.09.12. Формат 60x90 1/8

Бумага мелованная. Печать офсетная. Набор компьютерный

Усл. печ. л. 12,25. Уч.-изд. л. 6,0.

Тираж 200 экз.

Заказ № 062241

Редакционно-издательский отдел

Пермского государственного педагогического университета

614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф. 71

тел. (342) 238-63-12

ООО «Мастер-Знак»

614066, г. Пермь, ул. Баумана, 24а

Тел.: (342) 256-56-47