

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

**12+**

# **ПЕРМСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**№ 7 / 2015**

Пермь  
ПГГПУ  
2015

**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 гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ)  
Университетский округ инновационных образовательных учреждений при ПГГПУ

**Издатель:**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ)

**Пермский педагогический журнал. №7/2015:** научно-практический рецензируемый журнал [Текст] / ред. кол.: А. К. Колесников (глав. ред.), Л. В. Коломийченко (зам. глав. ред.) и [др.]; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т.-Пермь, 2015. – 161 с.

В журнале представлены результаты научной деятельности преподавателей кафедр ПГГПУ и других вузов, педагогов центров инновационного опыта Университетского округа, раскрывающие основные направления современной образовательной политики в контексте реализации ФГОС к разным уровням образования, магистрантов, обучающихся по программе «Педагогические инновации в дошкольном образовании».

В публикуемых материалах находят отражение теоретические аспекты совершенствования качества современного образования, вопросы организации, пути и средства совершенствования образовательного процесса, проблемы позитивной социализации обучающихся: опыт и перспективы социального развития и воспитания; обосновывается и находит практическое подтверждение образовательный потенциал проектной деятельности. Впервые представлен опыт работы педагогов дошкольных образовательных организаций – Центров инновационного опыта.

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 ПГГПУ 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. психол. 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 ПГГПУ А. К. Колесников

канд. пед. наук, министр образования и науки Пермского края Р. А. Кассина

**Члены Совета:**

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

канд. пед. наук, ведущий специалист отдела мониторинга и контроля качества педагогического состава И. Г. Никитин

д-р. пед. наук, доцент, декан филологического ф-та Е. А. Рябухина

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

Журнал зарегистрирован как сериальное издание в международном регистрационном каталоге (ISSN International Centre, Париж, Франция) в 2010 г.

Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), договор № 376-06/2014 от 20.06.2014

Журнал имеет параллельную электронную версию, аналогичную печатной

Сетевые выпуски «Пермского педагогического журнала» предоставлены на сайте:

URL : <http://pspu.ru/university/universitetskij-okrug-pggpu/permskij-pedagogicheskij-zhurnal>

Электронная почта журнала для отправки статей : [frpkpspu@gmail.com](mailto:frpkpspu@gmail.com)

*Печатается по решению факультета переподготовки и повышения квалификации*

*педагогических кадров Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета*

### ***Уважаемые коллеги!***

Центры инновационного опыта Университетского округа ПГГПУ продуктивно продолжают разработку и реализацию теоретических и прикладных аспектов современного образования. 8 сентября 2015 года экспертная комиссия подвела итоги конкурса образовательных организаций Пермского края на статус «Центр инновационного опыта Университетского округа ПГГПУ». Для участия было подано сорок три заявки: тридцать три – от школ края, десять – от детских садов.

Конкурс исследовательских проектов проводился с целью выявления и научно-методической поддержки педагогов г. Перми и Пермского края, работающих в инновационном режиме, соответствующем требованиям ФГОС и приоритетным направлениям развития системы образования Пермского края, создания условий для их профессионального и личностного развития. Наряду с педагогами школ в конкурсе впервые приняли участие педагоги из дошкольных образовательных организаций. Исследовательские проекты оценивались экспертами из числа учёных педагогического университета. Конкурсанты представили свой инновационный опыт в виде проекта и видеоролика, отражающего особенности организации и инновационный потенциал для организации сетевого взаимодействия между образовательными организациями Пермского края.

В качестве позитивных тенденций представленных на конкурс проектов были отмечены: актуальность изучаемых проблем, теоретическая обоснованность нововведений, практико-ориентированная направленность предполагаемых результатов. В данном номере журнала нашли отражение материалы, отражающие разные аспекты организации инновационной деятельности на разных уровнях системы образования.

В первый раздел журнала включены статьи, содержание которых связано с аргументацией преимуществ и описанием специфики сетевого взаимодействия (Л.В. Коломийченко), с необходимостью осуществления сравнительного анализа зарубежного опыта в контексте проектирования поликультурного содержания непрерывного педагогического образования (Л.Т. Ткач), с изучением проблем влияния сравнительной педагогики как области научного знания на содержание других учебных дисциплин (Ю.М. Хохрякова).

Впервые в «Пермском педагогическом журнале» обозначен раздел «Педагогическая наука глазами молодых ученых», где представлены результаты научных изысканий магистрантов, обучающихся по магистерской программе «Педагогические инновации в дошкольном образовании» (руководитель программы – профессор Л.В. Коломийченко). В нем рассматриваются проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста в условиях интеграции разных видов деятельности (Н.А. Зорина, А.В. Тартачная); вопросы повышения психолого-педагогической компетенции родителей в области полоролевой социализации (Ю.С. Григорьева, О.А. Арзамасцева), гендерного и патриотического воспитания детей дошкольного возраста (Ю.С. Григорьева, Ю.И. Хуснуярова, Е.В. Шаронова); основы безопасного поведения (Л.В. Коломийченко, К.А. Ванюкова); воспитательный потенциал дидактических игр в речевом развитии детей разного пола (Л.С. Половодова, И.В. Комарова).

Особое внимание в журнале уделено организационным проблемам, путям и средствам совершенствования образовательного процесса, которые представили следующие авторы: О.М. Иванова, Н.В. Трусова; В.Р. Шаяхметова; О.А. Набатова, С.В. Соколовская; А.Ф. Глуценко; М.Е. Меркушева, А.Г. Бюллер; Е.Э. Киркина. В их статьях раскрываются технологические

аспекты разработки модели технологического образования школьников; организация предметно-языкового обучения в общеобразовательной школе, особенности организации индивидуализированного обучения в условиях инклюзивного образования, опыт создания системы профориентации. В свете новых требований к организации учебного процесса в старшей школе интерпретируются функции учебников по обществознанию, определяется тьюторская позиция учителя-предметника в урочной и внеурочной деятельности.

В соответствии с требованиями современных стандартов в области образования раскрываются возможности разных видов деятельности, способствующих формированию универсальных учебных действий и компетентностей обучающихся: посредством организации кружковой работы (Н.Л. Югова), дистанционных форм внеурочной деятельности (Л.В. Перевозчикова), в процессе изучения географии на уроках и во внеурочное время (С.В. Зорина, Ю.В. Зорин).

В современных условиях развития отечественного образования особое значение приобретают проблемы позитивной социализации обучающихся: опыт и перспективы социального развития и воспитания. Основные направления данного процесса раскрыты в работах по адаптации детей-мигрантов в условиях образовательной организации (Е.М. Погребицкая), по реализации принципа преемственности в социальном воспитании детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (И.В. Груздева, Л.В. Коломийченко), по образовательному потенциалу социально-психологического тренинга в развитии педагогических способностей менеджеров образования (Л.Б. Вяткина, М.Б. Вяткин).

Одним из современных методов и форм организации учебного процесса в настоящее время рассматривается проектная деятельность, возможности которой раскрыты на примере развития информационной и текстовой компетентности учащихся (Р.В. Ищенко, И.А. Русинова), организации диагностических процедур (С.Н. Гудкова, Н.В. Зыкова) и внеурочной деятельности (О.Н. Аникина, О.М. Зорина, Е.Е. Сергеева).

В заключительном разделе журнала представлены работы дебютантов: педагогов дошкольных образовательных организаций, Центров инновационного опыта (С.В. Шариповой, Е.В. Габидуллиной, Л.А. Мальгиновой, Т.В. Жерневской).

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.

*Главный редактор  
Андрей Константинович КОЛЕСНИКОВ  
кандидат физико-математических наук  
профессор, ректор ПГГПУ*

## Раздел I

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013

**Коломийченко Л.В.**

### ***Сущность и перспективы сетевого взаимодействия педагогических инициатив***

*В статье раскрываются актуальность проблемы, сущностные характеристики, генезис организации и преимущества сетевого взаимодействия; обосновывается необходимость сетевых педагогических инициатив центров инновационного опыта Университетского округа ПГГПУ.*

**Ключевые слова:** инновация, сетевое взаимодействие, генезис педагогических инноваций.

Современная парадигма системы отечественного образования отличается децентрацией управления, гибким характером взаимодействия образовательных институтов, актуализацией вариативных моделей программно-целевых, технологических, оценочно-результативных аспектов педагогического процесса. Задачи модернизации образования связаны с поиском моделей развития его системы, обеспечивающей адекватный и относительно безболезненный режим ее деятельности в период политической, социально-экономической нестабильности в обществе. По мнению А.И. Адамского, В.А. Шуравлева, А.М. Цирульникова, А.М. Лобка и других деятелей института образовательной политики РАО поиск этой модели возможен в условиях организации взаимодействия учреждений, входящих в определенную структуру образовательного пространства, выстроенную как по горизонтали (объединение ряда образовательных, культурных, спортивных, медицинских и других организаций), так и по вертикали (от различных социальных институтов воспитания, муниципальных отделов образования и глав администрации районов до администрации субъектов Российской Федерации и Федерального агентства по образованию).

Одним из условий эффективной организации сетевого взаимодействия является объединение педагогических инициатив, целевые ориентиры которых определены в статье 20 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»:

1. Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования.

2. Экспериментальная деятельность направлена на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных технологий, образовательных ресурсов и осуществляется в форме экспериментов, порядок и условия проведения которых определяются Правительством Российской Федерации.

3. Инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации

инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями [5].

Реализация целевых ориентиров сетевого взаимодействия педагогических инноваций отражена в законе «Об образовании в Российской Федерации»: «Сетевая форма реализации образовательных программ (далее – сетевая форма) обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций. В реализации образовательных программ с использованием сетевой формы наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, также могут участвовать научные организации, медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой» [5].

А.И. Адамский рассматривает сетевое взаимодействие как систему связей, позволяющих разработать, апробировать и предложить профессиональному сообществу и обществу в целом инновационные модели содержания образования, экономики образования, управления системой образования и образовательной политики, как педагогическое сообщество, связанное отношениями взаимовыгодного сотрудничества по разработке и проектному внедрению инноваций [1]. По мнению ряда ученых (А.М. Цирульников, А.М. Лобок и др.) доминирующие в нем связи и отношения – не субординационные, а информационные и кооперационные, пар-

тнерства и сотрудничества в новых условиях; в нем осуществляется «отзеркаливание» процессов, происходящих в сетевых узлах, диалог опытов; функции сетевого взаимодействия гораздо разнообразнее распространения инноваций; индивидуальный опыт того или иного сетевого «узла» не столько трансформируется в деятельность других образовательных учреждений, сколько является полем отражения потенциальных возможностей.

По определению Н.С. Бугровой, сетевое взаимодействие – это новая культура совместной деятельности, предполагающая готовность к партнерству при сохранении своей уникальности, невозпроизводимости стержневых профессиональных компетенций, направленная на взаимовыгодность и реальный экономический и социальный эффект от сотрудничества заинтересованных сторон [2].

Сетевое взаимодействие имеет ряд преимуществ перед индивидуальным поиском образовательной организацией путей совершенствования педагогического процесса:

- методологическая, концептуальная общность партнеров в понимании сущностных, содержательно-технологических аспектов педагогического процесса;

- осознание и признание всеми партнерами основных целей инноваций по разным направлениям организации педагогической деятельности;

- возможность проявления собственной инициативы в управлении совместной деятельностью, в определении стратегических и тактических линий развития инновационного процесса;

- широкая информированность, возможность свободного вхождения в информационные каналы по проблемам воспитания, находящихся в поле собственных интересов;

- коллективная выработка, поддержка, оценка образовательных инициатив;

- возможность роста профессиональной компетентности, опосредованная как свобод-

ным изучением инновационных процессов других образовательных учреждений, так и трансляцией собственного инновационного опыта;

– позитивные изменения статусной позиции образовательного учреждения как в системе образования (города, края, федерации), так и в системе широких социальных связей (родители воспитанников, жители поселения, его администрация и т.д.).

Преимущества сетевого взаимодействия опосредованы его специфическими особенностями, к важнейшим из которых относятся: децентрализация, предполагающая преобладание горизонтальных связей над вертикальными; частичная лидерство отдельных субъектов сети в определенных сферах инновационной деятельности; широкая специализация, обеспечивающая решение не только узко профессиональных, но и пограничных проблем, доминирование межличностных отношений, обусловленных особенностями социального взаимодействия вне рамок их жесткой профессиональной иерархии. Становление сетевого взаимодействия способствует разрешению как внутренних образовательных проблем (разработка вариативного содержания, технологий), так и вопросов взаимосвязи инновационного движения с неординарными социокультурными явлениями, с массовой педагогической практикой.

Организация сетевого взаимодействия – сложный и динамичный процесс, эффективность которого предопределяется грамотным концептуальным обоснованием, наличием всех условий результативности решения образовательных задач, высоким уровнем методологической рефлексии, профессиональной компетентности всех его участников, соблюдением основополагающих принципов (добровольности, равноправия сторон, уважения интересов друг друга, соблюдения законов и нормативных актов).

В сетевом взаимодействии иные ценности соотношения теории и практики. Теорети-

ческая поддержка педагогических инициатив в данном случае не сводится к концептуальным становлениям к построению методологических конструктов, а является эффективной формой понимания и развития практики. А.М. Лобок считает, что «настоящая теория не может быть навязана практике, но является способом продуктивного понимания порождаемого инновационной деятельностью проблемного поля и, следовательно, способом его углубления и усложнения, что, собственно говоря, и является содержанием инновационного развития» [4]. Здесь недопустимо навязывание образовательным организациям внешней, пусть даже очень эффективной и привлекательной модели, а необходим скрупулезный анализ проблем, имеющих место в каждом конкретном случае. Научный руководитель, теоретик, ученый в сетевом взаимодействии выступает не только в качестве генератора и проводника идей, но и в качестве наблюдателя-исследователя, способного анализировать порождаемые инновационной деятельностью противоречия и вместе с коллективами образовательных организаций строить адекватные возникающим проблемам теоретические модели их разрешения. При этом в большой мере его волнует не то, как «правильно» может быть реализована та или иная концепция, а возможность методологической рефлексии, научного обоснования нового, поступательного движения, порождаемого в результате развития образовательных инициатив.

Сетевое взаимодействие предполагает радикальную смену парадигмы педагогической науки: от выработки и апробации новых педагогических идей, концепций – к исследованию, описанию и теоретической интерпретации реальных процессов и результатов инновационной деятельности.

Принципиально по-иному в сетевом взаимодействии выстраивается проявление инициативы, определяется статусность ин-

дивидуальных нововведений, их публичная защита с расчетом на взаимопонимание, признание права каждого на участие в разработке инновационных проектов. Отсутствие страха перед наказыванием за работу «не как у всех», перед неопределенностью результатов нововведений, возможность профессионального роста и повышения культуры образовательной деятельности, планомерное становление методологической рефлексии позволяют всем участникам педагогического процесса раскрыть свои потенциальные возможности в интересующем их ключе, проявить себя как в индивидуальной, так и в коллективной исследовательской деятельности, повысить уровень образования, защитить опыт своей работы на более высокую квалификационную категорию.

Организация сетевого взаимодействия, по мнению Л.В. Коломийченко, предполагает определенную поэтапность, соответствующую генезису педагогических инноваций [3].

На организационном этапе осуществляется определение актуальных проблем образования, находящихся в сфере компетентности партнеров сетевой инновации, совместная разработка общего проекта и дифференциации функций его участников.

Цель информационного этапа – повышение уровня профессиональной компетентности субъектов инновационного процесса посредством чтения лекций, проведения практических занятий, консультаций по общему направлению исследования.

Проблемно-аналитический этап предполагает изучение, анализ и оценку деятельности образовательных организаций, выделение проблем, связанных с общей темой исследования.

На проектно-разработническом этапе осуществляется разработка, экспертиза и реализация проектов, популяризация основных идей инновационной деятельности.

Цель презентационного этапа связана с публичной защитой результатов инноваци-

онной деятельности в условиях сетевого взаимодействия, их представление к обсуждению посредством социально-психологических тренингов, дистанционного обучения, создания сайта в Интернете.

Трансляционный этап связан с распространением результатов инновационной деятельности в условиях сетевого взаимодействия посредством публикаций, проведения мастер-классов, деловых игр, тренингов, лекций, консультаций, организационных семинаров, конференций.

Анализ деятельности центров инновационного опыта, транслируемого посредством публикаций в «Пермском педагогическом журнале», позволяет констатировать возможность и целесообразность объединения педагогических инициатив ЦИО Пермского края, организации сетевого взаимодействия как по горизонтали, так и по вертикали. С целью более глубокого, концептуально согласованного обоснования актуальных проблем современного научного поиска в области российского и регионального образования, повышения уровня мотивационной готовности практических работников к инновационному поиску в условиях сетевого взаимодействия, совершенствования общей методологической культуры и профессиональной компетентности педагогов-исследователей в области проведения совместной экспериментальной работы необходимо:

– изучить современное состояние и опыт инновационной деятельности на федеральном, региональном и институциональном уровнях;

– определить основные направления практико-ориентированного научного поиска в контексте сетевого взаимодействия образовательных организаций как по горизонтали, так и по вертикали (образовательные организации разных уровней, социальное партнерство и т.д.);

– использовать опыт организации инновационной деятельности педагогических ву-



зов Поволжья и Урала (ПГГПУ, ЧелГПУ, БГПУ) в соответствии с соглашением о создании сетевого педагогического университета [6];

– создать электронную базу законодательных, нормативных и концептуальных документов, задающих основные ориентиры и регламентирующих деятельность образовательных организаций, работающих в сетевом инновационном режиме;

– создать электронную библиотеку теоретических и прикладных материалов, рас-

крывающих специфику проведения научного поиска в образовательных организациях, опыт их сетевого взаимодействия;

– организовать курсы повышения квалификации по обучению педагогов-исследователей основам методологии и методов научного поиска, разработки экспериментальных проектов в условиях сетевого взаимодействия, презентации и трансляции результатов инновационной деятельности на конференциях, семинарах, в печати.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адамский А.И. Модель сетевого взаимодействия // Управление школой. М., 2002. (Электронная версия печатной публикации) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://upr.1september.ru/2002/04/2.htm> (дата обращения: 03.01.2014).

2. Бугрова Н.С. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2009. 178 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dissercat.com>.

3. Коломийченко Л.В. Организация сетевого взаимодействия педагогических инициатив в социальном развитии и воспитании детей дошкольного возраста // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 9. С. 179-186.

4. Лобок А.М. Возможное сетевое взаимодействие инновационных школ // Школьные технологии. 2008. №1. С. 49–59.

5. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273–ФЗ. М.: ТЦ Сфера, 2013. 192 с.

6. Соглашение о сетевом взаимодействии между ПГГПУ, ЧелГПУ, БГПУ им. М. Акмуллы от 14 ноября 2013 г., г. Уфа. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://pspu.ru/upload/pages/17761/Setevoj\\_universitet\\_s\\_datami.pdf](http://pspu.ru/upload/pages/17761/Setevoj_universitet_s_datami.pdf).

УДК 378.6

**Ткач Л.Т.**

***Реализация компаративистского подхода в проектировании поликультурного содержания непрерывного педагогического образования***

*В статье обосновывается необходимость осуществления сравнительного анализа зарубежного опыта в контексте проектирования поликультурного содержания непрерывного педагогического образования и раскрываются особенности многоуровневой подготовки педагога в Германии, которые могут быть использованы в отечественной профессиональной школе.*

**Ключевые слова:** педагогическое образование, зарубежный опыт, поликультурность, инновационность, непрерывность, проектирование.

Актуальной проблемой современного этапа развития образовательных систем является совершенствование содержания педагогического образования в контексте происходящих социокультурных интеграционных процессов и выявление возможностей заимствования и внедрения положительного опыта в отечественную науку и практику, создания условий для мобильности педагогических кадров и студентов.

Использование компаративистского подхода в проектировании поликультурного содержания непрерывного педагогического образования мы рассматриваем как необходимость, которая обуславливает сопоставление отечественных и зарубежных концепций подготовки педагогических кадров, выявление в них общего и отличного, нахождение оптимальных точек соприкосновения на основе объективности и абстрагирования от предвзятого субъективизма. Такой подход позволяет преодолевать пространственно-временные и историко-культурные границы в целях поиска путей совершенствования и обновления содержания педагогического образования, его унификации в контексте Болонского процесса при сохранении лучших отечественных традиций.

Опыт развития зарубежных образовательных систем становился предметом

критического и компаративистского анализа уже в работах ученых XIX века. В частности, конкретные ссылки на труды И.Ф. Гербарта, А. Дистервега имеются в произведениях К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания», «О народности в общественном воспитании». К.Д. Ушинский был солидарен с А. Дистервегом в вопросе зависимости воспитательных правил и законов от социокультурных особенностей эпохи, т.к. «всякий человек принадлежит известному роду и известному времени» [6, с. 56]. Особые требования ученые предъявляли к образованию учителя, его профессиональной деятельности, процессам преподавания и учения.

Развитие инновационных направлений в профессиональной подготовке педагога делает востребованным изучение зарубежного опыта по созданию систем педагогического образования и разработки соответствующего содержания. Сравнительные исследования позволяют выявить состояние проблемы, констатировать происходящие изменения в отечественной образовательной системе на фоне мировых тенденций, дают возможность проектировать пути ее реформирования и содержания профессиональной педагогической подготовки современного учителя. Как замечали З.А. Малькова, Б.Л. Вульфсон, «конкретное ознакомление с позитивными

и негативными аспектами зарубежного педагогического опыта способствует более глубокому осмыслению наших собственных проблем, исправлению ошибок и просчетов, повышению эффективности деятельности отечественной системы образования» [4, с. 14].

Результаты сравнительных исследований нашли отражение в фундаментальных работах Ю.С. Алферова, В.Э. Бауэра, Б.Л. Вульфсона, А.Н. Джуринского, З.А. Мальковой, Н.Д. Никандрова, А.М. Новикова, С.А. Тангяна, О.Д. Федотовой и др.

По мнению С.Ю. Алферова, в зарубежном опыте развития непрерывного образования основное внимание уделяется поиску моделей систем образования, позволяющих сгруппировать все существующие организационные возможности получения образования по функциональному признаку. Автор предлагает классификацию типов образования на основании жизненных потребностей субъекта:

- переходный, позволяющий субъекту на данном этапе включиться в самостоятельную трудовую жизнь или продолжить образование на следующей ступени;
- коррекционный, восполняющий пробелы в образовании, дающий возможность продолжать обучение после перерыва, в том числе и без отрыва от производства (получение второго и последующего образования);
- дополнительный, включающий доподготовку в связи с конкретными потребностями.

Обособленно им выделяются просветительские формы, которые могут иметь как общекультурную, так и достаточно специальную направленность [1].

Традиционно интерес для отечественных исследователей представляет развитие педагогической науки в Германии, что обусловлено, прежде всего, взаимовлиянием России и Германии в социально-политическом и культурно-историческом развитии, а, сле-

довательно, и наличием относительно общих подходов и традиций в вопросах воспитания и обучения. Особенности становления немецкой педагогической мысли раскрываются в работах М.А. Васильевой, Е.Г. Полупановой, М.Г. Тихоновой и др. (школьное образование); Э.Ф. Зеера, Ю.И. Коваленко, К.В. Штармана и др. (профессиональное образование); О.Л. Ворожейкиной, Ф.Л. Ратнера и др. (высшее образование). Разнообразные аспекты профессиональной подготовки педагога освещены в исследованиях Т.Г. Моисеенко, Т.В. Фурляевой, Т.Ф. Яркиной, В.М. Блинова, А. Болотовой и др.

В контексте требований Болонской декларации реформирование образовательной системы в этой стране было осуществлено в 1998–1999 годах. На федеральном и государственном уровнях было законодательно обеспечено развитие образовательных программ для получения степеней бакалавра и магистра при сохранении старой системы или вместо нее. Процесс реформирования активно поддерживался министерством образования, ректорами вузов, организацией DAAD. Особое внимание было уделено привлечению иностранных студентов для получения образования в Германии.

Вместе с тем исследователи единогласно отмечают, что германская педагогическая школа достаточно консервативна в подходах к осуществлению вводимых новшеств. Доказательством служит тот факт, что и в настоящее время она ориентирована на положения, выдвинутые В. Гумбольдтом о взаимосвязи учебной и научной деятельности в ходе получения высшего образования. Одной из задач университетского образования он считал формирование готовности к исследованию и подчеркивал, что преподаватель вуза «уже не учитель, а обучающийся уже больше не ученик», поэтому студент обязан самостоятельно проводить исследование, а преподаватель должен руководить и оказывать ему поддержку в самостоятельной

исследовательской деятельности. Ученый отмечал, что школа учит учеников учиться. Ученик считается созревшим для обучения в университете, «если он так многому научился у других, что теперь в состоянии учиться самостоятельно» [5].

В исследованиях отмечается, что система подготовки будущих педагогов в Германии носит дифференцированный характер в зависимости от получаемой должности, статуса профессионального образовательного учреждения и его местонахождения (федеральная земля). Подготовка учителя рассматривается в качестве направления профессионального образования, в связи с чем дефиниция «педагогическое образование» в современных работах не используется. Целевые ориентиры определяют необходимые для будущего учителя компетентности (воспитательно-образовательная, научно-исследовательская, обществоведческая, специальная предметная и дидактическая), которые созвучны с компетенциями российского педагога: ключевыми, базовыми и специальными. При этом поликультурная компетентность отдельно не выделяется.

Содержание подготовки учителя в Германии отражается в образовательной программе. На уровне государства регулируются формы, сроки обучения, дисциплины, т.е. минимальные нормы образовательных программ подготовки педагогических кадров. По аналогии с российским Государственным образовательным стандартом в Германии действует «Государственный порядок» (решение постоянной конференции министров по делам образования и религии Земель Германии от 1994 г., обновленный в 1995, 1997, 2002 гг.).

В соответствии с государственными требованиями во всех Землях, независимо от получаемой должности, подготовка педагога включает следующие блоки:

- *специальный* – изучение 2–3 учебных предметов и дидактики (это предметы, кото-

рые в дальнейшем студент будет преподавать в школе, т.е. дисциплины специальности);

- *педагогический* – изучение психолого-педагогических наук, а также дисциплин общенаучного плана: философия, наука общества, политика, теология (по выбору студента);

- *практический* – школьные практики, проводимые в процессе теоретического обучения.

Дисциплины первого блока для каждой специальности и специализации разные, а два последующих блока направлены на общую профессионально-педагогическую подготовку и выработку практических умений и навыков студентов.

Государственными предписаниями определены области и разделы гуманитарных наук, которые должны изучаться в педагогическом блоке в процессе обучения в университете. К ним относятся:

- *воспитание и образование* (педагогика, философия) – изучение общих основ и закономерностей педагогики;

- *развитие и обучение* (психология) – приоритетной дисциплиной является педагогическая психология, в ходе изучения которой у студентов формируются способности к целенаправленному наблюдению, оценке и консультированию учеников;

- *общественные предпосылки воспитания* (социология, педагогика) – освоение исторических, социально-культурных факторов, обуславливающих воспитание и обучение (гендерные отличия, миграция населения и др.);

- *учреждения и формы организации системы образования* (педагогика, социология, право);

- *преподавание и общая дидактика* – формирование способности будущего педагога к самостоятельной организации педагогического процесса, умений наблюдать и анализировать деятельность учителя, теоретически обоснованно оценивать успеваемость учащихся.

Практическая подготовка студентов осуществляется через систему школьных практик, которые проводятся в тесной взаимосвязи с занятиями по педагогике и методикам, предполагают посещение учебных занятий в школах, позволяют оценить «личную пригодность» к учительской профессии и представлены двумя видами:

- *Tadespraktika* – многонедельная практика, включающая подготовку уроков и их последующий анализ на учебных занятиях по педагогике и методике, а также посещение уроков в школе наряду с занятиями в вузе или после них.

- *Blockpraktika* – отраслевая практика, включающая компактное прохождение практики в школе в течение определенного времени (например, четырехнедельная по основному предмету).

Университеты обязаны включать в учебные планы многонедельную и отраслевую практику, но их видовое и содержательное многообразие находится компетенции вузов. Интересен тот факт, что педагогическая практика, традиционно понимаемая нами как практика в школе, для немецких вузов представляет только часть всей практики. Значимым компонентом педагогической практики является *теоретическая подготовка* (7 часов в неделю), которая предполагает участие студентов в базовых семинарах и семинарах по предмету. Руководителями семинаров могут быть учителя с опытом преподавания. Работа семинаров включает изучение дидактики преподаваемого предмета, учебных планов и программ, методов и форм обучения, особенностей контроля и оценки успеваемости, вопросов планирования, организации и анализа преподавания тех дисциплин, которые студент выбрал в качестве дисциплин специальности.

В конце обучения и после окончания референдарата студенты сдают соответственно Первый и Второй государственный экзамен. Особенностью содержания Первого

государственного экзамена является то, что он включает экзамены по 2–3 дисциплинам специальности, педагогическим наукам и предметам в соответствии с получаемой должностью учителя. Наряду с устными экзаменами студенты сдают письменную домашнюю работу научного характера, контрольные письменные работы.

Второй государственный экзамен предполагает выполнение домашней письменной работы, в которой должны быть отражены функциональные виды деятельности учителя и представлен собственный опыт преподавания. Своеобразным является экзамен по практике: проведение двух пробных уроков с предоставлением письменного плана их проведения и обсуждением особенностей планирования, проведения и результатов после просмотра. В завершении сдается устный экзамен в виде дискуссии по педагогическим проблемам из опыта преподавания экзаменуемого. Тематику дискуссии определяет реферндар по согласованию с руководителем базового семинара. Оценка носит комплексный характер и включает оценивание педагогической практики и результаты экзаменов.

Целевые ориентиры и задачи профессиональной подготовки учителя в Германии анализировались в работах В.М. Блинова, А.Н. Джурина, З.А. Мальковой, Л.И. Пискуновой, В.С. Пусвацет, Д.И. Саитовой, М.С. Сунцовой, С.П. Титович и др. Так, на основе подробного анализа особенностей подготовки учителей для вальдорфской школы В.М. Блинов раскрывает отражение гуманистической концепции в содержании профессионально-педагогической подготовки педагога нового типа – «гуманистического учителя». В своих работах автор определяет подходы и установки, реализующиеся в процессе формирования будущего учителя:

- развитие профессиональных и личностных качеств учителя в неразрывном единстве, наиболее важными среди кото-

рых являются подлинность (искренность), уважение и эмпатическое понимание учащегося;

- психологизация профессионально-педагогической подготовки, направленная на выработку умения осуществлять личностный подход к воспитанию, уделять особое внимание внутреннему миру ребенка, тонко и деликатно общаться с ним;

- практико-ориентированный характер педагогического образования, смещение акцентов с интеллектуального развития ученика на всестороннее воспитание его личности, особенно воли и чувств [2, 3].

В контексте реализации принципа непрерывности следует также отметить особенности и требования к повышению квалификации и переподготовке учителей. В Германии повышение образовательного уровня направлено на расширение профессионального поля деятельности и профессиональный рост, а переквалификация – на смену вида деятельности. Организация данного направления осуществляется через систему краткосрочных и долгосрочных курсов, с отрывом и без отрыва от основной деятельности, по очной и заочной форме. Совместной комиссией профсоюзов преподавателей и КМК (2000 г.) выработаны стратегические направления и принципы развития содержательных и организаци-

онных основ повышения квалификации учителей:

- всесторонний характер (включение различных областей научного и педагогического знания);

- стимулирование учителя к повышению образовательного уровня;

- составной компонент профессиональной деятельности педагога, часть непрерывного «учения в профессии»;

- использование гибких форм и эффективных образовательных технологий;

- доступность и индивидуальный подход для различных категорий работников системы образования.

Вышеизложенное позволяет констатировать, что подготовка педагогов в Германии рассматривается как важный структурный компонент национальной системы образования, находится в ведении государства, осуществляется по широкому спектру специальностей, решает задачи реализации Болонского процесса при сохранении национальных традиций двухступенчатого образования. Опыт подготовки педагогов в Германии (а именно: содержательная его часть) может быть использован при проектировании дисциплин, обеспечивающих формирование коммуникативных компетенций будущего педагога для успешного взаимодействия в поликультурном социуме.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алферов С.Ю. Непрерывное образование: опыт развитых стран // Советская педагогика. 1990. № 8. С.131–136.

2. Блинов В.М. Гуманистическая концепция профессионально-педагогической подготовки учителя в ФРГ / под общ. ред. Г.Б. Корнетова. М.: Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании РАО, 1993. 59 с.

3. Блинов В.М. Подготовка гуманистического учителя в ФРГ // Магистр. 2000. № 3. С. 82–91.

4. Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика: учеб. пособие для вузов. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. 256 с.

5. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В.Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 240 с.

6. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / сост. С.Ф. Егоров; под ред. Ш.И. Ганелина. М.: Просвещение, 1974. 527 с.

УДК 37.013.8

**Хохрякова Ю.М.**

***Содержательные и методические аспекты преподавания сравнительной педагогики на современном этапе развития высшего образования***

*В историческом аспекте освещается проблема влияния состояния сравнительной педагогики как области научного знания на содержание соответствующей учебной дисциплины, раскрывается вариант преподавания данного курса в рамках образовательной программы бакалавриата (на примере профиля «Дошкольное образование»).*

**Ключевые слова:** *сравнительная педагогика, история педагогики, преподавание, бакалавриат.*

Сравнительная педагогика в качестве учебной дисциплины существует более века. Ее преподавание было начато в 1898 году профессором Колумбийского университета Дж. Расселом (J. Russell). Однако компаративистские исследования, проводимые во второй половине XIX столетия представителями разных стран (Н. Barnard – США, М. Sadler – Англия, К.Д. Ушинский – Россия и т.д.), носили информативно-описательный характер, преследуя цели ознакомления соотечественников с особенностями зарубежных образовательных систем. В связи с этим сравнительная педагогика предстала перед студентами, по выражению М. Экштейна (M. Eckstein), в форме «экзотической экскурсии», не имея собственной предметной области.

Процесс дифференциации педагогического знания требует от каждой отрасли, претендующей на статус самостоятельной, четкого обособления предмета и методов его изучения, научных подходов и форм обобщения знаний. Между тем методологическая база сравнительной педагогики в тот период еще не была определена, а специфичный для нее компаративный метод широко использовался в разных исследованиях, в частности, историко-педагогических. Например, С.И. Гессен в работе «Основы педагогики: введение в прикладную философию», изданной в Берлине в 1923 году,

представил сравнительный анализ ведущих педагогических концепций XVIII – начала XX веков, объективность и глубина которого обуславливают высокую значимость данного пособия в современном педагогическом образовании.

Как замечает А.Н. Джуринский, до сих пор не достигнуто консенсуса в понимании научного статуса сравнительной педагогики, которая рассматривается в тесной связи с историей педагогики. Вместе с тем для будущих педагогов представляет интерес не только ретроспективное изучение зарубежного опыта, но и прогностическое обоснование возможности и целесообразности его применения в отечественной педагогической практике, что актуализирует обращение к теоретическим компаративистским исследованиям, которых в нашей стране к настоящему времени проведено явно недостаточно для того, чтобы сделать объективные заключения о современном состоянии образования в мире и перспективах его развития.

Дело в том, что на протяжении многих лет проблема изучения и заимствования зарубежного педагогического опыта решалась преимущественно эмпирически. Так, распространение в России детских садов, начавшееся во второй половине XIX века, породило многолетнюю дискуссию между последователями Ф. Фребеля, настаиваю-



щими на полном переносе всех элементов его системы, и сторонниками ее русификации, ратующими за творческое использование ее отдельных составляющих применительно к национальным культурным традициям. Но ни те, ни другие не внимали предупреждению автора о том, что его педагогическая система «стоит, пока цементируется философией», вследствие чего она теряет свою целостность и разрушается, если «садовницы» не разделяют методологическую позицию ее создателя.

В первой трети XX века в нашей стране получил развитие педоцентрический подход к построению образовательного процесса, что обусловило активное вовлечение российских ученых и практиков в процесс международного сотрудничества в области конструктивного отрицания традиционной модели образования (П.П. Блонский, А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий и др.). Благодаря деятельной инициативе Ю.И. Фаусек осуществлялось внедрение системы свободного воспитания М. Монтессори.

Однако в начале 30-х годов прошлого столетия ситуация в СССР принципиально изменилась: компаративистские педагогические исследования оказались под государственным контролем. Начатая в стране борьба с «педагогической диверсией» – якобы имеющим место стремлением навязать отечественной школе буржуазные концепции и модели образования и вместе с ними капиталистическую идеологию – предопределила невозможность дальнейшего становления сравнительной педагогики как самостоятельной науки и учебной дисциплины.

Соответствующая проблематика частично затрагивалась в рамках курса «История педагогики», которая была призвана, по словам Н.А. Константинова, «вскрывать классовую сущность и ограниченность теории и практики воспитания в классово-антагонистическом обществе» [3, с. 3]. В этой связи, к примеру, высоко оцененная

мировым сообществом педагогическая система Дж. Дьюи стала рассматриваться как «обоснование бездуховности, деячества, частного предпринимательства и стремления во что бы то ни стало достичь личного преуспеяния» [1, с. 92].

Компаративистские исследования были возобновлены в конце 50-х годов, чему способствовало открытие в 1957 году в Академии педагогических наук СССР сектора современной школы и педагогики за рубежом. Но это не изменило уже устоявшегося в советской педагогике классового подхода. Так, М.А. Соколова, Е.Н. Кузьмина, М.Л. Родионов – авторы первого в нашей стране учебного пособия по курсу «Сравнительная педагогика», опубликованного в 1978 году, – при его написании ориентировались на разоблачение «реакционного характера педагогических теорий в капиталистических странах», отмечая при этом, что «задачи марксистско-ленинской сравнительной педагогики диаметрально противоположны задачам буржуазной сравнительной педагогики», среди которых «одно из первых мест занимает дезинформация о состоянии школы и педагогики социалистических стран» [5, с. 5, 25, 26].

От студентов теперь не требовалось понимания специфики зарубежных педагогических концепций и их философской основы, особенностей становления национальных образовательных систем. Напротив, как подчеркивал Н.Е. Ковалев, «творчески заимствуя все лучшее, чем богата мировая педагогика, совершенно необходимо критически переосмысливать каждое явление с позиции марксистско-ленинской педагогической теории, незыблемо сохранять ее принципиальные устои» [2, с. 75].

Социально-политическая ситуация, сложившаяся в нашей стране в конце XX века, позволила отечественным ученым освободиться от подобных идеологических установок, отойти от конфронтации с зарубежными коллегами, что актуализировало поиск иных



подходов к изучению мирового педагогического опыта, в том числе особенностей дошкольного образования. Но поскольку новая теоретико-методологическая база отечественных компаративистских исследований еще не сформировалась, большинство современных публикаций в данной области, как и работы XIX столетия, представляют собой, по выражению исследователей истории сравнительной педагогики С. Фрейзера и У. Брикмана (S. Fraser & W. Brickman), «рассказы путешественников». Их авторы, избегая оценочных суждений, лишь повествуют об отдельных аспектах функционирования образовательных организаций в тех или иных странах, расширяя и уточняя фактические данные, изложенные предшественниками. Такое состояние сравнительной педагогики как науки осложняет процесс разработки адресованных студентам учебников и пособий по соответствующей дисциплине и обуславливает специфику ее преподавания.

При построении учебного курса необходимо прежде всего рассматривать методологические вопросы сравнительной педагогики, что в дальнейшем позволит студентам находить, анализировать и обобщать информацию о состоянии образования в мире с позиции не энциклопедиста, а компаративиста, проводящего мини-исследования в соответствии с профилем изучаемой образовательной программы бакалавриата.

На первом занятии целесообразно поставить перед обучающимися проблему определения предметной области и научного статуса сравнительной педагогики, ее основных функций и задач. Обращение к лаконичной характеристике исторических этапов ее становления, акцентирование смены их целевых ориентиров позволяет студентам проследить динамику процесса дифференциации рассматриваемой отрасли научного знания. На этой основе обучающимся предлагается соотнести содержание ряда небольших по объему статей отече-

ственных авторов с выделенными этапами и задачами, что позволяет им самостоятельно установить сосуществование в современной прессе публикаций, относящихся к разным этапам становления сравнительной педагогики, а также уточнить понимание ее предмета в сопоставлении с объектами и предметами изучения других педагогических наук, в частности, этнопедагогики и истории педагогики. Дальнейшему совершенствованию приобретенных студентами представлений способствует самостоятельный поиск произведений, содержание которых относится к предметной области сравнительной педагогики, и составление их картотеки, упорядоченной в соответствии с рассматриваемыми историческими этапами.

На следующем занятии обсуждение научного статуса сравнительной педагогики может быть продолжено в форме заочной дискуссии с М. Экштейном, утверждающим, что данная отрасль «не может претендовать на гарантированное место в иерархии академических наук до тех пор, пока ее данные и методы не будут прояснены» (Max A. Eckstein, *On Teaching a 'Scientific' Comparative Education*, 1970). Рассматривая вопросы технологического уровня методологии сравнительной педагогики, обучающиеся убеждаются, что, с одной стороны, ученые-компаративисты используют общие для педагогических исследований методы (наблюдение, беседа, изучение документальных источников и статистических данных и др.), а с другой стороны, сравнение как специфический для педагогической компаративистики метод исследования применяется в разных науках.

Разрешению сложившейся проблемной ситуации способствует изучение фрагментов работ К. Оливера (Carlos E. Olivera), который доказывает, что сравнительная педагогика осуществляет «сравнение сравнений» [4]. Компаративист сопоставляет между собой не педагогические объекты как таковые,

а системы научных знаний о них, предварительно выстроенные в соответствии с идентичными абстрактными моделями. Он сравнивает заранее разработанные совокупности теоретических положений, обобщающих реальности одного порядка, которые в большинстве случаев относятся к разным странам. Это позволяет глубже понять педагогические феномены, выделить различия, обусловленные конкретными условиями каждого общества, или, напротив, абстрагируясь от этих различий, установить общие закономерности и тенденции развития образования.

Осознание студентами специфики компаративистских исследований является основополагающим моментом для дальнейшей организации их самостоятельной работы с литературными источниками. Так, студентам, обучающимся по профилю «Дошкольное образование», предлагается обратиться к учебным пособиям или интернет-ресурсам и установить характер и причины имеющихся в странах мира расхождений в возрасте поступления детей в школу и дошкольные учреждения, в режиме их работы (продолжительности пребывания воспитанников, наличию дневного сна и др.), различий в требованиях к наполняемости групп, их возрастному составу и т.п. Поиск ответов на подобные конкретные вопросы, касающиеся организационных аспектов деятельности зарубежных образовательных учреждений, не вызывает у студентов особых затруднений, однако результативность обучения повышается, если каждый из них готовит ответ на один из вопросов, охватывая не менее 4-5 стран, а затем подгруппа студентов совместно презентует обобщенный и отраженный в блок-схеме материал.

Более сложным для обучающихся типом задания оказывается составление сравнительных таблиц («Зарубежные программы дошкольного образования», «Технологии индивидуализированного обучения» и др.).

Многие из них затрудняются придать необходимый для последующего сравнения единообразный характер теоретическому материалу, взятому из разных источников, считая достаточным лишь скопировать и вставить в клетку таблицы подходящий, на их взгляд, фрагмент. Поэтому первоначально на занятии студенты совместно заполняют одну графу таблицы (анализируя, к примеру, программу «Шаг за шагом», технологию «полного усвоения»), после чего в рамках внеаудиторной работы каждый из них самостоятельно изучает рекомендуемые пособия и отбирает материал по одному из вопросов («Целевые ориентиры», «Формы организации работы» и т.д.), интерпретирует его и вписывает в таблицу, тем самым полностью заполняя только одну строку. На следующем занятии организуется подгрупповая работа: студенты, проработавшие общий вопрос, обсуждают подготовленные формулировки и выбирают наиболее точные, а потом объединяются в подгруппы с однокурсниками, готовившими другие ответы, завершая с их помощью составление таблицы. Дальнейший сравнительный анализ зафиксированного в ней содержания осуществляется фронтально.

Формируемые у студентов умения совершенствуются в процессе работы с объемными текстами, избыточными фактическим иллюстративным материалом, например: Эпштейн С. «А. Нил, Саммерхилл – Воспитание свободой»; Максимов М. «О Бруно Беттельгейме. Только любовь... Не мало ли?»; Дольто Ф. «Мы идем в Мезон Верт». Резкий контраст данных педагогических систем с традиционной образовательной практикой поддерживает познавательный интерес обучающихся, а сходство их методологических оснований облегчает осуществление последующего сравнительного анализа, на основе которого в дальнейшем можно обобщить идеи свободного воспитания и противопоставить их традиционной

лично-отчужденной модели, составив соответствующую сравнительную таблицу.

Наличие в сети Интернет материалов, кратко характеризующих ту или иную педагогическую систему, нередко провоцирует студентов к игнорированию рекомендованных преподавателем многостраничных источников. В связи с этим целесообразно периодически предлагать обучающимся задания, требующие не сжатой интерпретации текста, а, напротив, развернутой иллюстрации. Например, при изучении лично-центрированных систем (Л. Малагуцци, М. Монтессори, Р. Штейнера и др.) студентам предстоит выявить сходства и различия в трактовке авторами принципов природосообразности, индивидуализации, активности, основанной на интересе ребенка, требований разумной дисциплины, отсутствия принуждения и оценочных суждений и т.д., а также обозначить и раскрыть специфические для той или иной системы принципы (самовыражения, автодидактизма, ритмичности).

При изучении наиболее известных и востребованных в современном российском обществе зарубежных систем (Дж. Дьюи, М. Монтессори и др.) целесообразно дать студентам учебники советского периода и предложить прокомментировать представленные в них оценочные характеристики, к примеру: «Умственное воспитание Монтессори фактически сводила к развитию органов чувств. Развитие у детей особой восприимчивости отдельных органов чувств и координации движений диктовалось необходимостью обеспечения капиталистических промышленных предприятий квалифицированными рабочими» [1, с. 96]; «Призыв Дьюи обратить внимание на ребенка в педагогическом процессе и строить обучение исходя только из интересов ребенка в конечном счете приводил к отказу от систематического обучения, к снижению роли научных знаний в воспитании детей... к снижению роли учителя, который явля-

ется у Дьюи организатором, консультантом, но не руководителем процесса обучения» [3, с. 126–127]. Подобные задания проблематизируют объективность оценочных суждений, раскрывают перед обучающимися значимость изучения методологических вопросов педагогики, способствуют развитию критического мышления.

Логическим завершением проводимой работы становится выполнение студентами учебных мини-исследований по заданной преподавателем теме (к примеру, «Факторы развития института дошкольного образования: мировые тенденции и национальная специфика»), что требует от них самостоятельного отбора источников, определения исходных для сопоставления позиций, стройного изложения полученных результатов в форме реферата.

Выше охарактеризованные учебные задания дополняют творческие работы обобщающего характера, например: составление профессиограммы педагога зарубежной дошкольной организации с учетом ее типа и реализуемой образовательной программы; разработка адресованной родителям информационно-рекламной мультимедийной презентации «Самый лучший детский сад», освещающей как организационные, так и содержательные аспекты деятельности дошкольного учреждения.

Представленный вариант учебного курса способствует не только эффективному освоению студентами его содержания, но и формированию у них готовности к использованию методов научного исследования, осуществлению профессионального самообразования, что предусматривается требованиями, предъявляемыми Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования. И хотя в настоящее время процесс оформления сравнительной педагогики как самостоятельной области научного знания еще не завершен и мнения ученых о векторе ее дальнейшей эволюции

существенно разнятся, это не должно становиться препятствием для включения соответствующей учебной дисциплины в программу бакалавриата всех профилей направления «Педагогическое образование». В современных условиях глобализации образования

будущие педагоги должны быть компетентны в области анализа и оценки систем образования разных стран, выделения позитивных и негативных аспектов заимствования зарубежного педагогического опыта и международной коалиции в сфере образования.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. История педагогики: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. М.Ф. Шабаетовой. М.: Просвещение, 1981. 367 с.
2. Ковалев Н.Е., Райский Б.Ф., Сорокин Н.А. Введение в педагогику: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1975. 176 с.
3. Константинов Н.А., Мединский Е.Н., Шабаетова М.Ф. История педагогики: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. 5-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1982. 448 с.
4. Оливера К.Э. К теории сравнительной педагогики // Перспективы. Вопросы образования. 1989. № 2 (66). С. 15–30.
5. Соколова М.А., Кузьмина Е.Н., Родионов М.Л. Сравнительная педагогика: курс лекций для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1978. 192 с.

## Раздел II

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА ГЛАЗАМИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

УДК 37.034:373.2

**Зорина Н.А., Тартачная А.В.**

#### ***Использование игровых образовательных ситуаций в процессе формирования ориентировочных поведенческих действий у детей пятого года жизни***

*В статье рассмотрена проблема нравственного воспитания детей дошкольного возраста, решением которой является интеграция в образовательной ситуации социально-нравственной и игровой деятельности. Описание результатов выявило и обосновало необходимость использования игровых образовательных ситуаций как средства, обеспечивающего формирование компонентов нравственного поведения в решении социально-нравственных задач.*

**Ключевые слова:** *нравственное поведение, игровые образовательные ситуации, средний дошкольный возраст, педагогические средства воспитания, компоненты нравственного поведения.*

В российской культуре нравственность традиционно рассматривается как стержневое качество личности, определяющее гармонию свободы и ответственности человека в сложных ситуациях его взаимодействия с окружающим миром и людьми. Духовно-нравственная ориентация человека в современном обществе существенно осложняется неоднозначностью трактовки традиционных этических ценностей, противоречивостью требований, предъявляемых социумом к поведению личности в сложных ситуациях, неопределенностью оценки ее социальных проявлений.

Важнейшим условием формирования способности человека к самостоятельному и ответственному нравственному выбору является овладение им опытом гибкого и вариативного поведения. Такое поведение, с одной стороны, не противоречит этическим нормам в целом, с другой – предполагает возможность совершения гибких и вариативных действий, ведущих к достижению цели поступка в конкретной ситуации социального взаимодействия, предполагающих необходимость согласования интересов всех ее

участников. Опыт такого поведения является основой эффективного решения социально-нравственных задач и приобретает человеком с раннего детства, когда закладываются основы нравственного мировоззрения, формируются эмоционально-мотивационная сфера личности, осваиваются и осмысливаются простейшие поведенческие модели (Р.С. Буре, Л.В. Коломийченко, А.Д. Кошелева, А. Маркова, В. Г. Нечаева, Т.А. Репина и др.). Целенаправленное воспитание нравственного поведения приобретает такое же значение, как и приобщение к моральному содержанию социальной культуры, и должно быть выделено в самостоятельную задачу воспитательного процесса.

В философских и социально-психологических исследованиях вопрос о сущности, структуре, свойствах и механизмах нравственного поведения человека не имеет однозначного решения. Ученые определяют его как практическое выражение нравственного отношения и позиции личности, как специфическую форму социальной активности человека, вид социального поведения, практически реализуемый нравственный

выбор личности (И.Н. Вавилова, О.Г. Дробницкий, Н.А. Пашканова и др.). Ряд исследователей подчеркивают деятельностную природу нравственного поведения, отмечая, что его основной единицей является действие, своеобразие которого заключается в социальной направленности (Г.И. Акуленко, В.А. Блюмкин, О.В. Василенко и др.). Действие является средством реализации цели и мотива поведения, специфика которых заключается в том, что они связаны с преобразованием ситуации и состояний, положением человека в ней.

Таким образом, нравственное поведение можно рассматривать как особую, социально-ориентированную деятельность, осуществляемую человеком для выстраивания и преобразования отношений с другими и самого себя в соответствии с этическими нормами и условиями конкретной ситуации социального взаимодействия. Экстраполяция свойств деятельности на поведение человека позволяет предположить, что нравственное поведение в его практическом аспекте – это совокупность разнообразных действий, последовательно осуществляемых человеком для достижения гуманно-нравственных целей в отношении другого человека. Опираясь на ведущие положения исследований П.Я. Гальперина и его учеников о структуре деятельности и действия, на характеристику нравственного поведения, мы пришли к выводу о том, что видовой состав поведенческих действий включает в себя ориентировочные, исполнительские и оценочно-корректировочные действия. В настоящей статье предметом описания является содержание целенаправленного формирования ориентировочных поведенческих действий в условиях игровых образовательных ситуаций.

Ориентировочные поведенческие действия (социально-перцептивные и интеллектуальные) – это действия, осуществляемые человеком во внутреннем плане в начале

поведенческого акта (поступка) и имеющие своей целью определение оснований и тактики поведения в конкретной ситуации взаимодействия с окружающими людьми.

Социально-перцептивные действия – это действия восприятия, направленные как на саму ситуацию (что, с кем и как произошло, кто и что делает), так и на выявление внешних признаков состояний ее участников (неблагополучие – благополучие, настроение). Такие действия обеспечивают «вхождение» в ситуацию общения или практического взаимодействия человека с другими людьми, «информируют» субъекта поведения о тех обстоятельствах, которые в данной ситуации возникли, давая таким образом возможность сориентироваться в условиях и требованиях социально-нравственной задачи.

Интеллектуальные действия – это действия анализа, сравнения, соотнесения и прогнозирования той первичной информации, которая была получена субъектом поведения с помощью социально-перцептивных действий. Данная группа действий направлена на выявление причин возникновения ситуации, установления связей между внешними проявлениями ее участников и содержанием самой ситуации, определения вариантов ее развития и их соотнесения с теми или иными действиями и реакциями участников ситуации. С помощью интеллектуальных действий субъект поведения получает возможность не только увидеть, но и понять внутренние состояния и ожидания партнера по взаимодействию, дать первоначальную оценку возможностей тех или иных ранее известных поведенческих тактик применительно к условиям конкретной ситуации и откорректировать их еще до момента практической реализации.

Таким образом, ориентировочные поведенческие действия составляют содержание начального поступка и, в конечном итоге, определяют его эффективность и гуманно-нравственную ценность.



Особенности проявления отдельных ориентировочных поведенческих действий у детей дошкольного возраста изучались многими исследователями (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин). В их работах представлены экспериментальные данные, позволяющие утверждать, что некоторые из этих действий имеют существенное значение для формирования основ нравственного поведения ребенка в целом. В настоящем исследовании мы предприняли попытку изучения уровня и особенностей проявления ориентировочных поведенческих действий у детей пятого года жизни с целью последующего поиска эффективных педагогических средств их целенаправленного формирования. Экспериментальной работой было охвачено 180 воспитанников дошкольных образовательных учреждений г. Перми. В результате количественного анализа полученных эмпирических данных было установлено:

– у детей пятого года жизни обнаруживаются проявления всех видов ориентировочных поведенческих действий;

– в большей степени сформированы социально-перцептивные действия, в меньшей – интеллектуальные (анализ и прогнозирование);

– практически все ориентировочные действия характеризуются ситуативностью, низкой степенью осознанности и недостаточной самостоятельностью;

– в типичных ситуациях общения и практического взаимодействия со сверстниками ориентировочные действия выполняются детьми с большей успешностью, чем в ситуациях с непривычным социальным содержанием и ситуациях, порождающих конфликт личных интересов с интересами сверстников;

– в диагностических ситуациях вербального и игрового типа испытуемые справляются с задачами ориентировки в ситуации социального взаимодействия со сверстником успешнее, чем в ситуациях практической направленности;

– испытуемые, характеризующиеся высоким уровнем сформированности ориентировочных поведенческих действий, значительно чаще, чем другие участники эксперимента, обнаруживают гибкость и вариативность поведения в целом.

Эти выводы позволили предположить, что в среднем дошкольном возрасте возможно и необходимо осуществлять целенаправленную работу по формированию у детей комплекса ориентировочных поведенческих действий, используя для этого возможности образовательной ситуации как педагогического средства.

Учитывая тот факт, что в условиях вербальных и реальных игровых ситуаций дети легче и с большей степенью самостоятельности справляются с задачами ориентировки, мы разработали и апробировали на практике комплекс игровых образовательных ситуаций (вербальных и реальных), целью которых являлось формирование у воспитанников различных видов ориентировочных поведенческих действий. Содержательное наполнение и технологическая инструментовка таких ситуаций осуществлялись в соответствии с рядом теоретических положений:

– игровые образовательные ситуации являются одним из видов образовательных ситуаций, специально конструируемых педагогом для решения задач вовлечения воспитанника в образовательный процесс посредством инициирования его активности (С.Н. Николаева, О.В. Солнцева, А.М. Федотова и др.);

– игровые образовательные ситуации как средство нравственного воспитания – это специально педагогически сконструированные обстоятельства и условия, в которых происходит столкновение процессуально-игрового отношения ребенка к реальности с нравственными культурными практиками, требующими специфических средств-способов, в постепенном направлении инициативы играющего на сферу нравственных отношений (О.В. Солнцева, С.А. Улитко и др.);

– игровые образовательные ситуации позволяют перевести внутренние ориентировочные действия во внешний план и таким образом сосредоточить внимание воспитанников на осознании и осмыслении функций и способов выполнения данных действий в целостном поведенческом акте.

В опытно-поисковой работе с детьми среднего дошкольного возраста нами были апробированы три типа игровых образовательных ситуаций. В первую группу вошли «ситуации – истории», с помощью которых предполагалось сосредоточить внимание воспитанников на социальном содержании взаимодействия со сверстником, сформировать умение выделять это содержание из общего контекста общения, анализировать источники и причины возникновения ситуации в целом, выделять различные проявления ее участников. Сами ситуации представляли собой рассказы – истории, составленные взрослым на основе известных детям сказочных сюжетов и рассказываемые детям от лица игровых персонажей – героев сказки (цикл «Сказки на новый лад»: «Как колобок с лисой подружился», «Как медведь в теремке поселился», «Как зайка и лиса договорились в общем доме жить», «Как Машенька стала желанной гостьей в семье медведей» и др.). Центральным моментом таких историй являлись взаимоотношения, поступки и переживания героев в различных по содержанию ситуациях взаимодействия друг с другом.

Педагогическая работа с такими ситуациями организовывалась различным образом: воспитанники вместе с воспитателем и игровым персонажем анализировали ситуации, определяли их причины и источники, соотносили с личной поведенческой практикой. Результатом апробации данного типа образовательных игровых ситуаций стало овладение воспитанниками рядом ориентировочных поведенческих действий: восприятие и выделение социального содержания ситуаций взаимодействия, анализ

обстоятельств ситуации и причин ее возникновения, соотнесение эмоциональных и практических проявлений ее участников с условиями и требованиями ситуаций, прогнозирование вариантов развития и последствий ситуаций для их участников.

Второй тип игровых образовательных ситуаций был использован в решении задач формирования у детей социально-перцептивных действий. Основой разработки таких ситуаций стали хорошо известные детям подвижные, хороводно-речевые, сюжетно-дидактические игры. Обогащение потенциала таких игр в формировании ориентировочных поведенческих действий осуществлялось с помощью дополнения их традиционного содержания новыми сюжетами, правилами и игровыми действиями имитационного, соревновательного характера.

Так, в игре «Подарки для друга» воспитанникам предлагалось выбрать и изобразить с помощью мимики, оживить с помощью двигательных действий «подарок», наделить его социальными характеристиками: «веселый», «грустный», «неожиданный», «добрый», «сердитый» и подарить его ребенку с таким же настроением. В подвижно-речевой игре «Мы охотимся на льва» воспитанники должны были придерживаться правила отображения эмоционального состояния «охотников» сообразно восприятию ими возникающих препятствий и задач их преодоления (высокая гора – удивление; глубокая нора – неуверенность, страх; глубокое болото – решимость, уверенность в своих силах). В играх с социально-коммуникативным содержанием («Зеркало», «Телевизор», «Волшебник настроений», «Живое домино», «Узнай по описанию», «Мы рассказывать не станем, но то, что задумали, – покажем») вводились игровые роли, требующие от детей выполнения действий восприятия, осознания и передачи различных настроений, переживаний и чувств людей в различных ситуациях общения и игрового взаимодействия.



Игровые образовательные ситуации третьего типа были связаны с решением задач формирования действий прогнозирования и планирования поведения конструирования разнообразных поведенческих тактик на основе учета заданных ситуацией условий и ожиданий ее участников. Данные ситуации представляли собой мини-инсценировки игровых сюжетов, частично заданных взрослым, но требующих завершения самими детьми. Основой таких сюжетов стали события, истории, в которых дети сами принимали непосредственное участие: ситуации ссоры из-за предметов и игрушек; ситуации, ведущие к физическому или эмоциональному неблагоприятия сверстника; ситуации, требующие проявления внимательного и заботливого отношения к другому; ситуации нарушения общепринятых правил общения или совместной деятельности.

Работа с такими ситуациями осуществлялась поэтапно. Сначала педагог создавал аналогичные ситуации в ежедневной практике общения и взаимодействия воспитанников, что позволяло обогатить поведенческий опыт детей, обеспечить возможности их эмоционального проживания и переживания. Затем воспитанникам предлагалось познакомиться с незавершенной сказочной или реальной историей, содержание которой воспроизводило реальную ситуацию. Далее дети под руководством взрослого анализировали предложенную историю и предлагали

разные варианты ее продолжения и тактики действий и поведения в ней. Работа с ситуацией завершалась ее неоднократным проигрыванием, в ходе которого дети имели возможность игрового моделирования предложенных поведенческих тактик, выявления их эффективности и необходимости коррекции. Такое проигрывание позволяло одному и тому же воспитаннику «прожить» в воображаемом плане различные роли участника ситуации: ее «инициатора», «исполнителя», «партнера», «наблюдателя со стороны», «контролера-эксперта», что, с одной стороны, обеспечивало полноту и разносторонность восприятия самой ситуации, а с другой – создавало возможность преодоления привычных поведенческих стереотипов.

В целом проведенная нами экспериментальная работа по формированию ориентировочных поведенческих действий с помощью разных типов игровых образовательных ситуаций дала положительные результаты, о чем свидетельствуют данные контрольного эксперимента: все группы ориентировочных действий (социально-перцептивные, интеллектуальные, планирующие и прогностические) характеризуются позитивной динамикой. Это позволяет подтвердить наше предположение о том, что данный тип действий успешно осваивается детьми пятого года жизни в условиях целенаправленной педагогической работы, включающей в себя использование игровых образовательных ситуаций.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зорина Н.А. Роль социальной ориентации на сверстника в нравственном развитии детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы подготовки специалистов для системы дошкольного образования: сб. матер. 5-й Всерос. науч.-практ. конф. преподавателей пед. вузов (2–3 февраля 2011 г., г. Москва). М., 2011. С. 199–203.
2. Коломийченко Л.В., Зорина Н.А. Роль социальной ориентации в нравственном воспитании детей дошкольного возраста: психолого-педагогические аспекты: моногр. / Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2011. 96 с.
3. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. О соотношении непосредственных и опосредованных побудителей нравственного поведения детей // Вопросы психологии. 2001. №1. С. 26–36.
4. Улитко С.А. Воспитание гуманистической направленности поведения у детей среднего дошкольного возраста // Дружные ребята: Воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников: пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / Р.С. Буре, М.В. Воробьева и др. М., 2004.

УДК 37.035:373.2

**Коломийченко Л.В, Ванюкова К.А.**

***Формирование знаний о безопасном поведении у детей старшего дошкольного возраста***

*Статья раскрывает проблему поиска путей формирования знаний о безопасном поведении у детей старшего дошкольного возраста. В ней представлены основные параметральные характеристики знаний детей (показатели, критерии, уровни), раскрываются результаты опытно-поисковой работы на разных этапах эксперимента. Статья предназначена для широкого круга читателей.*

**Ключевые слова:** мультипликационный фильм, старший дошкольный возраст, безопасность детей, формирование знаний о безопасном поведении.

Проблема безопасности жизнедеятельности находит отражение в исследованиях многих отечественных ученых, начиная с М.В. Ломоносова, В.А. Левицкого, И.М. Сеченова, А.А. Скочинского, В.И. Вернадского и др. Большой вклад в решение научной проблемы выживания, самосохранения и безопасности человека внесли исследования зарубежных ученых (А. Адлера, Б. Паскаля, З. Фрейда, П. Маслоу и др.). Во всем мире вопросам безопасности детей уделяется особое внимание, идет интенсивный поиск путей формирования у подрастающего поколения привычек здорового образа жизни [4, 7].

Самые первые шаги в обучении детей вопросам безопасности осуществляются в дошкольных образовательных учреждениях. Современные представления о сущности безопасности и подходах к ее формированию, принципы организации процесса в данном направлении отражены в федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС ДО) [6].

Подготовить ребенка к поиску выхода из чрезвычайных ситуаций, опасных для жизни и здоровья, возможно только при условии наличия знаний о безопасном поведении. Даже самая обычная обстановка станет опасной, если не знать правил поведения на улице, в транспорте, дома. В таких си-

туациях самыми незащитными оказываются маленькие дети, которым присущи подвижность, непоседливость, любознательность. Следовательно, обучение детей безопасности их жизнедеятельности является актуальной педагогической задачей, в решении которой должны принимать участие не только педагоги, но и родители, общественность, различные ведомственные структуры, которые ответственны за жизнь и здоровье детей.

Обучение детей правилам безопасного поведения, по мнению Н.Н. Подъякова, должно проходить на всех этапах жизни человека, а начинать его необходимо с дошкольного возраста [5]. Дошкольный возраст характеризуется нарастанием двигательной активности и увеличением физических возможностей ребенка, которые, сочетаясь с повышенной любознательностью, стремлением к самостоятельности, нередко приводят к возникновению травмоопасных ситуаций. Проблема формирования основ безопасного поведения детально исследована в современных работах в области дошкольной педагогики: разработаны содержательные и технологические аспекты организации педагогического процесса; издается методическая специальная детская литература в данной инновационной области.

Необходимость формирования знаний о безопасном поведении в дошкольных учреждениях находит отражение в законодательных, нормативных документах: в новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», в «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», в «Концепции дошкольного воспитания», в «ФГОС ДО».

В качестве одного из основополагающих принципов организации педагогического процесса, в связи с характерными особенностями восприятия дошкольников, выдающиеся ученые (Коменский Я.А., Пестоллоци Г., Ушинский К.Д.) [4] определяют наглядность. Мультипликационные фильмы, на наш взгляд, в достаточной мере могут реализовать этот принцип. Влияние мультипликационных фильмов на развитие личности ребенка нашло отражение в исследованиях М. Голика, С.Н. Пензина, В. Абраменковой, А. Богатыревой, О.В. Козачек, М.А. Алаевой, И.Я. Медведевой, М. Аромаштам [1]. Универсальность воспитательного потенциала мультипликационных фильмов позволила нам гипотетически обозначить их роль в формировании знаний о безопасном поведении.

При всем многообразии изученных средств возможности использования мультипликационных фильмов в данном направлении личностного развития исследованы недостаточно. Вместе с тем, обладая достаточно высоким воспитательным потенциалом, они могут являться эффективным средством решения задач формирования знаний о безопасном поведении. Подтверждение данному положению мы находим в исследованиях Голика М., Пензина С.Н., Абраменковой В., Богатыревой А., Козачек О.В., Алаевой М.А., Медведевой И.Я., Аромаштам М; работы Теплового Б.М., Стрелковой Л.П., Кошелевой А.Д., Виноградовой А.М., Карпинской Н.С. и др. [1].

Проблема нашего исследования состоит в поиске путей совершенствования процесса

формирования знаний о безопасном поведении у детей старшего дошкольного возраста посредством использования мультипликационных фильмов.

Цель исследования – теоретическое обоснование и экспериментальное изучение воспитательного потенциала мультипликационных фильмов в формировании знаний о безопасном поведении у детей старшего дошкольного возраста.

Нами был проведен социологический опрос педагогов ДОО, результаты которого позволяют констатировать достаточно низкий уровень их профессиональной компетентности по данному вопросу: 40% воспитателей под основами безопасности детей понимают создание безопасных условий жизнедеятельности ребенка и соблюдение правил безопасного поведения. Остальные 60% педагогов отказались от ответа на вопрос. У 80% педагогов ДОО возникают трудности в отборе содержания и формах организации этого процесса; 60% реципиентов отметили, что специальной работы по формированию основ безопасности детей в детских садах не ведется, поскольку она включается в другие разделы программ (экологическое воспитание, чтение художественной литературы и др.). Затруднились ответить на вопрос об использовании средств и методов в этом процессе 70 % воспитателей.

Разработка параметральных характеристик уровня знаний о безопасном поведении осуществлялась по ряду показателей (знания о себе, о месте жительства, знания о безопасном поведении на природе, на улице, дома, в общении с незнакомыми людьми). Ответы детей оценивались по следующим критериям: полнота знаний (предполагает содержательные и развернутые ответы на вопросы) их аргументированность (способность ребенка объяснить свой ответ); связь с личным опытом (способность ребенка проиллюстрировать свой ответ примерами из своей жизни).

Соотношение обозначенных критериев и показателей позволило определить уровни сформированности знаний о безопасном поведении.

**Оптимальный уровень:** ребенок знает о том, что такое опасность, какие ситуации опасны для жизни, как нужно вести себя на улице, дома, на природе, с незнакомыми людьми; отвечая на вопросы, аргументирует свои ответы; без затруднений устанавливает в предложенных ситуациях связь с личным опытом; легко прогнозирует свое поведение в конкретных ситуациях.

**Допустимый уровень:** ребенок имеет неопределенные знания о том, что такое опасная ситуация; при ответе на вопрос надолго задумывается, не может аргументировать свои ответы; в прогнозировании своего поведения в предложенной ситуации испытывает затруднение.

**Критический уровень:** ребенок имеет минимальные знания о безопасном поведении; не может ответить на большинство вопросов; не аргументирует их; не может применить имеющиеся знания для прогнозирования своего поведения.

Основным диагностическим методом для определения уровня знаний была выбрана беседа, вопросы которой направлены на определение степени выраженности в ответах детей обозначенных выше критериев и разделены на блоки (знания о себе; знания о безопасном поведении дома; знания о безопасном поведении на улице; знания о безопасном поведении в природе; знания о безопасном поведении с незнакомыми людьми).

В исследовании приняли участие 28 детей 5–6 лет. Проанализировав ответы детей в соответствии с разработанными уровнями, мы получили следующие результаты: 14% детей находятся на оптимальном уровне знаний; 36% – на допустимом уровне; 50% – на критическом уровне.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о преобладании критиче-

ского уровня знаний о безопасном поведении у обследуемых детей, что обуславливает необходимость проведения целенаправленной работы по обогащению их информационного поля в области безопасного поведения.

В связи с этим нами был разработан проект по формированию знаний о безопасном поведении у детей 5–6 лет посредством мультипликационных фильмов. Данный проект был направлен на формирование у детей знаний по пяти темам (знания о себе, безопасное поведение дома, безопасное поведение на улице, безопасное поведение в природе, безопасное поведение с незнакомыми людьми) и реализован в пять этапов. Формирование знаний по каждой теме решалось через просмотр мультипликационных фильмов. Параллельно с просмотром мультипликационных фильмов использовались различные методы: беседа, экскурсия, показ иллюстраций, рассказ, решение проблемных ситуаций и др.

Для решения экспериментальных задач был осуществлен подбор мультипликационных фильмов с учетом возрастных особенностей и возможностей детей. В работу с детьми включены такие мультипликационные фильмы, сюжет которых позволяет сформировать уровень знаний о способах безопасного поведения в различных ситуациях. В проекте представлены разнообразные формы и методы работы с детьми, что обусловлено спецификой организации поэтапного руководства просмотра мультипликационных фильмов, решением задач формирования знаний о безопасном поведении. Содержание проекта по формированию знаний о безопасном поведении у детей старшего дошкольного возраста посредством просмотра мультипликационных фильмов определялось в соответствии с программой «Дорогою добра» Л.В. Коломийченко [2].

Организация работы осуществлялась по блочно-тематическому плану при помощи различных методов, форм организации про-

цесса в разных видах деятельности. На протяжении всей работы детьми была создана папка «правила безопасного поведения», которая дополнялась по завершении изучения знаний каждого блока. В завершение работы с целью обобщения и проверки знаний нами

было проведено итоговое мероприятие – викторина «Безопасность – это важно» (всех детей экспериментальной группы мы разделили на команды, которые в процессе мероприятия выполняли различные задания) (табл. 1).

Таблица 1

**Блок «Правила безопасного поведения на улице»**

Задачи	Формы работы	Элементы предметной среды
<p>формировать знания о правилах поведения на проезжей части и вблизи дорог:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– знакомить детей с основными частями улиц, элементарными правилами дорожного движения;</li> <li>– демонстрировать модели культурного и безопасного поведения участников дорожного движения (пешеходов, пассажиров, водителей)</li> </ul>	<p>Просмотр м/ф «Смешарики. Азбука безопасности»</p> <p>Серии: «Светофор», «Пешеходная зебра», «Самая страшная машина», «Гармония светофора», «Метро», «Пляшущие человечки», «Мигающие человечки», «Некультурные автомобили», «Где кататься», «Нетерпеливые водители», «На остановке», «В автобусе», «Пристегните ремни», «Зебры в городе», «Автомобили специального назначения».</p> <p>Дидактическая игра «Правила поведения на улице»</p> <p>Дидактическая игра «Дорисуй дорожный знак»</p> <p>Рисование на тему «Дорога»</p> <p>Конспект занятия «Правила дорожного движения»</p> <p>Беседа по просмотренным мультфильмам</p> <p>Экскурсия на проезжую часть рядом с детским садом</p> <p>Беседа на тему «Пешеход на дороге»</p>	<p>Серии мультфильма «Смешарики: Азбука безопасности», плакаты с правилами поведения на дороге и на улице, макет перекрестка с пешеходным переходом, костюм регулировщика, картинка с дорожными знаками, изображение маршрутного транспорта и машин, коврик «зебра», дидактическая игра «Правила поведения на улице», дидактическая игра «Дорисуй дорожный знак»</p>

С целью проверки эффективности реализации блочно-тематического плана была проведена итоговая диагностика (табл. 2).

Полученные результаты показывают, что большая часть детей оказалась на оптимальном уровне, для которого характерны аргументированные знания о том, что та-

кое опасность, какие ситуации опасны для жизни, как нужно вести себя на улице, дома, на природе, с незнакомыми людьми. Дети без затруднений находят в предложенных ситуациях связь с личным опытом, легко прогнозируют свое поведения в конкретных ситуациях.

Таблица 2

**Сравнительный анализ результатов начальной и итоговой диагностики уровня знаний детей о безопасном поведении**

Количество детей	Уровни					
	Оптимальный		Допустимый		Критический	
	Нач.	Итог.	Нач.	Итог.	Нач.	Итог.
в процентах (%)	14	46	36	40	50	14
в цифрах (чел.)	4	14	10	11	14	4

Работа по формированию знаний о безопасном поведении у детей старшего дошкольного возраста была успешно осуществлена. Для повышения эффективности реализации проекта нами были составлены методические указания по руководству процессом просмотра мультипликационных фильмов.

Актуальность проблемы безопасного поведения детей на сегодняшний день весьма велика. Доказательством того являются проведенные в последнее время многочисленные исследования в данной области, нормативно-правовые документы, отражающие необходимость формирования знаний о безопасном поведении дошколь-

ников, а также комплексные и парциальные программы для ДОУ. Мультипликационные фильмы являются важным средством при формировании знаний о безопасном поведении у детей старшего дошкольного возраста. В яркой, образной, доступной для ребенка форме осуществляется корректировка и обогащение информации в данной области, знаний о безопасном поведении, усваивается типичная модель поведения. На основании этого можно сделать выводы о том, что мультипликационные фильмы могут выступать в качестве эффективного средства формирования знаний детей старшего дошкольного возраста о безопасном поведении.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Голик М. Влияние сказок и мультфильмов на формирование системы ценностей у старших дошкольников. [Электронный ресурс] // Онлайн-библиотека. Наука и философия. Режим доступа: <http://tomb-raider6.narod.ru>.
2. Коломийченко Л.В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2015. 160 с.
3. Основы безопасности детей дошкольного возраста / Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. М.: Просвещение, 2007.
4. Плотникова Е.В. Воспитание навыков безопасного поведения у детей дошкольного возраста // Управление ДОУ. 2003.
5. Подъяков Н.Н. Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977.
6. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. 25.11.2013. Федеральный выпуск № 6241.
7. Тимофеева Л.Л. Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет: парциальная программа. СПб.: Изд-во ДЕТСТВО–ПРЕСС, 2015. 160 с.

УДК 37.034:373.2

**Григорьева Ю.С., Хуснуярова Ю.И.*****Проблема полового воспитания детей дошкольного возраста***

*Статья посвящена актуальной проблеме современного дошкольного образования – половое воспитание детей дошкольного возраста. На основе анализа содержания нормативных документов, психолого-педагогических и нейрофизиологических исследований авторы раскрывают ряд противоречий социально-педагогического, научно-теоретического и научно-методического уровней.*

**Ключевые слова:** половое воспитание, полоролевая социализация, гендер, пол, маскулинные и фемининные характеристики, гендерная воспитанность.

Современное общество отличается наличием глубоких противоречий в разных сферах политической, социально-экономической, культурной жизни людей. Одним из них, оказывающим огромное влияние на процесс полноценной, адекватной социокультурным основаниям социализации человека является противоречие между традиционно сложившимися нормами фемининного и маскулинного поведения и реальным их воплощением в жизни. Одной из характерных черт сегодняшнего дня является набирающая рост и силу феминизация мужчин и маскулинизация женщин. Тенденция уравнивания людей разного пола в политической, социально-экономической жизни страны, заложенная апологетами революционных преобразований прошлого столетия, сегодня получает особый размах и утверждение. Существенной поддержкой этому процессу служат изменения полоролевых отношений в странах Европы и Америки. Ориентация на выраженную тенденцию ведущей роли женщины в решении политических и экономических проблем, безусловно, привела к признанию ее высокого статуса, обусловленной, прежде всего, реализацией миротворческой функции. Вместе с тем, она ограничила социальную активность мужчины, нивелировала его природой данную функцию защитника и управленца семейных отношений.

Негативные последствия обозначенной тенденции очевидны. Прежде всего, они связаны с утратой традиционных ценностей семьи, важнейшей функцией которой является воспроизводство потомства. Согласно статистическим данным процесс деторождения в настоящее время существенно снижен по сравнению с 90-ми годами прошлого столетия. Причины этого кроются, прежде всего, в обесценивании репродуктивной функции семьи. Безусловно, чаще это связано с социально-экономическими проблемами (низкий заработок, платные образовательные услуги и т.д.). Но вместе с тем большой процент «бездетных» семей мотивирует свой выбор тем, чтобы «жить без проблем», «подольше сохранить внешнюю привлекательность» и т.д.

Утрата ценностей гендерной культуры приводит к природному дисбалансу соотношения мужских и женских особей как представителей биологического вида. Одним из негативных последствий сексуальной революции является стремительный рост транссексуалов, сексуальных меньшинств, обреченных на бездетное существование. Нарушение канонических норм культуры взаимоотношений между людьми разного пола неизбежно влечет за собой дисгармонию сексуальных функций. Процветающая в настоящее время транссексуальность как



социальное явление зачастую не имеет морфологических оснований и проявляется как аналог персонализации. Вместе с тем она является одним из существенных факторов резкого спада демографической ситуации.

Бесполость воспитания, царившая долгие годы в нашей стране, привела и к тому, что многие испытывают сегодня беспомощность и растерянность в выполнении функциональных обязанностей, требующих фемининных или маскулинных проявлений: серьезные проблемы, связанные с отсутствием качеств мужественности, возникают у молодых людей, служащих в армии; дефицит миротворчества, доброты, покладистости обнаруживается у девушек в сфере общения с людьми. Особенно это касается установления семейных отношений. Распространенные сегодня формы гражданского сожительства, гостевых браков делают проблематичным процесс приобщения детей к семейным социокультурным ценностям, лишают их ориентации в специфике межполовых отношений. Дети, воспитывающиеся в неполных семьях, зачастую испытывают чувство ущербности, неполноценности, неспособны в дальнейшем выстраивать свои половые роли по образу семейных пар, особенно если отношения в них были далеки от идеала. По мнению ученых (Т.А. Репина, И.В. Дубровина, Д.В. Колесов, И.С. Кон и др.) дефицит научно обоснованного полового воспитания приводит к росту разводов, увеличению неустойчивых браков, поскольку несформированность у молодежи представлений о дифференциации мужских и женских половых ролей обуславливает неумение строить взаимоотношения в семье, распределять семейные обязанности.

Проблема воспитания детей с учетом половых различий не нова. В разное время к ней обращались исследователи многих аспектов гендерной социализации (А. Моль, Л.С. Выготский, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, И.С. Кон, В.А. Сухомлинский и многие другие). В настоящее время существуют

разные научные школы, концептуально обосновывающие возможность и необходимость полового воспитания детей в разные возрастные периоды (И.Е. Кон, Т.А. Репина, В.Ф. Базарный, Н.Е. Татаринцева). Наряду с фундаментальным методологическим обоснованием проблемы пола и педагогически оправданной ее реализацией в практике общественного и семейного воспитания существуют и отдельные не совсем удачные в этом направлении новшества. Одно из них проповедует идею раздельного воспитания детей разного пола. Подтверждающие эту идею аргументы связаны, прежде всего, с признанием неравномерного, опережающего развития девочек, особенно в дошкольном возрасте, что приводит к закомплексованности, дискомфорту, состоянию ущербности мальчиков. Попытки раздельного воспитания уже имели место в практике отечественного образования в 50–60 годы прошлого столетия. И, как известно, они привели к негативным последствиям, осложняющим взаимоотношения между людьми разного пола, к утрате агрессивных проявлений, нивелированию межполовой толерантности. Как показали современные исследования, недопустимость раздельного воспитания детей дошкольного возраста обусловлена необходимостью учета двух механизмов полоролевой социализации – идентификации и дифференциации (И.С. Кон). Отсутствие представителей противоположного пола в ближайшем социальном окружении приводит к блокированию действия этих механизмов, что чревато неадекватностью процессов становления качеств фемининности и маскулинности (Т.А. Репина) [3].

Другое неудавшееся и неправомерное с точки зрения психического развития дошкольников новшество связано с их ранним сексуальным просвещением. Наличие большого числа иллюстрированной литературы на тему «Откуда я взялся?» побудило практиков к ее активному использованию в педагогиче-



ском процессе. Игнорирование возрастных возможностей детей, нарушение логики в познании ребенком разных аспектов социальной культуры и взаимоотношений между людьми привело к пробуждению несвоевременного интереса к сфере сексуальных отношений, к возникновению серьезных проблем в семейном воспитании.

Имеющиеся в настоящее время психолого-педагогические исследования по проблеме пола и ее разрешения в дошкольном детстве служат достаточно мощным, фундаментальным основанием организации педагогического процесса с учетом гендерных различий. В них раскрыты: сущность, механизмы полоролевой социализации (И.С. Кон, Ю.Е. Алешина, А.С. Волович, Т.А. Репина, О.В. Прокументик и др.), особенности формирования психического, социального пола (Н.К. Ледовских, А.А. Чекалина и др.), педагогические аспекты полового воспитания в детском саду и семье (Л.В. Градусова, Е.А. Кудрявцева, Т.В. Малова, Л.В. Коломийченко и др.). Современные программы полового воспитания отражают разные аспекты гендерной культуры: внешний вид, особенности поведения, взаимоотношений, доминирующие виды труда, спорта, профессии, мужчины и женщины и т.д. (Л.В. Коломийченко, И.П. Шелухина, Н.Г. Татаринцева и др.).

Учет гендерных различий находит отражение в нормативных и концептуальных документах. И, несмотря на это, современное состояние проблемы полового воспитания в детских садах оценивается большинством исследователей как неблагоприятное, так как остается по-прежнему на низком уровне. Причины этого различны. Часть из них достаточно очевидна и лежит «на поверхности» деятельности дошкольных образовательных учреждений. Прежде всего, речь идет о традиционном предубеждении против полового воспитания детей в дошкольном возрасте, основу которого, как правило, составляет не-

определенность категориального аппарата. По справедливому замечанию Т.А. Репиной в отечественной педагогике понятие «половое воспитание» зачастую подменяется понятием «сексуальное воспитание», что приводит к отторжению данного раздела как педагогами, так и родителями. Феноменологические различия этих дефиниций (в английском языке *sex* – пол биологический, а *gender* – социальный) неизвестны большей части воспитывающих детей взрослых, и поэтому половое воспитание как процесс динамического становления качеств маскулинности и феминности приобретает в их представлении совершенно иной смысл.

Другой причиной, связанной с низким уровнем полового воспитания в детских садах, является инертность существенной части педагогов в освоении новых программ и технологий. В современной педагогической печати по дошкольному образованию публикуется достаточно исследовательского, программного, опытного материала по вопросам полоролевой социализации, однако он чаще не находит должного отражения в практике дошкольных образовательных учреждений. Возможно, это связано с низким уровнем профессиональной компетентности педагогов, недооценивающих значение гендерных различий в процессе общего и социального развития дошкольников. Косвенным подтверждением этому являются результаты социологического опроса воспитателей детских садов, проведенного методом анкетирования. Большая часть реципиентов (59%) считают, что половым воспитанием необходимо заниматься со старшего школьного возраста, используя для этого специальные курсы (например «Этика семейных отношений»), потому что для детей дошкольного возраста «эта информация вредна и преждевременна». Подобное суждение является достаточно распространенным, поскольку основанием его служит смешение дефиниций «половое воспитание» и «сексуальное

просвещение». Раскрывая феноменологические аспекты предложенных в анкете определений, воспитатели в большинстве случаев (62%) не видят разницы между ними и ограничивают половое воспитание информацией о репродуктивной функции людей разного пола. Практически организуют работу в данном направлении лишь 38% опрошенных, но и они испытывают затруднения в выборе приемлемых на их взгляд программ и технологий, отслеживании результатов педагогического процесса.

Проведенный анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы показал, что проблемы пола и полового воспитания на протяжении длительного времени вызывают интерес исследователей разных направлений наук о человеке. Рассматривая пол как биопсихосоциальное образование, представители разных теорий и концепций единодушны в признании того, что большая часть его физиологических, анатомических, соматических характеристик обусловлена генетически, а становление социального пола (гендера) осуществляется под влиянием различных элементов психосексуальной культуры, социального окружения, обеспечивающих стихийно или целенаправленно полоролевую социализацию.

В последние десятилетия в отечественной психологии пола проведены многочисленные исследования, раскрывающие специфику отличий поведения мужчин и женщин (Ю.Е. Алешина, А.С. Волович, В.И. Хасан, Ю.А. Тюменева); особенности воспитания детей разного пола (Л.Л. Арутюнова, Л.В. Градусова, С.Ф. Казарян, Т.П. Машихина, Н.Е. Татаринцева, Е.А. Кудрявцева, Н.К. Ледовских и др.); анализ содержания и динамики стереотипов маскулинности и фемининности (В.Е. Каган, О.И. Ключко, В.С. Агеев) [2].

Важнейшим фактором становления социального пола является половое воспитание. Как целостный педагогический процесс, ор-

ганизуемый в детском саду, он представляет собой целенаправленное, содержательно наполненное, технологически выстроенное, результативно диагностируемое взаимодействие воспитателя с детьми, обеспечивающее своевременную (соответствующую возрасту) и качественную (соответствующую предъявляемым социокультурным требованиям) полоролевую социализацию.

Основной целью полового воспитания детей дошкольного возраста является становление гуманного, толерантного отношения к представителям своего и противоположного пола. Задачи полового воспитания предусматривают формирование когнитивного, эмоционально-чувственного и поведенческого компонентов гендерной воспитанности. Содержание полового воспитания отражает разные аспекты социальной культуры: нравственно-этической (правила, нормы взаимоотношений между людьми разного пола), семейно-бытовой (дифференциация домашних обязанностей, функций в соответствии с половыми признаками), гендерной (специфика внешнего вида, доминирующих видов деятельности, увлечений и т.д.). Программно-целевые компоненты полового воспитания находят отражение в ряде современных вариативных (комплексных и парциальных) программ и технологий.

Технологические аспекты полового воспитания детей дошкольного возраста разрабатываются в направлении изучения и совершенствования средств, методов, форм организации, создания условий, разработки диагностического инструментария полоролевой социализации. В современных исследованиях детально изучены возможности трудовой, изобразительной деятельности, влияние сюжетно-ролевых, театрализованных игр на процесс и результат усвоения ребенком различных элементов гендерной культуры, доступных восприятию детей разных возрастных групп. Особый интерес ученых вызывает проблема результативности

полового воспитания. Обозначение показателей, критериев оценки, уровней гендерной воспитанности детей в рамках конкретных возрастных границ актуализирует проблему генезиса полоролевой социализации [1].

Развитие человека как носителя определенных половых характеристик осуществляется на протяжении всей его жизни, имеет свою динамику и особенности проявления в каждый возрастной период. Особенно примечателен в этом отношении дошкольный возраст, поскольку именно здесь происходит первичная идентификация и дифференциация детей по признакам пола. Влияние разных факторов на этот процесс (средств массовой информации, поведения взрослых и сверстников, целенаправленного воспитания, стремления к самоактуализации и т.д.) способствует относительно безболезненному и адекватному усвоению половых ролей, становлению полового самосознания. Становление социального пола в дошкольном возрасте, первые проявления которого

обнаруживаются уже в раннем периоде развития ребенка, достигает своего апогея к семи годам: в это время устанавливается нормативная регуляция поведения, обнаруживается стремление к самоутверждению, признанию, открывается перспектива новой социальной роли (ученика) и соответствующие ей ожидания, что требует определенного уровня гендерной воспитанности.

Проблема полового воспитания является актуальной, имеет глубокие методологические основания, представленные в смежных с педагогикой общественных науках, но не находит должного отражения в практике дошкольных учреждений по ряду причин: недооценка педагогами индивидуальных половых различий детей в их личностном развитии, терминологическая неопределенность процессов полоролевой социализации, полового воспитания и его результативности; ограниченность средств формирования гендерной воспитанности в целостном педагогическом процессе.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Григорьева Ю.С. Психолого-педагогические аспекты полового воспитания детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2011. 34 с.
2. Григорьева Ю.С. Теоретическое обоснование гендерной воспитанности как результата полового воспитания детей дошкольного возраста / под ред. Ю.М. Хохряковой // Социальные и психолого-педагогические контексты развития человеческого потенциала: матер. междунар. науч.-практ. конф. (10–12 октября 2012 г., г. Пермь) / Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. Пермь, 2012. 462 с.
3. Григорьева Ю.С. Теоретические основы использования дидактической игры в процессе полового воспитания детей старшего дошкольного возраста: моногр. / Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2008.

УДК 373.2

**Комарова И.В., Половодова Л.С.**

***Обогащения словаря детей старшего дошкольного возраста с учетом гендерных особенностей посредством дидактических игр***

*В статье рассматриваются потенциальные возможности дидактических игр как одно из эффективных средств целенаправленного развития детской речи. Учет гендерного подхода в обучении и развитии речи девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста может существенно оптимизировать их речевую деятельность и создать предпосылки для адаптации к последующему школьному обучению.*

**Ключевые слова:** *речь, речевое развитие, словарный запас, дидактические игры, гендерный подход, дети старшего дошкольного возраста.*

Имеющиеся в научной литературе данные свидетельствуют о том, что дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития речевой деятельности ребенка. Речевая деятельность является средством общения, налаживания контактов, постижения нового. В качестве показателя умственного и речевого развития детей дошкольного возраста речевая деятельность являет богатство его словарного запаса, умение правильно и связно выражать мысли. Словарь детей дошкольного возраста, как правило, беден и недостаточен для выражения всех испытываемых ими чувств и эмоций, описания происходящих процессов и явлений. Одной из важнейших задач в области речевого развития в дошкольной организации является установление тенденции по проведению словарной работы и управлению процессом обогащения словаря детей дошкольного возраста. Незнание ключевых характеристик речевой деятельности, особенностей овладения родным языком девочками и мальчиками приводит к отсутствию четких критериев оценки реального уровня их речевого развития, невозможности качественной оптимизации речи детей. Это является причиной возникновения не только различных проблем в формировании собственно речевой деятельности дошкольников, но и мешает

полноценному личностному развитию детей разного пола. Большое значение в системе обогащения словаря имеет работа над словом (его сущность, уместность и точность употребления, образование синонимических и антонимических связей, сочетание с другими словами). Это обуславливает важность изучения особенностей речи в рамках дошкольного детства.

Актуальность работы по обогащению словарного запаса детей старшего дошкольного возраста на основе использования дидактических игр обусловлена необходимостью разработки и применения эффективных средств в целенаправленном развитии детской речи в связи с существенным снижением её общего уровня, с увеличением числа дошкольников с различными нарушениями речи и недостаточным использованием дидактических игр в процессе обогащения словарного запаса детей старшего дошкольного возраста разного пола, что снижает их речевую активность и может привести к школьной дезадаптации.

А.Г. Арушанова отмечает, что шестой и седьмой год жизни — этап овладения способами грамматически правильного построения развернутых связных высказываний, активного освоения сложного синтаксиса при произвольном построении моно-

лога, этап формирования грамматически и фонетически правильной речи, освоения способов вычленения из речи (осознания) предложения, слова, звука [3, 5]. Речь становится контекстной, независимой от наглядно представленной ситуации общения. Происходит развитие связной речи. На шестом году в основном завершается освоение системы языка, но по-прежнему не усвоены многие единичные традиционные формы. По-прежнему активно протекает словотворческий процесс, количество инноваций даже возрастает по сравнению с предыдущей возрастной группой — встречаются грамматические переборы, «нащупывание» формы: бровь, бровев, бровей; многочисленные случаи неверной постановки ударения. Инновации свидетельствуют о том, что ребенок не воспроизводит готовую форму, а активно самостоятельно ее образует.

Процесс усвоения детьми значений слов, их семантики был изучен Л.С. Выготским, установившим, что ребёнок по мере своего развития переходит от случайных, несущественных признаков, к существенным [5, с. 270]. С изменением возраста изменяются полнота и правильность отражения им в своей речи фактов, признаков или связей, существующих в действительности. Особенности развития мышления во многом определяют особенности детского словаря. Наглядно-действенное и наглядно-образное мышление объясняет преобладание слов, обозначающих названия предметов, явлений, качеств. Появление словесно-логического мышления вызывает усвоение детьми элементарных понятий.

Исследованием речевого развития занимались выдающиеся психологи, педагоги и лингвисты К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, В.В. Виноградов, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, Е.А. Флерица, Д.Б. Эльконин. На современном этапе исследователями доказана огромная роль дошкольного детства в накоплении знаний, формировании словарного запаса. Сло-

варный запас детей формируется за счёт познания окружающей действительности, предметного мира, что доказано в психологии. Современными исследователями – психологами, лингвистами, психолингвистами (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.П. Блонский, Л.П. Якубинский, М. М. Бахтин, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А. М. Шахнарович, И. А. Зимняя и др.) четко дифференцированы понятия «язык» и «речь». Согласно современному словарю по педагогике язык – это «система знаков, служащая средством человеческого общения, мыслительной деятельности, способом выражения самосознания личности, передачи от поколения к поколению и хранения информации» [9, с. 912], а речь – «исторически сложившаяся форма общения людей посредством языка, который представляет собой систему фонетических, лексических, грамматических и стилистических средств и правил общения» [9, с. 672]. Речь – это процесс практического применения человеком языка в целях общения с другими людьми. Язык как средство общения – это прежде всего язык слов. Словами называются конкретные предметы, отвлечённые понятия, выражаются чувства и отношения.

В современной методике развития речи словарная работа рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка. Развитие словаря понимается как длительный процесс количественного накопления слов, освоения их социально закреплённых значений и формирования умения использовать их в конкретных условиях общения. Словарная работа в детском саду предполагает планомерное обогащение активного словаря детей за счёт незнакомых или трудных для них слов. Этот процесс обеспечивается целенаправленным приобщением детей к разным сферам окружающей действительности и воспитанием правильного отношения

к окружающему миру. Ребёнок только тогда может освоить значение слова, когда оно будет употребляться в словосочетаниях, предложениях, связном высказывании. Поэтому формирование словаря детей дошкольного возраста должно проходить в тесной взаимосвязи с развитием связной речи детей.

Языкознание и психология раскрывают такой важный вопрос, имеющий отношение к методике развития речи, как понятие о словаре активном и пассивном. Активный словарь – это слова, которые говорящий не только понимает, но и употребляет (более или менее часто). Активный словарь во многом определяет богатство и культуру речи. Пассивный словарь – это слова, которые говорящий на данном языке понимает, но сам не употребляет. Пассивный словарь значительно больше активного, сюда относятся слова, о значении которых человек догадывается по контексту, которые всплывают в сознании лишь тогда, когда их слышит. Перед педагогами дошкольных образовательных организаций стоит специальная задача – перевод слов из пассивного словаря в активный. Необходимы особые педагогические усилия для того, чтобы обеспечить введение в речь детей слов, которые они сами усваивают с трудом либо употребляют в искажённом виде. Исследования в области психологии, языкознания, физиологии помогают определить круг слов, которые вызывают затруднения у детей на различных возрастных ступенях развития.

В отечественной методике развития речи задачи словарной работы в детском саду были определены в трудах Е.И. Тихеевой, О.И. Соловьёвой, М.М. Кониной и уточнены в последующие годы. Сегодня принято выделять четыре основные задачи [2, с. 101]:

1. Обогащение словаря, т. е. систематическое ознакомление детей с новыми, ранее неизвестными им словами, а также новым значением ряда слов, уже имеющих в их лексиконе (происходит за счёт названия

предметов, признаков и качеств, действий, процессов и др.).

2. Уточнение словаря, т. е. словарно-стилистическая работа. Овладение точностью и выразительностью языка (наполнение содержанием слов, известных детям, усвоение многозначности, синонимии и т. п.). Дети часто не знают точного наименования предметов, поэтому сюда входят уточнение и углубление значения уже известных слов на основе их соотнесения с объектами реального мира.

3. Активизация словаря, т. е. процесс переноса как можно большего числа слов из пассивного в активный словарь, использование слов в предложениях и словосочетаниях. Необходимо побуждать детей употреблять в речи наиболее точное, подходящее слово. Ребёнок должен произносить слово несколько раз, так как при восприятии участвует только слуховой анализатор, а в говорении – ещё и мускульно-двигательный и кинестетический анализаторы.

4. Устранение нелитературных слов (просторечные, диалектные, жаргонные), перевод их в пассивный словарь.

В.И. Логиновой отмечено, что на протяжении дошкольного детства в разных возрастных группах содержание словарной работы усложняется в нескольких направлениях: расширение словаря на основе ознакомления с постепенно увеличивающимся кругом предметов и явлений, усвоение слов на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира, введение слов, обозначающих элементарные понятия на основе различия и обобщения предметов по существенным признакам [7, с. 93].

Таким образом, словарная работа в детском саду направлена на создание лексической основы речи и занимает важное место в общей системе работы по речевому развитию детей. Вместе с тем она имеет большое значение для общего развития ребёнка. Овладение словарем является важным



условием умственного развития, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и прежде всего в значениях слов.

Дошкольный возраст также является сензитивным периодом полоролевой социализации, усвоения гендерной культуры. Одним из главных механизмов формирования самого гендера, обеспечивающей ориентацию в социуме, является речевая сфера. Посредством языка и речи ребенок получает основную информацию об окружающем его мире. Именно в речи, по мнению психологов и лингвистов, в большинстве случаев наиболее ярко проявляются гендерные различия. В настоящее время существуют разные научные школы, обосновывающие возможность и необходимость воспитания и обучения детей с учетом гендерных особенностей в разные возрастные периоды (В.Ф. Базарный, И.Е. Кон, Т.А.Репина, Н.Е. Татаринцева). Исследования психофизиологов (И.С. Кон, В.А. Геодакян, Б.И. Додонова и др.) позволили установить, что мозг девочек и мальчиков устроен и работает по-разному. Полученные данные свидетельствуют о различиях в восприятии, мышлении, эмоциональной сфере мальчиков и девочек, основа которых лежит на уровне межполушарных взаимодействий головного мозга. В связи с этим А.Л. Сиротюк ставит вопрос об актуальности гендерной дифференциации обучения [8, с. 139].

Исследование М.Ю. Бужигеевой также доказывает, что развитие речи детей дошкольного возраста характеризуется рядом гендерных различий. Были получены данные о более раннем развитии основных речевых навыков девочек в сравнении со сверстниками. Девочки в большей степени склонны персонифицировать речевое высказывание, придавать ему некий личностный смысл. Мальчики стремятся передать в своей речи только необходимую информацию, исключив ненужные детали [4, с. 136].

В исследовании М.Ю. Ушаковой было выявлено, что речь девочек в большинстве случаев предметна, недостаточно комплексирована, характеризуется преобладанием аффективного компонента [11, с. 80]. В речи мальчиков больше выражены когнитивный и мыслительный компоненты, она отличается динамичностью и носит объяснительный характер, но недостаточно соответствует нормам использования лексических единиц.

Исследования О.В. Адасько подтверждают, что показатели уровня развития словаря девочек намного превышают показатели мальчиков по всем видам заданий [1].

Т.П. Хризман также утверждает: что касается «исполнительской» части речи, совершенства речевого процесса, то эта сторона речи лучше развита у женщин и девочек: у них выше беглость речи, скорость чтения, совершеннее правописание [12, 14]. Но та сторона речи, которая связана с поиском: нахождение словесных ассоциаций, решение кроссвордов, – лучше представлена у мальчиков и мужчин. Это еще раз доказывает, что сильная сторона мужчин — способность к поиску нового нестандартного решения, к новаторству.

Реализация гендерного подхода может способствовать оптимизации речевого взаимодействия детей со взрослыми, активизировать основные структуры речезыкового механизма, а также повысить эффективность целенаправленного развития словаря детей в условиях дошкольного учреждения.

Работа над обогащением и развитием словаря детей осуществляется разными средствами, одним из которых в нашем исследовании рассматривается дидактическая игра. Л.С. Выготский, К. Грос, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, Т.А. Репина, А.П. Усова, З. Фрейд, В. Штерн, Д.Б. Эльконин рассматривали в своих научных исследованиях игру как деятельность, которая играет особую роль в жизни ребенка. Особый интерес для многих ученых представляют воспитательные

возможности игры и исследование её развивающего потенциала в умственном, художественно-эстетическом, нравственном и физическом воспитании. Исследователи отмечают воспитательное влияние подвижных, дидактических, сюжетно-ролевых и других на разные сферы личностного развития. Экспериментально подтвержденная аргументация воспитательного потенциала игровой деятельности (Ю.С. Григорьева, Л.Ю. Павлова) позволила предположить развивающие возможности дидактической игры в обогащении словаря детей старшего дошкольного возраста с учетом половых различий. Несмотря на глубокое теоретическое обоснование универсального воспитательного потенциала дидактических игр, в практике дошкольных образовательных организаций с целью обогащения словарного запаса детей они используются недостаточно.

Дидактические игры — это разновидность игр с правилами, специально создаваемых в целях обучения и воспитания детей. Они направлены на решение конкретных задач обучения, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние. Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка. В процессе дидактических игр дети отображают самые различные знания о предметах и явлениях окружающего мира. В них развивается детская наблюдательность и способность определять свойства предметов, выявлять их существенные признаки. Характерная особенность дидактической игры — связь учебных элементов с игровыми.

Использование в процессе обогащения словаря детей старшего дошкольного возраста дидактических игр с учетом их специфических особенностей: наглядность

и доступность информационного материала, наличие соревновательности, последовательности выполнения действий, эмоционально-позитивный фон игрового общения, четкость обозначения игровых задач — способствует конкретизации, уточнению, систематизации, дифференцированию, обобщению представлений об окружающем мире, усвоению способов умственной и практической деятельности, способствует развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения. Каждая дидактическая игра имеет свое программное содержание и соответственно закрепляет необходимые знания, например о природе, пространстве, времени и т.д. В связи с этим в программное содержание должна входить и определенная группа слов, которую нужно проработать с детьми. При организации дидактических игр следует учитывать некоторые рекомендации, учитывающие гендерные особенности детей: давая задания мальчикам, стараться включать в них момент поиска, требующий сообразительности («переоткрытие» открытий); с девочками, если им трудно, вместе, до начала работы, разобрать принцип выполнения задания, что и как надо сделать, постепенно учить действовать самостоятельно.

Осуществляя словарную работу, в том числе и в дидактических играх, воспитатели придерживаются определенных принципов: работа над словом проводится при ознакомлении детей с окружающим миром на основе активной познавательной деятельности; формирование словаря происходит одновременно с развитием психических процессов и умственных способностей, с воспитанием чувств, отношений и поведения детей; все задачи словарной работы решаются в единстве и в определённой последовательности.

Существенное снижение показателей речевого развития современных мальчиков и девочек, увеличение числа дошкольников с различными нарушениями речи делает



необходимым разработку и применение новых подходов к целенаправленному развитию детской речи. К числу таковых относится использование дидактических игр с учетом гендерного подхода, использование которого в изучении и развитии речи девочек и мальчиков дошкольного возраста может существенно оптимизировать их речевую деятельность и создать предпосылки

для адаптации к последующему школьному обучению. Реализация гендерного подхода способствует оптимизации речевого взаимодействия детей со взрослыми, активизирует основные структуры речевого механизма мальчиков и девочек и может повысить эффективность целенаправленного развития словаря детей в условиях дошкольной организации.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адасько О.В. Развитие словаря у девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста // Альтернатив – 2014: матер. конф. [Электронный ресурс].
2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пос. для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1997. 400 с. С. 101.
3. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: книга для воспитателей детского сада. М.: Мозаика-Синтез, 2009. 272 с.
4. Бужигеева М.Ю. К вопросу о развитии речи у дошкольников: гендерный аспект // Сибирский психологический журнал. 2005. № 21. С. 133–137.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь / под ред. В. Колбановского. М., Л., 1934. С. 262–264, 268–270.
6. Григорьева Ю.С. Дидактическая игра как средство полового воспитания детей дошкольного возраста: автореф. дис. .... д-ра ист. наук. Екатеринбург, 2007.
7. Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А.Сохина. М., 1984. С. 83–101.
8. Сиротюк А.Л. Дифференциация обучения на основе гендерного подхода // Народное образование. 2003. № 8. С. 136–139.
9. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001. 28 с.
10. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста. М., 2008.
11. Ушакова М.Ю. Гендерные особенности речи детей дошкольного возраста // Педагогическое образование и наука. 2007. № 3. С. 79–81.
12. Хризман Т.П., Еремеева В.Д. Мальчики и девочки – два разных мира. СПб.: изд-во "Тускарора", 1998. 184 с.

УДК 37.018

**Григорьева Ю.С., Арзамасцева О.А.**

***Изучение информационной компетентности родителей  
в области полового воспитания детей дошкольного возраста***

*В статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностями социального развития детей старшего дошкольного возраста. Особое внимание уделяется характеристике влияния детско-родительских отношений и стиля семейного воспитания на полоролевую социализацию ребенка. Особый интерес представляет исследование психолого-педагогической компетенции родителей с точки зрения развития социальных качеств и умений детей старшего дошкольного возраста.*

**Ключевые слова:** компетентность родителя, половое воспитание, старший дошкольный возраст.

Половое воспитание является одним из путей социального развития ребенка, осуществляемого в процессе приобщения к гендерной культуре. Половое воспитание, по мнению многих исследователей, является неотъемлемой частью полоролевой социализации ребенка, ее основным средством [1, 4, 5]. Значение полового воспитания в жизни человека очень велико. Оно способствует становлению маскулинных (фемининных) качеств в контексте социальной культуры, освобождает от ложного чувства стыда, мешающего любить другого человека, от неверного отношения к одной из важнейших сторон жизни – взаимоотношениям мужчины и женщины, помогает осознать и освоить некоторые обязанности, чрезвычайно важные для предстоящей семейной жизни.

Проблема полового воспитания находит отражение в ряде нормативных и концептуальных документов: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», «Концепция дошкольного воспитания», Федеральный государственный стандарт дошкольного образования [8]. Однако, несмотря на наличие нормативно-правовой основы, на сегодняшний день не существует общепринятого определения понятия «половое воспитание». Изучением различных аспектов данной проблемы занимались мно-

гие ученые (Л.В. Градусова, Ю.С. Григорьева, Л.В. Коломийченко, И.С. Кон, Е.А. Кудрявцева, Т.В. Малова, О.В. Прокументик, Т.А. Репина и др.). В своем исследовании мы опираемся на определение полового воспитания, представленного в работах Л.В. Коломийченко, как целостного, целенаправленного, содержательно наполненного, технологически выстроенного, результативно диагностируемого процесса взаимодействия педагога с ребенком, способствующего адекватному восприятию и освоению им гендерной культуры и формированию межполовой толерантности [3]. Половое воспитание является одним из важнейших, но не единственным фактором полоролевой социализации. Существенное влияние на результативность этого процесса оказывают наследственные основания, активность индивида, социальная среда, значение которой чрезвычайно велико в трансляциях и освоении ребенком ценностной гендерной культуры. Многоаспектность воспитательного потенциала средовых влияний особенно ярко проявляется в специфике семейных отношений, в роли взрослых, окружающих ребенка с первых минут его появления на свет. Семья является источником и опосредующим звеном передачи ребенку социально-исторического опыта, и прежде всего – опыта эмоциональных

и межличностных взаимоотношений между людьми разного пола. Учитывая это, можно с полным правом считать, что семья была, есть и будет важнейшим институтом полового воспитания и полоролевой социализации ребенка. Семья в половом воспитании детей дошкольного возраста имеет огромное значение. Дети на примере супружеских отношений черпают опыт и пример взаимного уважения, помощи, супружеской верности, способность ставить интересы близких выше личных. Родители могут помочь своим детям в создании будущей счастливой гармоничной семьи, разумно и деликатно поощряя в девочке ее женственные черты, а в мальчике – мужественность. В связи с этим проблема полоролевой социализации включает в себя вопросы формирования психического пола ребенка, психических половых различий и полоролевой дифференциации. Без ее решения невозможно разработать методы дифференцированного подхода к воспитанию детей разного пола, для формирования у них основ таких качеств, как мужественность и женственность, необходимых им и для успешного выполнения в будущем своих функций в семье.

Ребёнок приходит в мир беспомощным существом, и забота родителей о нём – необходимое условие его выживания. С помощью взрослого ребёнок учится ходить, говорить, думать и ориентироваться в окружающем его мире. Взрослый играет ведущую роль в становлении личности ребенка. Именно во взаимодействии с ним ребёнок приобщается к опыту человечества, в результате чего его психика качественно преобразуется и приобретает человеческие особенности.

Дети наблюдают за родителями и подражают им, а родители служат образцом, на который ориентировано поведение ребенка. Своим поведением родители положительно или отрицательно влияют на формирование соответствующих полоролевых ориентиров

детей. Родителями закладываются основы маскулинных (фемининных) качеств ребенка, на основе которых формируются способы его взаимоотношений с окружающими людьми. Каждая семья по-своему определяет для себя процесс воспитания, но в силу разных обстоятельств в разной степени нуждается в квалифицированной педагогической помощи.

Семьи, в которых проживают и воспитываются дети, посещающие дошкольные образовательные организации, довольно неоднородны, что проявляется в различных социально-экономических условиях их жизни, образовательном уровне родителей, их информированности в вопросах воспитания. В связи с этим возникает противоречие между необходимостью организации комплексного взаимодействия педагогов и родителей по вопросам полового воспитания детей дошкольного возраста и отсутствием программно-целевых и технологических разработок по компетентности родителей в области дошкольного направления развития детей дошкольного возраста.

Для ребенка старшего дошкольного возраста, уже осознающего свою половую принадлежность, вполне естественным является интерес к вопросам пола. Именно этот возраст считается одним из «критических периодов» в психосексуальном развитии человека. Современная наука располагает данными о том, что первые 5–6 лет жизни – это период, когда закладываются и формируются наиболее глубокие и сказывающиеся на последующем развитии слои психики и личности, в которые самым интимным образом вплетена психосексуальная дифференциация (В.И. Гарбузов, Е.В. Каган, Д.В. Колесов, Т.А. Репина).

По И.С. Кону, половая принадлежность, осознание себя мальчиком или девочкой – это первая категория, в которой ребенок начинает осознавать себя. Он впервые от-

четливо замечает анатомические различия между собой и сверстниками другого пола, а также между своими родителями. Ребенок взрослеет, открывает для себя окружающий мир, и его естественное любопытство и любознательность заставляют его задавать бесконечные вопросы, ответы на которые зачастую ставят родителей в тупик.

В связи с этим одним из серьезных препятствий в реализации воспитательной функции семьи являются проблемы, связанные с недостаточным уровнем психолого-педагогической компетентности родителей. Следовательно, выявляется необходимость организации целенаправленной работы по ее повышению.

Л.В. Коломийченко, Н.Е. Костылева и другие рассматривают компетентность родителя как сложное индивидуально-психологическое образование, возникающее на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающее его готовность к реализации воспитательной функции [9]. Сущность компетентности родителя состоит в сложном, целенаправленном проявлении личности, которое выражается в ценности отношений и определяется совокупностью научно-теоретических знаний, практических умений и навыков, наличием определенных личностных структур и способностью к непрерывному творческому совершенствованию.

Быть компетентным родителем – значит уметь мобилизовать в конкретной ситуации воспитания собственного ребенка имеющиеся воспитательные компетенции. Становление родительской компетентности – сложный и динамический процесс, осуществляемый как в ходе семейного образования, так и при непосредственном содействии педагогов образовательных организаций.

В системе дошкольного образования накоплен значительный опыт организации сотрудничества с родителями в целях по-

вышения эффективности воспитания и развития детей. В настоящее время сложились устойчивые формы взаимодействия детского сада с семьей, которые принято считать традиционными. К ним относят те, которые направлены на педагогическое просвещение родителей – общее родительское собрание, педагогический совет с участием родителей, тематические консультации, групповые собрания родителей, родительский совет (комитет) группы, педагогические беседы с родителями и т.п.

Особой популярностью как у педагогов, так и у родителей пользуются нетрадиционные формы работы, обеспечивающие активность всех субъектов взаимодействия, направленного на повышение родительской психолого-педагогической компетентности. Семинары-практикумы, тренинги, педагогические брифинги, педагогические гостиные, устные педагогические журналы и др. [4]. Благодаря использованию этих форм родители лучше узнают своего ребенка, поскольку видят его в другой, новой для себя обстановке, сближаются с педагогами. Общение педагогов и родителей строится на основе диалога, открытости, искренности, отказе от критики и оценки партнера по общению.

Эффективность применения обозначенных форм в работе с родителями предопределяется реализацией следующих принципов:

– принцип единого подхода к половому воспитанию со стороны родителей, педагогов и медицинских работников, проявляющийся в общности взглядов на необходимость организации работы в данном направлении (ее цели, средств, методов в зависимости от возраста воспитуемых);

– принцип достоверности, заключающийся в правдивости информации, которую получают дети;

– принцип индивидуального подхода, проявляющийся в «адресном характере информации», которая должна быть адаптирована для конкретного ребенка с учетом

принципа дифференцированного и поэтапного характера полового воспитания;

– принцип сочетания нравственной атмосферы и гигиенических условий (невозможно воспитать в ребенке качества мужественности или женственности, если условия, в которых живет ребенок, и окружающая его обстановка не соответствует им) [7].

Соблюдение данных принципов помогает решить ряд проблем. Так как в дошкольном возрасте у детей постепенно формируется сознание принадлежности к определенному полу, то как следствие естественного процесса познания окружающего мира появляются зачатки интереса к проблеме деторождения. Это выражается в многочисленных вопросах, которые дети неизбежно задают родителям, подчас подвергая их смущению. При всей сложности и деликатности проблем полового воспитания детей дошкольного возраста окружающие ребенка взрослые должны своевременно и правильно отвечать на эти вопросы. Дети младшего и среднего дошкольного возраста довольствуются такими ответами матери, как «я тебя родила в роддоме» или «ты вырос у меня в животике». У детей старшего дошкольного возраста подобные ответы обычно лишь подогревают интерес ребенка к теме, заставляют искать детализированную информацию у более «осведомленных» старших товарищей. Что касается вымыслов об аистах и капусте, то рано или поздно наступает разоблачение этих уловок и как следствие возникает недоверие детей к родителям.

Безусловно, вопросы, связанные с деторождением, зачастую вызывают смущение не только у родителей, но и у педагогов. Поэтому так важно вырабатывать общую позицию взрослых в отношении многих аспектов элементарного просвещения детей в области гендерной культуры. Становление родительской компетентности – сложный процесс, требующий создания необходимых организационно-методических и психолого-

педагогических условий. При этом необходимо учитывать структуру семьи, ее социальное положение, стиль семейных отношений и другие объективные социальные факторы.

Одной из важных составляющих родительской компетентности является *информационная компетентность*, которая определяется как способность к формированию основ психолого-педагогических знаний по вопросам роли гендерной культуры в личностном развитии ребенка; особенностей полоролевой социализации детей дошкольного возраста; создания условий, способствующих своевременному и качественному гендерному развитию [8].

Для выявления качественных особенностей современной семьи, среди которых можно выделить уровень знаний и степень участия родителей в воспитании детей, мы использовали социально-педагогические методы исследования: анкетирование, тестирование, индивидуальные беседы, посещение семей, наблюдение за совместной деятельностью детей и родителей и др.

В целях определения уровня знаний родителей по вопросам полового воспитания детей дошкольного возраста нами были обозначены показатели (знания особенностей полоролевой социализации мальчиков и девочек дошкольного возраста, эталонов нравственно-ценностного мужского и женского поведения в семье, содержательных, технологических аспектов гендерного воспитания) и критерии (полнота, осознанность, аргументированность) оценки знаний родителей.

Соотношение обозначенных показателей и критериев позволило определить уровень компетенций родителей в вопросах полового воспитания.

**Низкий уровень информационной компетентности:** родители не имеют представления о сущности гендерного воспитания и развития детей. Они не умеют организовывать, структурировать и упорядочи-

вать педагогические ситуации, касаемые воспитания детей в зависимости от пола, не владеют коммуникативными средствами, обеспечивающими эффективность детско-родительского взаимодействия в области гендерного воспитания ребенка, а также способами рефлексии своей воспитательной функции в области гендерного развития детей. Родители не видят своей роли в процессе гендерного воспитания и развития собственного ребенка, не ориентируются в использовании элементарных средств полового воспитания (личный пример, сюжетно-ролевые игры, чтение произведений, литературы), стараются обойти вопросы, связанные с различием полов, но имеют желание повышать свою компетентность по вопросам воспитания и развития ребенка как представителя пола.

**Средний уровень информационной компетентности:** родители, имеющие неполное представление о сущности гендерного воспитания детей, не в полной мере удовлетворяют познавательный интерес ребенка о развитии человека, как представителя пола. Они не всегда умеют организовать, структурировать и упорядочить педагогические ситуации, касаемые воспитания детей в зависимости от пола, но придают процессу полоролевой социализации дошкольников позитивную направленность; владеют далеко не всеми коммуникативными средствами, обеспечивающими эффективность детско-родительского взаимодействия в области гендерного воспитания ребенка, а также способами рефлексии своей вос-

питательной функции в области гендерного развития детей. Они осознают значимость детства в гендерном воспитании и видят свою роль в гендерном воспитании и развитии своего ребенка, стремятся к повышению своей психолого-педагогической компетентности.

**Высокий уровень информационной компетентности:** к этому уровню относятся родители, которые владеют знаниями о гендерном воспитании и развитии ребенка. Эти родители умеют организовать, структурировать и упорядочивать педагогические ситуации, касаемые воспитания детей в зависимости от пола; владеют коммуникативными средствами, обеспечивающими эффективность детско-родительского взаимодействия в области гендерного развития детей; адекватно, осознанно относятся к процессу воспитания ребенка как представителя пола; осознают ответственность за его гендерное развитие и проявляют интерес к этой сфере воспитания детей; стремятся к повышению уровня своей психолого-педагогической компетентности по вопросам гендерного воспитания и развития детей дошкольного возраста.

Изучения уровня информационной компетентности родителей по вопросам гендерного воспитания детей поможет определить направления, содержание и разработать инновационные формы конструктивного взаимодействия субъектов педагогического процесса, направленного на создание оптимальных условий полоролевой социализации современных дошкольников.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Градусова Л.В. Воспитание мужественности у мальчиков в игре // Воспитание детей в игре. М., 1993.
2. Григорьева Ю.С. Дидактическая игра как средство полового воспитания детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 186 с.
3. Коломийченко Л.В. Программа полового воспитания детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. 2006. № 1.

4. Коломийченко Л.В., Оглезнева О.В. Программа формирования психолого-педагогической компетентности родителей по социальному развитию детей дошкольного возраста. Добрянка, 2005. 92 с.
5. Кон И. С. Психология половых различий // Вопросы психологии. 2000. №2. 432 с.
6. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М.: Академия, 2000. 232 с.
7. Орлов Ю.М. Половое развитие и воспитание: книга для учителя. М.: Просвещение, 1993. 239 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Письма и приказы Минобрнауки. М.: ТЦ Сфера, 2014. 96 с. (Правовая библиотека образования).
9. Я – компетентный родитель: программа для поставщиков услуг родителям, имеющим детей дошкольного возраста, не посещающих дошкольные образовательные учреждения / под ред. Л.В. Коломийченко; МО УДОВ «Исследовательский центр развития системы образования». Пермь, 2009. 108 с.



## Раздел III

### ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ И СРЕДСТВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 37.018.4

**Иванова О.М., Трусова Н.В.**

#### ***О разработке модели технологического образования школьников – центра молодежного инновационного творчества (ЦМИТ) на базе общеобразовательной школы***

*Наряду с новыми уникальными школами – «инженерной», «IT-школой», «школой дизайна» и другими, представившими опыт на краевом инженерно-промышленном форуме, сотрудничество школ и предприятий-партнеров, обоюднo заинтересованных в развитии технологического образования и инженерного творчества школьников и молодежи, может реализоваться на базе центров молодежного инновационного творчества (ЦМИТ). ЦМИТ на базе общеобразовательной школы, прототип FAB LAB – новая организационная форма технологического образования школьников и молодежи, может быть создана в Пермском крае.*

**Ключевые слова:** ЦМИТ, технологическое образование, социальное партнерство, профессиональное самоопределение, робототехника, 3D-проектирование.

В рамках современной модели образования, ориентированной на решение задач инновационного развития, на фоне острой потребности промышленности Пермского края в инженерных кадрах, актуальное значение приобретает технологическое образование. На пути «встраивания» образования в современную экономику общеобразовательные учреждения становятся важнейшими звеньями системы.

В Перми в тесном сотрудничестве школ с другими социальными институтами, предприятиями-партнерами разработаны новые организационные формы этой системы – «уникальные школы»: «инженерная школа», «IT-школа», «школа дизайна» и другие, нацеленные на сближение школьных образовательных программ с производственными интересами [3]. Опыт развития технологического образования и инженерного творчества школьников и молодежи в Пермском крае был представлен на инженерно-промышленном форуме в ноябре 2014 г. [2].

Вместе с тем российский опыт располагает еще одной интересной формой организации инновационного творчества детей и молодежи на базе центров молодежного инновационного творчества (ЦМИТ) [1]. Прототипы ЦМИТ России, FAB LAB – впервые были созданы на базе Массачусетского технологического института. Ресурсы, суммирующие опыт, историю, контакты и другую информацию о сети FAB LAB, сконцентрированы на сайте <http://fab.cba.mit.edu/>, описаны и в иных источниках [5]. Интересен опыт городов Пензы, Красноярска, Кургана по созданию и развитию таких центров [4, 5, 6].

Проблемы развития технологического образования в Пермском крае связаны с отсутствием адекватной информационной, научно-педагогической и технологической среды и инфраструктуры, формирующей подготовку инженерных кадров и реализацию творческих идей молодежи; с нехваткой образовательных программ, развивающих изобретательское мышление школьников;

с тем, что программы не стыкуются с производственными задачами. Нарушена система наставничества и «шефства» производственных организаций над образовательными.

Для изменения ситуации необходима и реанимация отработанных ранее подходов, связанных, в частности, с «шефством», и новые – нестандартные – решения. Наша школа планирует решить проблему технологического образования через создание на базе образовательного учреждения структурного звена – центра молодежного инновационного творчества (ЦМИТ).

ЦМИТ можно рассматривать как модель развития технологического образования школьников применительно в технической и инновационной сферах. Основание центра базируется на единении усилий с предприятиями-партнерами и расширении образовательного пространства за счет сотрудничества с другими образовательными организациями и социальными институтами.

Все FAB LAB и их прототипы, ЦМИТ России, начинались с создания инфраструктуры. Материально-техническая и учебно-методическая база комплектовалась инстанциями высшей технической школы как плацдарм для пропедевтики, обеспечивающий непрерывность образования и технического развития. В России база ЦМИТ комплектовалась за счет ресурсов Минэкономразвития. При формировании технологической среды использовался кластерный подход, несущий неповторимые черты промышленности каждого отдельного города (Красноярска, Кургана, Пензы), где были созданы и успешно развиваются ЦМИТ [4, 5, 6].

МАОУ «СОШ № 37», понимая внешние проблемы по потребности региона в инновационном развитии и обеспеченности в инженерных кадрах, целевые установки городского образовательного сообщества на создание пространства профессионального выбора для подростковой школы, остро столкнулась и с внутренней потребностью

воссоздания технологической базы, в первую очередь – МТБ школьных мастерских для обеспечения занятости мальчишек (базы, где они смогут реализовать свои творческие идеи).

Создание ЦМИТ предполагает комплексное развитие материальной технической базы школьных мастерских и требует вложения достаточно крупных финансовых средств. Рассчитывать на целевые вложения со стороны краевого бюджета или федеральных ресурсов в сложных экономических условиях, сложившихся в стране, не приходится. Привлекать ресурсы (финансовые средства и оборудование) можно и поэтапно, опираясь на партнерские связи, и через установление сотрудничества с новыми предприятиями, заинтересованными в подготовке будущих инженеров. Работа эта сложная, требующая терпения и времени.

Традиционная же деятельность школы по наполнению и развитию образовательной среды, развитию педагогического и ученического творчества в связи с реализацией проекта приобретает конкретную направленность – создание образовательных программ, развивающих изобретательское мышление учащихся; изменения в организации учебного процесса (поточное обучение, краткосрочные курсы по профилям); наполнение внеурочной занятости конкурсами, мастер-классами, экскурсиями на производственные предприятия, формирующими интерес школьников к инженерной деятельности.

Школа имеет определенный задел в области инновационно-педагогической деятельности и готова реализовать новый проект, столь насыщенный для образования и нашей школы и города. Школа № 37 – победитель национального проекта «Образование», участник международного движения «Добрые Дети Мира», входит в топ 100 лучших школ Пермского края по результатам итоговой аттестации 2011, 2013, 2014 годов, лауреат Всероссийского конкурса «Инновационная школа 2014» в номинации

«Совершенствование управления школой» и «Инновационная школа 2015», участвует в реализации муниципальной модели «Основная школа – пространство выбора». Новый импульс в работе по подготовке старшеклассников к профессиональному самоопределению принесло сотрудничество с НКО «Союз изобретателей» и ООО «Деловая Россия».

Практика школы и опыт производственников подсказывают – участников и лидеров технического прогресса надо возвращать. Проект «Наставники», разработанный нашими социальными партнерами, нацеленный на поддержку профессионального самоопределения и развитие творчества школьников, наполнился в 2014/15 уч. году конкретным содержанием: встречи с «наставниками», мастер-классы профессионалов, экскурсии на прямое производство.

Группы старшеклассников, пройдя профессиональные пробы в мастерской дизайнера Е. Стариковой в редакции газета «Перемена», в Центре развития робототехники, включились затем в разработку оригинальных проектов, принесших им успех в конкурсе «Юный изобретатель». Лучшие работы учащихся отправлены на краевой конкурс изобретателей. С воодушевлением второй год подряд старшеклассники принимают участие в городском проекте «Ярмарка реальных задач», успешно разрабатывая проекты по заказу производственников.

Погружение ребят в технологию «форсайт» с А. А. Сальцевым, директором учебно-методического центра Института внедрения образовательных технологий г. Екатеринбурга, явилось путеводителем по будущему, знакомством со способами формирования этого будущего, подтолкнуло старшеклассников к участию в Пермском инженерно-техническом форуме и разработке проектов по линии «технологического предпринимательства».

Целенаправленное внимание педагогов школы к развитию творческого потенциала

школьников приносит результаты. По итогам работы научного общества учащихся (НОУ) и школьных научно-практических конференций выпущены сборники тезисов исследовательских работ учащихся, появились новые секции, расширился спектр участия ребят в конкурсах технической направленности.

Знакомство с работой Центра профессиональной ориентации и карьеры школьников под руководством Э.В. Кущенко, общественной организацией «РОДОВЕД» (Т.Ю. Силуянова), Ассоциацией научных и инновационных учреждений и предприятий Пермского края» (Г.М. Полетаев) активизировало позицию по самоопределению школьников и обеспечило методические находки педагогов: Материалы профессиограмм, подготовленные школьниками на уроках технологии под руководством учителя С.А. Борисовой, востребованы и при формировании индивидуального учебного плана, и при разработке образовательной программы старшеклассников, нацеливают их на достижение учебного результата.

Опираясь на идеи проекта «Наставники» и максимально используя один из его ресурсов в предыдущем учебном году (встречи старшеклассников с успешными профессионалами, управленцами предприятий, деловыми людьми города), школа начала формирование собственного банка «родитель – профессионал – наставник», понимая, что родители учащихся – это самые надежные социальные партнеры школы в реализации проектов; создается атлас родительских профессий и профкарта района.

Укрепляя сотрудничество с социальными институтами – ярмарка профессий, «Карьерный десант» при ПГНИУ, краевой конкурс «Выбор 2015», городские проекты «АРТ-школа» при ПГГПУ, «За партией» при Музее современного искусства, форум «Город – детям» – педагоги обогащают и структурируют образовательное пространство.

Встречи старшеклассников с А. Хусидом, основателем компаний в области ИТ, специалистами ООО «Мир компьютеров», продемонстрировавшими работу 3D-принтера, специалистами кафедры технического университета, ООО «Пром Ойл», «Эр Телеком» содействовали открытию в школе учебной группы для учащихся 8–10 классов, занимающихся «инженерными практиками» под руководством инженера с ОАО «Протон» А.В. Черепанова. Интерес к технике, заложенный на школьной скамье, закрепленный в про-

фильном колледже и вузе, должен сформировать стратегии жизненного успеха и обеспечить приход выпускника в «инженерное» производство. Это и будет результатом работы социальных партнеров, школы – колледжа – вуза – производственного предприятия, приводящего к формированию стратегического кадрового резерва. Образовательные траектории выпускников 9-х и 11-х классов школы, представленные на рис. 1 и 2, по сохранению выбора технической направленности, свидетельствуют об эффективности.

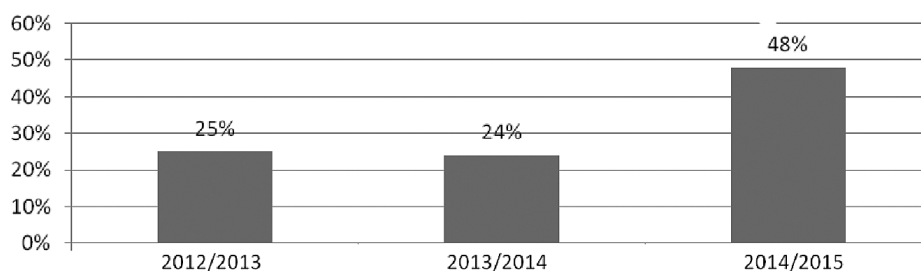


Рис. 1. «Школа–колледж». Сохранение выбора технической направленности выпускниками 9-х классов. 2013–2015 гг.

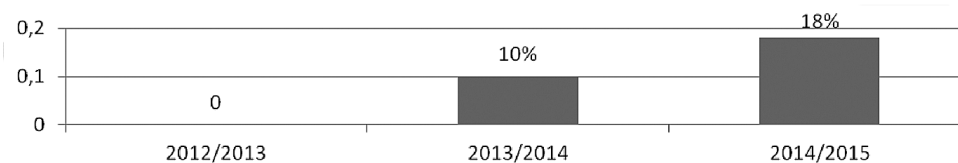


Рис. 2. «Школа–вуз» (ПГНИПУ). Сохранение выбора технической направленности выпускниками 11-х кл. 2013–2015 гг.

Учебно-методическую базу центра удобно развивать, опираясь на сотрудничество с образовательными учреждениями и формируя сеть взаимодействия с социальными институтами. Практика работы школы на предшествующем этапе вселяет надежду на продолжение и укрепление таких связей, в основе которых лежат элементы образовательного партнерства и сетевого сотрудничества по использованию кадровой, материально-технической базы и «интеллектуальной собственности».

Создание ЦМИТ – это социально-ориентированный проект. В качестве основного критерия эффективности работы ЦМИТ принимаются показатели количества мероприятий, направленных на развитие детского технического творчества, и количество вовлеченных в работу учащихся (краткосрочные курсы, профессиональные пробы и практики, конференции, конкурсы, выставки, семинары, тренинги, круглые столы, экскурсии), учет числа учащихся, выбравших профессиональный путь по инженерной, технической линии (поступление на техни-

ческие специальности в колледжи, вузы), Открытие центра предоставит возможность учащимся познакомиться и поработать на современном оборудовании цифрового производства, получить мотивацию на инженерное образование, реализовать творческие способности и на практике осуществить технологическую цепочку от формулирования идеи до ее реализации, проторить дорожку к предпринимательству. Проект определяет роль ЦМИТ как одну из форм развития технологического образования и

профессионального ориентирования школьников и молодежи в образовательном пространстве города, рассматривает механизмы реализации задач центра, определяет возможность открытия центра на базе отдельной общеобразовательной школы города. Можно предположить, что нынешние школьники станут через несколько лет заинтересованными и активными студентами, а затем на предприятиях в качестве конструкторов будут создавать будущее района, города, края.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Кузнецов В., Парфенова А., Тимоти О'Коннор, Костинский А. Центры молодежного инновационного творчества, созданные по модели FAB LAB. 2012. [Электронный ресурс]. Режим доступа: (не указан).
2. Инженерно-промышленный форум в Перми, 2014. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.perm.ru](http://www.perm.ru)
3. Кассина Р.А. О роли инновационных образовательных учреждений в развитии образования в Пермском крае // Умный: журнал. Пермь, 2014.
4. Материалы конкурса «УМНИК» в рамках молодежной научно-практической конференции студентов «Наука XXI века: новый подход». Курган, 2013.
5. ЦМИТ «ИнТехно», ООО «Кузнецкий молодёжный инновационный центр», 2012. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http:// fab.cba.mit.edu/](http://fab.cba.mit.edu/)
6. ЦТО для обучения старшеклассников: сборник статей управления образования. Пенза, 2014.

УДК 371.671

**Шаяхметова В.Р.**

**Учебник по обществознанию в свете новых требований  
к организации учебного процесса в старшей школе**

*В статье раскрываются особенности учебной литературы по обществознанию. Автор проводит сравнительный анализ учебников для старшей школы по обществознанию по трем направлениям: визуальная сторона; содержательная сторона; деятельностная сторона. Представлены неоспоримые достоинства учебников под редакциями А.И. Кравченко и Л.Н. Боголюбова на основе педагогического опыта, накопленного в рамках конкретного образовательного учреждения.*

**Ключевые слова:** учебник, дидактическое средство, профильное обучение, личностное развитие, государственный стандарт, социальный опыт.

Обществознание обладает большим потенциалом интеграции знаний из различных общественных наук и проведения межпредметных связей (прежде всего, со школьными предметами социально-гуманитарного цикла). Данное содержательное объединение наук обеспечивает формирование у учащихся представлений о нормах и правилах, общественных отношениях и их закономерностях, процессах общественного развития, векторов направленности изменений, также собственного места и места своей страны в окружающем мире и др.

Школьный учебник как дидактическое средство обучения может и должен иметь разноаспектные функции в учебном процессе. В современной школе за отсутствием принципиально новых учебников, соответствующих новым федеральным государственным образовательным стандартам (далее – ФГОС), используется некоторый перечень учебников, большинство из которых «выпускались» под прежние базовые учебные планы и «старые» стандарты.

Учебно-методический комплекс (далее – УМК) по обществознанию представлен учебными программами; учебниками; пособиями для учителя; учебными пособиями для учащихся с фрагментами разнообразных

документов, отобранными на основе научно-педагогических принципов; сборниками заданий для учащихся. Данные дидактические материалы создают реальные возможности для организации активной учебно-познавательной деятельности на разных уровнях и этапах процесса обучения.

Издательства, выпускающие УМК по обществознанию («Просвещение», «Русское слово»), обычно готовят подробные рекомендации о порядке их самостоятельного использования, либо о возможностях соотнесения (сочетания) их с другими учебными изданиями. Поэтому для расширения информационного или деятельностного пространства урока большинство учителей привлекают учебные пособия для поступающих в вуз (тех же издательств), книги для учителя, интернет-ресурсы и т.д. Подобное сочетание учебника и дополнительных печатных или цифровых образовательных источников позволяет учителям реализовать то содержание, которое не только воплощается в учебной литературе, определяет замысел организации деятельности на уроке, востребовано на ЕГЭ, но и отвечает личностным и познавательным запросам подростков.

В познавательной деятельности на уроках обществознания важно использовать



лично-ориентированные педагогические технологии, вовлекать учащихся в практические и лабораторные занятия по решению проблемных заданий, с самостоятельным анализом разнообразных носителей социальной информации, в разработку мини-исследований и практических проектов.

Чтобы оценить, насколько пригодно для планируемых целей УМК того или иного авторского коллектива, важно сопоставить его прежде всего с содержанием базового или профильного обществоведческого образования (т.е. с содержанием ФГОС). Известно право учителя выбирать ту «линию» УМК, и в первую очередь учебники, которые в наибольшей степени соответствуют познавательным запросам и возможностям учеников, направленности работы школы и его собственным профессиональным целям.

Серии учебников под редакцией А.И. Кравченко и Л.Н. Боголюбова стали самыми массовыми книгами в школе, хорошо известными и учителям и старшеклассникам, последние их также активно используют и в процессе подготовки к ЕГЭ, и к семинарским занятиям в вузах несоциально-гуманитарной направленности.

Учебники под редакцией А.И. Кравченко привлекают лаконичностью и содержательностью информации, освещая основы конкретных наук – социологии, психологии (10 класс), экономики, политологии и права (11 класс). Авторы А.И. Кравченко и Е.А. Певцова реализуют компетентный подход в освоении учащимися учебного материала; УМК формирует компетентности в сфере познавательной деятельности (способности адекватно понимать общественно-научные термины, знать базовые понятия социально-гуманитарных наук, самостоятельно получать информацию из философских, научных, публицистических, статистических, правовых и иных текстов).

Учебники отличаются доступным изложением учебного материала, широким исполь-

зованием конкретных жизненных ситуаций. Но, несмотря на то, что учебники прошли экспертизу РАН и РАО в 2010 году, большинство ссылок на политические и социально-экономические изменения в России датируются 2006, в лучшем случае – 2009 годами. Последнее обстоятельство способствует быстрому «устареванию» учебного материала. Так не выдерживает критики попытка авторов учебника делать выводы об отношении россиян к политическому процессу в современной России на основании анализа социологического опроса 2005 года. О ведущей роли СМИ в жизни общества авторы рассказывают на основе Уотергейтского дела 70-х годов, фактически забывая о глобальной информатизации современного общества.

В разработке содержания авторский коллектив использовал курсовые и межпредметные связи: в учебниках присутствует значительное количество ссылок на событийный ряд из истории России, но в данном ракурсе можно выделить и фактические ошибки, например, не совсем ясна ссылка на «процесс распада государства (о каком распаде речь?) в период Великой (почему Великой?) Смуты XVII века». Наблюдается некое однообразие точек зрения и идеологическая зашоренность в оценке социально-экономической и политической ситуации: в отрыве от теории глобализации авторы учебника оперируют примерами из российской ситуации. Процессы формирования рыночных отношений, складывания политических режимов, молодежных культур и т.п. даются без обращения к западной истории, к сути западноевропейского и американского глобализма. Фактически устройство современного общества, его отличие от предыдущего, традиционного общества и проблемы становления постиндустриального общества представляются на фактическом материале российской ситуации, что способствует, скорее всего, только формированию нового комплекса вопросов и затруднений у старшеклассников.



Эффективность наглядности, как известно, должна соответствовать следующим требованиям: краткость, блоковое построение, визуальность восприятия, оригинальность оформления, доступность прочтения. Учебники «Обществознание» А.И. Кравченко и Е.А. Певцовой выгодно отличаются системой зрительных сигналов, имеющих структурную связь и представляющих наглядную конструкцию, которая замещает систему значений, понятий, идей как взаимосвязанных элементов. Обществоведческие понятия, суждения и теории раскрываются на основе структурно-логических и сравнительно-обобщающих таблиц и другой условно-графической наглядности. Но таблицы и схемы носят однообразный характер, зачастую дублируя, а не дополняя содержание параграфа.

Учебники для старшей школы данного авторского коллектива потеряли то, что выгодно в наглядно-дидактическом плане отличало их раньше. В учебниках с 6 по 11 класс в качестве иллюстраций использовались карикатуры, которые при хорошо организованной урочной деятельности могли стать одним из способов познавательной активизации старшеклассников (выявление поверхностного и скрытого смысла в обсуждаемых проблемах). Вместо содержательных карикатур в новых изданиях использованы безликие «картинки», которые не в полной мере работают на дополнение учебного содержания.

Авторы А.И. Кравченко и Е.А. Певцова помимо разноплановых вопросов, которые можно использовать для индивидуальных устных и письменных опросов и дискуссий, внесли практикумы, содержание которых напоминает задания из части «В» ЕГЭ. Последнее обстоятельство можно рассматривать в двух ракурсах: положительно, поскольку учащиеся, изучающие обществознание на базовом уровне, могут в данном смысле познакомиться с концепцией заданий части «В»

в ЕГЭ; отрицательно – вопросы не отличаются проблемным характером, как это было в прежних изданиях учебников. Так часть вопросов носит явно наводящий характер, не давая возможности ученику сформировать собственную позицию, например: «В чем задача журналистских расследований – только ли скандал или разоблачение?». Учителя сами дополняют содержание учебника проблемными вопросами, обсуждение которых может пройти в форме дебатов, тем более, что данная форма деятельности на уроке интересна старшеклассникам и дает возможность высказаться, аргументированно защищая личную точку зрения.

Учебник заканчивается значительным глоссарием, вполне достаточным для самостоятельного изучения учащимся курса обществознания. Хотелось бы также для расширения знаний учащихся видеть перечень интернет-ресурсов (на сегодняшний день можно вычленил ряд сайтов, содержание которых напрямую «работает» на углубление школьного курса обществознания) и дополнительной литературы (публицистические работы и произведения «классиков» социологии, экономики и т.д.).

В классах естественнонаучного, филологического, математического, технологического и иных профилей нет необходимости выходить на сложные вопросы социальной теории, которые рассматриваются в программах дисциплин социально-гуманитарного цикла в высшей школе. С другой стороны, необходимо готовить выпускников общеобразовательной школы к адекватному, сознательному восприятию содержания названных дисциплин, преподаваемых на более высоком уровне в учреждениях ВПО (дисциплины «Социология», «Политология» и т.д. по-прежнему находятся в учебных планах ВПО). Каждая общественная наука имеет собственный понятийный аппарат и, соответственно, собственный научный язык. Следовательно, преемственность

общеобразовательной школы и профессиональной школы может быть обеспечена путем усвоения учащимися базовых понятий обществоведения и выработки у них навыков работы с первоисточниками.

Таким образом, потенциальные возможности УМК «Обществознание» авторов А.И. Кравченко и Е.А. Певцова (исходя из содержания и его логической компоновки) предоставить базу понятий для адекватного восприятия дисциплин социально-гуманитарного цикла в вузах можно оценить как достаточные, но, что касается возможностей данного УМК стать одним из элементов процесса формирования гражданской идентичности учащегося, то они явно недостаточны для современной старшей школы.

На профильном уровне, помимо решения общеобразовательных задач, УМК должен давать представление об основных общественных науках (философия, экономика, социология, политология, социальная психология, правоведение), их категориальном аппарате, актуальных проблемах, методах научного познания, о типичных профессиях социально-гуманитарного профиля, а также об основных видах учебной и учебно-исследовательской деятельности, необходимых для продолжения учебы в вузах по специальности социально-гуманитарной направленности.

Содержательная сторона учебника по обществознанию авторского коллектива под редакцией Л.Н. Боголюбова основана на различных сторонах взаимодействия человека с человеком, человека-гражданина с обществом и государством. Изучение уровня этого взаимодействия предполагает использование учащимся личного социального опыта, систематизацию знаний и осмысление общественных явлений, и также подчеркивает гуманистическую направленность процесса обучения.

Учебник Л.Н. Боголюбова направлен не только на углубление знаний и умений

учащихся с социально-гуманитарным или правовым индивидуальным учебным планом (далее – ИУП), но и на формирование социально-коммуникативной компетентности учащихся, на приобщение их к ценностям демократии, правового государства и гражданского общества. Достижение поставленной цели реализуется через деятельностный подход, т.е. через активное включение школьников в осознание сущности и проблем общественной жизни.

Риск «устаревания» содержания учебного комплекса авторы преодолевают путем заданий для учащегося, основанных на поиске информации из разных источников, на умении проверять объективность полученной информации методом анализа, отделения главного от второстепенного, фактов от мнений. Авторы предлагают ученикам не только информацию об имеющихся формах взаимодействия институтов управления с гражданами, но и представляют возможные перспективы их развития. Процесс формирования в современной России демократии, правового государства, гражданского общества, реального разделения властей и парламентаризма представлен без принижения их важности для политической и социально-экономической стабильности.

Учебник под редакцией Л.Н. Боголюбова соответствует интегративному характеру учебного предмета «Обществознание», поскольку здесь не только рассматриваются отдельные содержательные области, но и происходит интеграция других школьных предметов (истории, литературы, географии, биологии и др.), а также привлекается социальный опыт учащихся. Авторы преодолели предметно-центрический подход, используя принцип фундаментализации (ориентация содержания на выявление глубинных сущностных оснований и связей между разнообразными процессами в обществе). Учебный материал об отдельных сторонах (явлениях, объектах) общественного развития позво-

ляет воспринимать его в единстве с целостным пониманием общества, с присущим ему многообразием связей и зависимостей. Курс дает не разорванное, а целостное представление о современном обществе и формирует у учащихся научное мировоззрение.

Учебник под редакцией Л.Н. Боголюбова позволяет учащимся:

- осуществлять поиск социальной информации, представленной в различных знаковых системах (текст, схема, таблица, диаграмма, аудиовизуальный ряд); извлекать из неадаптированных оригинальных текстов (правовых, научно-популярных, публицистических и др.) знания по заданным темам; систематизировать, анализировать и обобщать неупорядоченную социальную информацию; также различать в ней факты и мнения, аргументы и выводы;

- оценивать действия субъектов социальной жизни (личности, группы, организации) с позиции социальных норм, политической и социально-экономической рациональности;

- формулировать на основе приобретенных обществоведческих знаний собственные

суждения и аргументы по определенным проблемам;

- подготовить устное выступление, творческую работу по социальной проблематике;
- применять социально-экономические и гуманитарные знания в процессе решения познавательных задач по актуальным социальным проблемам.

Сравнительный анализ учебников для старшей школы по обществознанию целесообразно произвести по трем направлениям:

- визуальная сторона (унификация, лаконичность, ассоциативность, цветовая наглядность), поскольку внешнюю привлекательность учебника учащиеся, как правило, отмечают в первую очередь;

- содержательная сторона (логичность, автономность, структурность, смысловой акцент учебного материала);

- деятельностная сторона (доступность, системность, мобильность, образность предложенных заданий; возможности самостоятельной работы).

Сравнительный анализ учебников представлен в таблице.

Таблица

### Сравнительный анализ учебников обществознания для старшей школы

Визуальная сторона	Содержательная сторона	Деятельностная сторона
1	2	3
<i>Учебники «Обществознание» (под ред. А.И. Кравченко), 10–11 классы</i>		
<p>По объему вложенной информации лаконичен, дает ограниченную информацию относительно развития сфер общественной жизни современного общества.</p> <p>Учебный материал не содержит ассоциативных ссылок.</p> <p>В качестве позитивных сторон отмечаются следующие:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– блоковое построение учебного материала,</li> <li>– визуальность восприятия,</li> <li>– элементарность условно-графического языка (выражает отдельные простейшие явления и события)</li> </ul>	<p>Учебная информация внесена в соответствии с внутренней логикой построения дисциплины и стандартами.</p> <p>Преобладает фактологический характер построения учебного материала.</p> <p>Не совсем явно представлена уникальность социально-гуманитарного знания.</p> <p>Специфика учебного содержания отсутствует, и учебник может быть использован для учащихся с ИУП, исключая профильное изучение общественных наук</p>	<p>Практикумы предполагают разные формы работы: от составления плана до перевода условно-графической информации в словесную.</p> <p>Мобильность и образность деятельностной стороны отсутствует.</p> <p>На базе предложенных ситуаций возможно проведение дискуссионных занятий.</p> <p>Дидактический материал достаточен для организации самостоятельной работы учащегося.</p> <p>Данный курс достаточен для продолжения обучения в вузе, но не по социально-гуманитарному профилю</p>

1	2	3
<i>Учебники «Обществознание» (под ред. Л.Н. Боголюбова), 10–11 классы</i>		
<p>Условно-графический язык выражает отдельные явления и события.</p> <p>Цветовая наглядность достаточна для визуализации главной и второстепенной учебной информации</p>	<p>Вводится новое содержание (новые компетентности), расширен круг изучаемых понятий, что позволяет полнее и глубже раскрыть проблематику человека и общества.</p> <p>Уровни мышления, действий, понимания, коммуникации учащихся не понимаются в отрыве от предыдущего материала – структура учебного содержания и направленность учебной деятельности учащегося строятся на данных уровнях.</p> <p>Наблюдается межкурсовая преемственность и межпредметное взаимодействие учебного материала.</p> <p>Фактологический, проблемный и научный характер изложения учебного содержания</p>	<p>Самостоятельная работа представлена в деятельном режиме: освоение разных социальных ролей, активизация познавательной деятельности через реализацию социальных проектов, развитие умений отбора информации из различных ресурсов с критическим анализом, овладение правилами общественной полемики.</p> <p>Превалируют формы активного обучения (тренинг, дискуссии, деловые, ролевые, ситуативные игры, включение учащихся в разработку и реализацию проектов)</p>

К существенным недостаткам учебников под редакцией А.И. Кравченко и Л.Н. Боголюбова можно отнести следующие:

- отбор содержания, структура, уровень доступности материала и методического аппарата не всегда соответствуют заявленному уровню преподавания (базовый – профильный);

- общественно-политические изменения не находят отражения на страницах учебников, значительно сокращая возможности учащихся вникнуть в осознание сути того или иного процесса;

- в методико-дидактическом плане отсутствуют повторительные рекомендации, задания творческо-поискового характера, нет предметных указателей, а терминологические словари могут содержать устаревшие, либо однозначные формулировки; часты в учебниках неточности;

- переработка содержания и структуры учебной литературы не носит масштабного и системного характера (особенно в свете скорого перехода старшей школы на новые ФГОС);

- ключевые позиции современного обществоведческого курса – личностная ориентация, системность, ориентация на самостоятельное действие – слабо прослеживаются в содержании и формах познавательной деятельности, предлагаемых авторам данных учебников.

Используя в образовательном процессе учебники под редакцией Л.Н. Боголюбова и А.И. Кравченко, школа и учитель вынужденно дополняют их конкретным социально-экономическим и политическим контентом для подготовки выпускника к жизни в постоянно меняющемся обществе.

Современной старшей школе требуется учебник по обществознанию, выполняющий одновременно несколько функций:

- учебник-компакт (учебник с предельно свернутой информацией, необходимой для первичного усвоения);

- учебник-репродукт (учебник, отражающий сущность и иллюстрацию учебной проблемы, знание которой необходимо для продолжения изучения);

– учебник-репетитор (учебник, обобщающий материал по проблемным вопросам), консультант (учебник, дающий развернутую, проблемную, многоаспектную информацию или «подсказку»);

– учебник-контролер (учебник – «опора», достаточно полно отражающая изучаемую тему, предназначенную для контрольно-зачетных занятий).

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Обществознание. 6–11 класс. Формирование политических и социальных компетенций: системные, творческие задания / авт.-сост. Л.Л. Кочергина. Волгоград: Учитель, 2013.
2. Обществознание. 5–9 классы. Примерная учебная программа. Стандарты второго поколения. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2660>.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден Приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 года № 1897).

УДК 37.016

**Соколовская С.В., Набатова О.А.**

### ***Предметно-языковое обучение в общеобразовательной школе***

*В статье представлены механизмы и способы включения технологии CLIL (Content and Language Integrated Learning: предметно-языковое интегрированное обучение) в образовательную программу общеобразовательной школы на основе муниципальной модели «Основная школа – пространство выбора». Авторы рассматривают принципы технологии, делая акцент на ее практико-ориентированной направленности и интерактивных методах обучения.*

**Ключевые слова:** технология CLIL, предметно-языковое обучение, поточно-групповой метод обучения, вариативная среда.

*Дети любят интересное обучение  
«Children Love Interesting Learning»*

В Российской Федерации согласно Федеральному закону № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» при гарантированном обучении на государственном языке РФ возможен выбор образовательным учреждением языка обучения и воспитания (статья 14 п. 5, б). Широкий спектр возможностей для школы предоставляет право наполнения образовательной программы самим учреждением. Появляется возможность разработки бренда любой общеобразовательной школой. В основе стандартов второго поколения лежит деятельностный подход в сочетании с механизмами изменения организационно-содержательной среды. Технология CLIL может стать одним из инструментов реализации федеральных государственных образовательных стандартов для общеобразовательной школы и обретения ею своего лица.

Технология CLIL (Content and Language Integrated Learning: предметно-языковое интегрированное обучение) – технология, применяемая во многих странах и имеющая практико-ориентированную направленность. CLIL – это light версия билингвального обучения, в основе которой лежат практические действия и интерактивные методы обучения. Впервые термин был предложен Дэвидом

Маршем (David Marsh, University of Jyväskylä, Finland) в 1994 году. По первому определению этот вид преподавания характеризовал учебные ситуации, когда дисциплины или их отдельные разделы преподаются на иностранном языке. Марш продолжил свои исследования, и уже в 2001 году сущность методики была истолкована следующим образом: CLIL рассматривает изучение иностранного языка как инструмента для изучения других предметов, таким образом формируя у учащегося потребность в учёбе, что позволяет ему переосмыслить и развить свои способности в коммуникации, в том числе на родном языке.

В общеобразовательной школе может быть создана такая среда, в которой иностранный язык является не целью, а средством коммуникации, обмена и получения информации. Школьники ведут активную социально-направленную деятельность с использованием английского языка: участвуют в совместных проектах со сверстниками и из других стран, проводят видеоконференции и различные акции. Если ведущей технологией выбрана технология CLIL, то иностранный язык постепенно перестает быть одним из предметов в расписании, и стано-



вится частью измененной организационно-содержательной среды образовательной программы школы. Вариативность и возможность выбора лежат в основе специфики общеобразовательной школы, в которой стало возможно предметно-языковое обучение. Использование технологии CLIL в развитии профессионального самоопределения учащихся основной и старшей школы является темой инновационной проектной деятельности школы. Сформированный мотивационный компонент профессионального самоопределения выпускника путем развития языковой компетенции с помощью технологии CLIL – прогнозируемый результат проектной работы. Для достижения этого на протяжении последних четырех лет в школе ведется системная работа по формированию собственной образовательной программы на основе Муниципальной модели «Основная школа – пространство выбора». Одним из элементов модели, активно включенных в образовательную программу школы, является поточно-групповой метод обучения, который представляет собой организацию учебного процесса при отсутствии деления на классы в ходе преподавания предметов учебного плана. Подобный способ обучения учитывает образовательные потребности и образовательные запросы обучающихся, обеспечивает вариативность содержания образования, предоставляет обучающимся возможности выбора образовательных траекторий на основе учебных проб.

В основе деятельности, связанной с предметно-языковым обучением, лежит технология CLIL (предметно-языковое обучение), включающая интегрированное преподавание иностранного языка и других учебных дисциплин, а также практико-ориентированное обучение с 1 по 11 класс. Принципиально важно для общеобразовательной школы то, что эта технология не предполагает углубленного изучения языка и не является обязательным компонентом

для каждого школьника. Главным становится выбор ученика в рамках образовательной среды школы, где школьник сам на основе индивидуальной образовательной траектории выбирает или не выбирает предметно-языковое обучение.

Организация специальных процедур образовательной программы (процедуры выбора, рефлексия, публичная защита своего выбора и другие) способствует формированию у обучающихся совокупности личностных компетенций, в частности смыслополагания, деятельностной рефлексии, готовности к выбору способов образовательной деятельности, образовательного пространства. Учебный процесс построен таким образом, что можно не выбирать языковые группы. В школе есть ученики, которые выбирают базовые группы по предметам и не участвуют в образовательных событиях языковой среды. Но таких обучающихся становится все меньше, потому что особенностью школы стал «заинтересованный вход». Родители и дети осознано выбирают языковую среду, учебные группы CLIL и краткосрочные курсы на английском языке в начальной и основной школе и индивидуальные «языковые» учебные планы в старшей школе. В соответствии с Положением о поточно-групповом методе обучения в случае неправильного или необоснованного выбора дети могут без труда сменить группу, так как предметное содержание во всех группах одинаковое, различие заключается только в формах, методах работы или, в нашем случае, технологии. В этом случае при смене группы ребенок приобретает опыт действия в ситуации неопределенности.

Педагогами школы разработаны рабочие программы для учебных групп базисного учебного плана в основной школе в технологии CLIL по истории, обществознанию, искусству, физике, алгебре, географии, окружающему миру, музыке. Учащимся предоставлена возможность выбора изучения предмета согласно муниципальной модели

«Основная школа – пространство выбора» на базовом уровне, на сложном уровне или в технологии предметно-языкового обучения. Система краткосрочных курсов в основной и начальной школе представлена курсами CLIL и курсами на английском языке: «Big game», «Вокруг света», «Модульное оригами», «Multimedia Builder», «Мир Хогвартса» и другими.

Языковая среда школы тесно связана с технологией предметно-языкового обучения и охватывает не только учебный план всех ступеней обучения, но и внеучебную деятельность. Во внеурочной деятельности учащиеся ведут активную социально-направленную деятельность с использованием языка: участвуют в совместных проектах со сверстниками Канады, Индии, Австралии, проводят видеоконференции и различные акции, регулярно встречаются с носителями языка. В 2014/15 учебном году ребята с 8 по 11 класс участвовали в творческой мастерской писателя Michael Keris из Шотландии, в сентябре этого года работали над художественными текстами совместно с преподавателем из Оксфордского университета.

Вариативность содержания, технологии и процедуры выбора охватывают весь образовательный процесс школы: сдавать международный языковой экзамен или только ЕГЭ по английскому языку; принимать участие в Образовательных событиях школы на английском языке «Cartoon network party», «Christmas fever», «Choir battle» или реализовать себя через Проектный офис (технология разработана институтом ПрЭСТО, директор А.А. Мансветова); стать частью хорошего коллектива в городском конкурсе-фестивале «Битва хоров» или пойти в городской лагерь «Welcome to Perm», инициатором и организатором которых является коллектив школы; включить группу «Английский в профессиональных целях» в старшей школе в свой ИУП (индивидуальный учебный план)

или выбрать профильную группу изучения английского языка.

Индивидуальная образовательная траектория может быть выстроена каждым школьником любого уровня обучения, если созданы условия для ее формирования. Технология CLIL включена в образовательный процесс с первого класса. В этом возрасте языковая составляющая CLIL больше похожа на language showers («принятие душа»). На практике 10 минут в день достаточно, чтобы реализовать soft уровень предметно-языкового обучения. К четвертому классу педагог и обучающиеся используют иностранную лексику на уроках окружающего мира, стирая грань между уроком и коммуникацией на языке.

В основе технологии CLIL лежит принцип «4C»: Content, Cognition, Communication и Culture (содержание, познание, общение и культура). Технология CLIL способствует достижению всех видов результатов нового стандарта. На уроках согласно ФГОС должна быть составляющая, направленная на достижение предметных результатов (Content); метапредметных результатов: регулятивных, познавательных (Cognition) и коммуникативных (Communication); личностных результатов (Culture). В нашей школе при работе мы основываемся на правилах матрицы CLIL, используя технологию не только как разновидность билингвального обучения, но и как совокупность методов и приемов работы с детьми. Технология CLIL предполагает интерактивное обучение, которое включает в себя разные виды коммуникации и основывается на принципах технологии.

*Реалистичность* – один из принципов технологии. Приобретение новых знаний должно опираться на уже имеющийся жизненный опыт. В технологии CLIL задания носят неакадемический характер. При изучении отвлеченных понятий и явлений используются предметы близкие и понят-

ные ребенку. Реальный жизненный опыт ложится в основу новых знаний, приобретаемых в действии, практические действия связаны со средой, ежедневно окружающей ребенка. Например, греча, кофе и рис знакомы каждому ребенку, поскольку входят в его жизненный опыт. Опираясь на картинку с изображением знакомого предмета и названия материка, где произрастает это растение, ребенок знакомится с физической картой мира. Китай теперь для него не просто незнакомое слово, а место, откуда завозится знакомый на ощупь предмет.

Для CLIL-технологии важен *принцип аутентичности материала*. Это могут быть не только аутентичные тексты на языке, но и предметы подлинные, используемые в актуальном для ребенка мире. Через эту «подлинность» происходит понимание материала и его присвоение обучающимся.

Следующим принципом технологии является *принцип уместности формы и материала*. Материал и форма, используемые на уроке CLIL, должны интегрировать с общим культурным настроением и соответствовать образовательному запросу. Соответствие возрастным особенностям и культурная значимость происходящего на уроке – важная часть технологии.

CLIL реализует *принцип использования в обучении материалов разных культур*, отражающих разные точки зрения на предмет. Одно из важных умений, без которого невозможно обучение по стандартам нового поколения, – это способность взглянуть на одно и то же явление с разных точек зрения. Межкультурное взаимодействие, знакомство с другими культурами при изучении учебного материала на любом предмете помогает идентифицировать себя как личность, принадлежащую к определенному культурному сообществу.

Учитель на уроке CLIL отходит на второй план, уступая место учебному сотрудничеству учащихся. Роль учителя на уроке заклю-

чается в указании направления движения, помощи при выходе из тупика, фиксации затруднения и установления его причин. Когда затруднение на уроке препятствует пониманию сложных понятий и явлений, *работает стратегия поддержки, или «скаффолдинг»*. Этот принцип является ключевым при использовании иностранной лексики. На занятии учитель должен убедиться, что уровень его языка соответствует уровню знаний учащихся, поэтому незнание лексики или сути какого-то явления не должно стать преградой при изучении нового материала. На занятии учитель использует предметы, иллюстрации, невербальную технику при объяснении нового.

Учителя, работающие в технологии CLIL, несут ответственность за познавательный интерес при интегрировании предметного обучения и иностранного языка. Язык, являющийся средством обучения и не оцениваемый как учебный предмет, не должен становиться преградой мотивации к познанию. Вместе с тем, при адаптации языковой составляющей уровню обучающихся язык педагога должен быть на высоком уровне. Поэтому для педагогов, работающих в CLIL, важно тесное взаимодействие учителей-предметников и учителей иностранного языка. Два учителя на уроке – одно из условий преподавания.

На уроке по технологии CLIL предлагается использовать комплексное содержание, освоение которого осуществляется разными способами переработки информации. Технология CLIL предполагает активное использование различных визуальных организаторов (ряда методов визуализации и способов графической иллюстрации). С начальной школы ученики используют больше десятка знакомых детям организаторов, выбирая необходимый в зависимости от предмета и материала. Например, Mind maps – разновидность интеллект-карты. Многие сложные слова, отвлеченные понятия, культурные

концепты, моделирующие картину мира, включают в себя простые составляющие. Разложив эти явления с помощью визуальных организаторов на части, можно объяснить их смысл. Многие предметные понятия имеют иноязычное происхождение, в этом случае язык – ключ к пониманию.

Итак, основными особенностями технологии являются: активное обучение, реалистичность, продуктоориентированность, стратегия поддержки (скаффолдинг). Иностранный язык становится частью образовательной среды школы, выбравшей предметно-языковое обучение. С этого учебного года, благодаря возможностям нового учебного плана ФГОС второго поколения, в нашей школе введены немецкий и французский языки. Их выбрали дети, которым они необходимы для обеспечения

выстраивания индивидуальных образовательных траекторий в условиях многократного выбора образовательной деятельности в рамках базисного учебного плана.

Дети успешны лишь в том, что их искренне интересует. Технология CLIL способствует созданию пространства выбора образовательной деятельности для определения и развития у обучающихся личных и профессиональных интересов, склонностей, способностей и связанных с ними метапредметных умений и навыков.

В руках детей оказывается инструмент, позволяющий видеть дальше и больше. CLIL открывает мир новых возможностей. «Teachers work with CLIL, CLIL works for everything». (Учителя работают в CLIL, а CLIL просто работает).

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Коченкова О.М. Возможности профилизации преподавания иностранных языков с помощью применения элементов методики CLIL. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kochenkova.ru>
2. Дворак Т.П. Об организационных особенностях внедрения поточно-группового метода и системы курсов по выбору в рамках муниципальной модели основной школы // Индивидуализация в основной школе: проблемы, поиски, решения: сб. матер. межрегион. науч.-практ. конф. (г. Пермь, 24–25 апреля 2013 г.). Пермь: ОТ и ДО, 2013. 170 с.
3. CLIL: Content and Language Integrated Learning 1st Edition by Do Coyle, Philip Hood, David Marsh, Cambridge University Press, 2010.
4. The TKT Course CLIL Module by Kay Bentley, Cambridge University Press, 2010.

УДК 376

**Глущенко А.Ф.**

***Особенности организации индивидуализированного обучения  
слабовидящего ребёнка в условиях инклюзивного образования***

*В статье рассмотрен практический опыт реализации индивидуально-дифференцированного подхода обучения слабовидящего ребёнка в условиях инклюзивного образования в начальной школе. Описаны методы, методические приёмы, технологии и подходы работы с таким учеником. Статья имеет практико-ориентированный характер и будет интересна родителям, педагогам начальных классов, работающим с детьми с ограниченными возможностями здоровья.*

**Ключевые слова:** инклюзия, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, технология, адаптированная образовательная программа, слабовидящий ученик.

На современном этапе развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья, и в частности инклюзивного образования, возникает ряд проблем относительно определения теоретических и технологических аспектов этого процесса. Все дело в том, что современное российское законодательство, определяя инклюзивное образование как образование, обеспечивающее равный доступ к качественному образованию для детей с ОВЗ в зависимости от их образовательных потребностей, несколько расходится с концепцией ЮНЕСКО, определяющей инклюзивное образование как совместное обучение здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Вопросами построения теоретических концептов инклюзивного образования занимались зарубежные исследователи: Л. Бартон, Дж. Депплер, Е. Дорис, Т. Лореман, У. Сейлор, Е. К. Сликер, Д. Харвей и др. Среди российских ученых, разрабатывающих концептуальные основы инклюзивного образования, известны имена С.В. Алехиной, Д.В. Зайцевой, Е.Н. Кутеповой, Н.Н. Малюфеевой, Е.Р. Ярской-Смирновой и др. В современных исследованиях рассматриваются различные формы инклюзии, в частности инклюзии внутренней, когда в класс детей, имеющих определенную нозологию, включается

ребенок, имеющий другую нозологию или более выраженную форму имеющейся нозологии (например, слепой ребенок среди слабовидящих или ребенок с нарушениями слуха среди детей с ЗПР). И здесь, несомненно, используются инклюзивные технологии в образовательном процессе.

Вопросами технологий инклюзивного обучения занимались западные исследователи М. Банерджи, Х. Гартнер, С. Денно, Д. Митчелл, Д. Тайак, М. Фуллан, К.М. Эвертсон и др. В отечественной педагогике технологическая сторона инклюзивного образования частично представлена в исследованиях Л.С. Выготского, И.Ю. Левченко, И.В. Карпенковой, С.И. Кудинова и др. К сожалению, как отмечает Ю.В. Мельник, в России не сформировано до конца стратегическое и тактическое поле управленческих технологий, характерен суженный круг вовлеченных субъектов, делается акцент на учителе инклюзивного класса, имеется усиление отдельных аспектов педагогических управленческих технологий инклюзивного обучения при недостаточном учете роли других составляющих. Поэтому особо ценен опыт педагогов, работающих в классах инклюзивного обучения.

Школа №152 г. Перми является коррекционной, но в отличие от других специализированных школ в ней обучаются дети с ОВЗ

по семи образовательным программам. Дети с разным уровнем развития, с инвалидностью и без – все в школе нашли своё место. Так, во втором классе обучаются учащиеся по адаптированной образовательной программе для детей с задержкой умственного развития. Среди них есть ученик с инвалидностью по зрению (слабовидящий). Работа в инклюзивном классе направлена на обеспечение коррекции недостатков в развитии ребёнка с функциональным нарушением зрения, а также и оказание помощи в освоении основной образовательной программы начального общего образования.

Работая в инклюзивном классе, учитель ставит перед собой и решает следующие задачи:

- создать единую образовательную среду для детей, имеющих разные стартовые возможности;

- организовать образовательный процесс по адаптированным основным и дополнительным общеобразовательным программам для детей с ЗПР и слабовидящих в инклюзивном классе;

- организовать систему эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзивного образования;

- оказывать консультационную помощь семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями.

За время обучения в классе выявились следующие проблемы:

- неумение детей общаться друг с другом,

- низкий уровень самообслуживания (дети долго готовятся к уроку, не умеют организовать рабочее место);

- все дети имеют разный уровень подготовки к школе, это сказывается на недостаточном внимании на уроках, неспособности с первого раза понимать задания;

- отсутствие особых условий при организации образовательного пространства для слабовидящего ученика.

Для решения этих и других задач используются различные педагогические приёмы, которые помогают адаптировать слабовидящего ребёнка и включить его в активный учебный процесс. Для слабовидящего ученика разработана индивидуальная программа развития ученика.

Цель индивидуальной программы: формирование, раскрытие умственных и творческих способностей учащегося с учётом психологических физических особенностей. Индивидуальная образовательная программа предусматривает наличие индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). ИОМ – это документ, который отражает специальные условия для максимальной реализации особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ в процессе обучения и воспитания на определенной ступени образования. ИОМ может разрабатываться на определённый временной период, может быть краткосрочным и длительным в зависимости от поставленной цели. В процессе работы по ИОМ отслеживаются сильные и слабые стороны ребёнка, его возможности и угрозы при изучении материала и пути реализации. По завершении работы проводится обсуждение результатов и корректировка дальнейшей учебной деятельности.

Слабовидение прямо или опосредованно оказывает негативное влияние как на уровень готовности к школьному обучению, так и на формирование школьных навыков. Недостатки зрительного восприятия вызывают формирование нечетких, недифференцированных образов – представлений, которые отрицательно влияют на развитие мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.д.), что значительно затрудняет учебно-познавательную деятельность ребёнка. В ходе учебно-познавательной деятельности дети с нарушениями зрения испытывают трудности, связанные как с темпом учебной работы, так и с качеством выполнения учебных заданий, что в свою



очередь приводит к снижению успеваемости. Такое положение вызвало необходимость проведения коррекционных занятий по охране и развитию зрения и зрительного восприятия.

Для слабовидящего ученика характерно: снижение общей и зрительной работоспособности; замедленное формирование предметно-практических действий, успешность которых во многом определяется состоянием зрительных функций; замедленное овладение письмом и чтением, что обусловливается нарушением взаимодействия зрительной и глазодвигательной систем, снижением координации движений, их точности, замедленным темпом формирования зрительного образа буквы, трудностями зрительного контроля; затрудненностью выполнения зрительных заданий, требующих согласованных движений глаз, многократных переводов взора с объекта на объект; возникновение трудностей в овладении измерительными навыками, осуществлении зрительно-пространственной координации, зрительно-пространственного синтеза и др.

Обязательными условиями, обеспечивающими максимальную реализацию образовательных потребностей слабовидящего школьника, являются:

- создание адекватной особенностям психофизического развития слабовидящих учащихся образовательной среды (организация рабочего места в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающегося и др.);

- использование адаптированной образовательной программы, учитывающей особенности обучения и воспитания слабовидящих учащихся;

- введение в структуру урока специальных пропедевтических этапов, подготавливающих слабовидящего к усвоению учебного материала;

- снижение темпа работы, увеличение времени на выполнение заданий;

- введения усиленного педагогического контроля и руководства;

- многократное повторение материала и разнообразное его закрепление с опорой на практические аспекты применения знаний и использование их в новых нестандартных ситуациях;

- использование специальных дидактических материалов;

- соблюдение офтальмо-гигиенических рекомендаций.

При подготовке и проведении уроков в инклюзивном классе учитель использует различные приёмы, включающие ребёнка в общий образовательный процесс. В процессе обучения письму слабовидящего ученика применяются дидактические игры:

- «Допиши букву», «Собери букву», «Узнай букву» (для этого на отдельных листах пишутся элементы букв в том размере шрифта, который воспринимаем учеником; из твёрдого гофрированного картона вырезаны элементы письменных букв, которые собираются как плоский конструктор; из разных тканей сделаны аппликации букв, которые узнаваемы тактильно, вырезаны из картона печатные буквы, которые нужно узнать на ощупь, и т.д.);

- письмо фломастером (яркий цвет и мягкость письма позволяют запомнить написание буквы);

- проговаривание поэтапного написания буквы;

- использование документ-камеры и видеувеличителя.

Обучение письму для слабовидящих детей имеет не только образовательное и воспитательное, но и существенное коррекционное значение, так как в процессе его совершенствуется зрительный анализ, развивается глазомер и ориентировка в малом пространстве, осуществляется коррекция недостатков пространственных представлений.

Письмо – это не только двигательный акт, а комплекс операций. Как уже говори-

лось, в его процессе участвуют слух, зрение, кинестезия рук и речедвигательный аппарат. Трудность формирования этого навыка заключается в том, что обучающийся писать ребёнок должен сразу выполнять несколько задач: гигиенических, технических, графических. Даже при нормальном зрении одновременно помнить и решать все эти задачи – большая сложность. Для слабовидящего ребёнка выполнение каждой из них особенно затруднено в силу нарушенного зрения.

Обучение письму проводится параллельно с обучением чтению. Практика школьной работы показывает, что письмо нередко отстаёт от чтения. Но и при чтении у слабовидящего ребёнка возникают трудности. При обучении в начальных классах многие даже нормально видящие учащиеся испытывают значительные трудности в чтении, эти сложности еще более усугубляются у детей с нарушениями зрения. Слабовидящий ученик испытывает специфические трудности при овладении процессом чтения в начальных классах. Замедленное восприятие букв, слогов и слов затрудняет понимание прочитанного текста, отмечается значительно сниженная скорость чтения, повторения букв и слогов, потеря слов и строк, невыразительность и вялость артикуляции и другие характерные ошибки при чтении.

В целях оптимизации процесса чтения были разработаны специальные дидактические приемы, учитывающие специфические особенности восприятия у слабовидящих детей, применялись специальные оптические и технические средства, способствующие облегчению процесса чтения (лупа, компьютерные программы, документ-камера, листы с увеличенным шрифтом текста).

Основные трудности в чтении ученика второго класса — трудности зрительного узнавания, фонетико-фонематические, лексико-грамматические.

Трудности зрительного узнавания преодолевались с помощью следующих приёмов:

– демонстрация таблиц слогов, слов;

– сопоставление и изучение букв, сходных графически (л–м, т–г) и отличающихся дополнительными элементами (з–в, д–л);

– использование трафаретной закладки, обеспечивающей восприятие читаемой строки.

При работе по профилактике дисграфии с целью активации разных анализаторных систем (зрительной, слуховой, тактильной) использовались следующие игры:

– «Умные ручки» (дети на ощупь отгадывают и называют спрятанную за спиной букву).

– «Угадай подаренную букву» (ребёнок должен узнать, какую букву ему написал на спине, на ладошке товарищ).

– Упражнение «Разведчик» (ребёнку предлагается найти за 1 минуту слово на данную букву); чтение текста в электронном варианте; различные тренажёры для увеличения темпа чтения (чтение бегущей строки, исправление и чтение «сломанных» букв и слов, чтение с «исчезающими» буквами и т.п.); прослушивание материала в аудио-записи.

В результате целенаправленного и систематического использования данных игр и упражнений у учащегося, имеющего инвалидность по зрению, повысилась обучаемость, улучшилось внимание, восприятие; сформировалось правильное, осмысленное чтение; появился интерес к процессу чтения и письма; произошло снижение эмоционального напряжения и тревожности; проявилась способность к переносу полученных навыков на незнакомый материал. Анализ учебно-воспитательной работы класса показал положительную динамику развития процессов социализации, отсутствие отрицательной динамики в показателях академической успеваемости, в динамике формирования универсальных учебных действий и метапредметных компетенций у всех обучающихся в условиях совместного обучения и воспитания, что является показателем эффективности инклюзивного образовательного процесса.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Иденбаум Е.Л. Инклюзивное образование в специфических социокультурных условиях: проблемы, предпосылки, некоторые варианты организации и содержания. Иркутск, 2008.
2. Леско Д. Основные принципы инклюзии // Здоровье детей. 2008. № 12.
3. Мельник Ю.В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2012.
4. На пути к инклюзивной школе: пособие для учителей / РООИ «Перспектива». 2005. С. 1–42.
5. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. М.: Форум, 2012.
6. Рубцова В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителей для новой школы // Психологическая наука и образование. 2010. С. 6–20.
7. URL: <http://www.1540.ort.ru/integration/incedu/doc4.doc>
8. URL: <http://www.1540.ort.ru/integration/incedu/index.php>
9. URL: [http://beregitedetei.ru/new\\_project/inkluz\\_planir](http://beregitedetei.ru/new_project/inkluz_planir)

УДК 37.048.45

**Меркушева М.Е., Бюллер А.Г.**

***Опыт создания системы профориентации  
в МБОУ «Добрянская средняя общеобразовательная школа №3»***

*В статье описываются формы социального взаимодействия и методы психологического сопровождения учащихся в системе профориентационной работы МБОУ «ДСОШ №3». Прилагается программа внеурочной деятельности, направленной на формирование личностного и профессионального самоопределения подростков старшего и среднего возраста. Приоритет отдается организации профессиональных проб и созданию системы сетевого взаимодействия учреждений и предприятий на основе договоров социального партнерства.*

**Ключевые слова:** профориентация, индивидуальная образовательная траектория, самоопределение подростка, профессиональные пробы.

Начиная с 80-х годов прошлого столетия, в нашем образовательном учреждении ведется постоянный поиск наиболее эффективных путей решения проблем профессиональной ориентации учащихся. Перед педагогами стоят задачи по формированию социальной зрелости обучающихся, в частности – готовности к осознанному профессиональному выбору. Изменения в социальной среде, связанные с развитием общества и политического строя страны, требуют постоянного совершенствования методов и подходов в системе профессионального образования в соответствии с современными образовательными стандартами.

За прошедшее время в системе профориентационной работы школы были апробированы и внедрены такие формы работы, как «часы профориентации» на уроках трудового обучения; информирование учащихся о различных сферах трудовой деятельности; взаимодействие с УПК (учебно-производственный комбинат) и центром занятости населения; специалистами школы в 2009 г. был разработан и по 2012 г. функционировал проект «Виртуальный профориентационный центр “Взгляд в будущее”» (автор проекта Н.С.Первушина); сотрудниками школы проведен муници-

пальный конкурс «Будущие профессионалы современного производства». В настоящее время систематически осуществляется предпрофильная подготовка и профильное обучение учащихся, выявление и психологическая поддержка их профессиональных склонностей и способностей и др. Информационно-методический комплекс школы открыт для всех слоев населения г. Добрянки, а профориентационная деятельность стала брендом образовательного учреждения.

В 2011/12 уч. году в МБОУ «ДСОШ №3» на базе Центра школьных инноваций в рамках лаборатории проектирования был разработан проект «Создание индивидуальной траектории образования и профессионального самоопределения учащихся через сетевое взаимодействие». С 2012 г. реализуется проект «Создание и апробация межведомственного центра профориентации “От знаний к делу”».

В связи с тем, что на современном этапе развития системы образования (внедрение ФГОС) профориентационная деятельность специалистов образовательной организации направлена на формирование готовности учащихся к совершению осознанного профессионального выбора (с учетом ин-

дивидуальных особенностей, интересов, способностей, спроса на рынке труда), на развитие мотивационной составляющей профессионального выбора и самореализации, на приобретение практического опыта (так называемые профессиональные пробы), мы, помимо перечисленных ранее форм работы, продуктивно сотрудничаем с базовыми предприятиями города, активно взаимодействуем с их руководителями, создаем систему сетевого взаимодействия учреждений и предприятий города на основе договоров социального партнерства, поддерживаем совместную деятельность учащихся и их родителей (законных представителей). Ключевая роль здесь отводится организации профессиональных проб (испытаниям, моделирующим элементы конкретного вида профессиональной деятельности) при непосредственном участии потенциального работодателя, включающих в себя теоретические, практические и самостоятельные занятия.

В период летней оздоровительной кампании 2015 г. в соответствии с требованием ФГОС ООО изменились подходы к организации и содержанию профильных лагерей, трудовых отрядов: разработана программа «Профи» с тематикой смены, направленной на процесс личностного и профессионального самоопределения подростков старшего и среднего возраста. В рамках данной программы организованы встречи с представителями различных профессий, экскурсии на предприятия, профессиональные и социальные пробы. Цель программы: социализация учащихся через обеспечение возможности эффективной преобразующей деятельности (общественно-полезной деятельности и проектной деятельности) в условиях меняющегося социума, и формирование ценностного отношения к социальной реальности.

Учебно-тематический план и примерное содержание занятий деятельности отряда «Профи» приводятся в табл. 1, 2.

Таблица 1

### Учебно-тематический план внеурочной деятельности отряда «Профи»

№	День	Раздел	Общее количество часов	Часы аудиторных занятий	Часы внеаудиторных занятий *
1.1	1	«Делаем жизнь интереснее» (вводное занятие)	3	3	–
1.2	2–4	«Ищем помощников»	5	5	–
1.3	5	«Планы на будущее» (психологическое сопровождение)	1	1	–
1.4	5–8	«Выбор» (знакомство с профессиями, встречи, психологическое тестирование)	9	4	5
1.5	9–17	«Оказываем помощь» (социальная, профессиональная проба)	29	7	22
1.6	18	Психологическая игра «Проф. консультация»	1	1	–
		Всего часов:	48	21	27

\* Посещение предприятий, учреждений, прохождение профессиональных проб.

## Примерное содержание занятий

День	Название	Содержание занятия
1	«Делаем жизнь интереснее»	Вводное занятие. Знакомим подростков с планом деятельности отряда. Формируем понимание значимости КТД (коллективно-творческого дела), принимаем решение о проведении полезных дел для школы. Определяем цель и задачи совместной деятельности. Проводим инструктаж для педагогов по правилам перевозки детей и поведения во время проезда, правилам поведения на посещаемых объектах, правилам поведения во время передвижения по улице
2-4	«Ищем помощников»	В соответствии с заранее разработанным планом деятельности отряда и для организации участия детей в КТД посещаем кабинеты школы, нуждающиеся в помощниках (по заявкам педагогов). На первом занятии ребята знакомятся с работой педагога по подготовке к проведению уроков, осуществляемой в данном кабинете (подготовка методик, оборудования, наглядных пособий и т.п.), а также знакомятся с требованиями к профессионально важным качествам в отношении данной специальности. Подросткам, заинтересовавшимся профессией, предлагают пройти профессиональную пробу и кратко знакомят с планом практической деятельности. Деятельность обучающихся направлена на решение двух задач: 1) знакомство с профессиональными навыками специалиста; 2) оказание помощи по подготовке кабинета к учебному процессу
5	«Планы на будущее»	После посещения кабинетов, на которые были поданы заявки, проводится психологическое занятие в форме тренинга на профориентационную тематику (информирование о профессиях, оценка обучающимися сбалансированности различных сфер своей жизни, самопознание, прояснение своих планов на будущее и возможностей их реализации)
5-8	«Выбор»	С целью знакомства с особенностями деятельности и изучения рынка труда организуются встречи с представителями профессионального социума (экскурсии на предприятия, учреждения, в центр занятости населения). По итогам занятий осуществляется выбор участников для прохождения социальной, профессиональной пробы, дети делятся на группы по прохождению проб
8		Психологическое тестирование
9-17	«Оказываем помощь»	С целью более объективной оценки обучающимися привлекательности профессии и проверки ими своих возможностей организуются социальные, профессиональные пробы
18	«Профессиональная консультация»	Психологическая игра, которая проводится с целью развития способности подростков анализировать различные ситуации профессионального самоопределения и делать обоснованные выборы

Целью психологического сопровождения учащихся в рамках данной программы является развитие у учащихся умений самостоятельно определять цели, задачи и мотивы своей деятельности, планировать

пути достижения целей, соотносить свои действия с планируемыми результатами и осуществлять контроль своей деятельности. Соответственно, психологический компонент программы включает в себя:



– профориентационную диагностику (выявление профессиональных интересов, склонностей и предпочтений, типа профессиональной мотивации);

– занятие по осознанию подростками своих жизненных приоритетов и системы ценностей в ближайшей и долгосрочной перспективе, а также по обучению процессу построения системы последовательных действий по реализации личных и профессиональных планов;

– психологическую ролевую игру «Профессиональная консультация» (организация взаимопомощи подростков в профессиональном и личностном самоопределении), проводимую с целью развития способности подростков анализировать различные ситуации профессионального самоопределения и делать обоснованные выборы.

Для решения поставленных диагностических задач целесообразно использовать «Опросник профессиональных предпочтений» (Дж. Голланд) [2], опросник «Якоря карьеры» (Э. Шейн) [3]. Осознание подростками жизненных приоритетов может строиться также на основании анализа результатов диагностики, обсуждения перспектив профессионального выбора со сверстниками, при выполнении специально подобранных упражнений на тренинговых занятиях. Большой популярностью пользуются активизирующие игры Н.С. Пряжникова [1], например, игра «Торг», в которой учащимся предлагается «поторговаться» в парах за возможность появления в их жизни определенных событий (в оригинале дается готовый список возможных ситуаций, в нашей модификации список может быть составлен по результатам опроса учащихся, раскрывающего идеал видения своей жизни лет через 15. Также для анализа жизненных ценностей используется прием «укрупнение – детализация» («Для чего (во имя чего) тебе эта цель (для чего тебе это состояние, эта возможность и т.п.)? Чему более глобальному (или более конкрет-

ному) это может позволить осуществиться? А это, в свою очередь, для чего?»). Прием «жертва» помогает выстроить иерархию ценностей («Что ты готов отдать, какую из жизненных ценностей (чем пожертвовать), чтобы сохранить остальные? А из оставшегося что отдаешь?») и другие техники прояснения ценностных ориентаций.

Построение шагов по достижению конкретной жизненной цели начинается с анализа внешних и внутренних ресурсов подростка: чем, важным для достижения цели, подросток уже располагает (конкретные люди, место, время, информация, финансы, материально-техническая база, индивидуальные личностные особенности и т.д.), степень доступности этих ресурсов (достаточно, недостаточно, отсутствует или даже препятствует), возможность получения необходимого доступа (в том числе – опосредованно, через других лиц). В качестве «подсказки» могут быть использованы следующие категории описания: «окружение (люди и предметы, важные для достижения цели)», «поведение в данном окружении, важное для достижения цели», «способности и возможности», «убеждения и ценности», «представления о себе» и «сверхцель» («во имя чего; какое возможно продолжение этого пути»). Важно обращать внимание подростка на «случайности» (например, при заявленной цели получить специальность «машинист электровоза» учащийся упоминает о своих успехах по биологии; впоследствии выясняется, что этот выбор профессии принадлежит его родителям, а сам подросток больше склонен заняться медициной). Также важным моментом является оценка предполагаемой удовлетворенности будущим результатом (бывают случаи, когда при воображаемом достижении своей цели подросток испытывает негативные чувства, поскольку его не устраивают последствия, например, нежелательные личностные изменения, типа «богатый, но злой»).

Эффективность работы по развитию готовности к осознанному профессиональному самоопределению существенно повышается, когда ответственность за выбор несет сам учащийся при минимальном вмешательстве со стороны взрослого. Этому может способствовать профессиональная проба «Психолог», которая дополнена игрой «Профессиональная консультация». В ходе этой игры учащимся предлагается в микрогруппах разыграть ситуацию, где 1–2 «консультанта» беседуют с «учащимся» и его «родителем» по поводу выбора профессии после окончания школы. «Консультанты» могут попытаться самостоятельно выделить факторы анализа ситуации или обратиться за помощью к психологу. В этом случае психолог предлагает частично стандартизированный вариант интервью по выбору профессии [2]:

- знакомство с «клиентом», установление контакта;
- определение проблемы (отсутствие решения о выборе профессии, избыточная сосредоточенность на единственном решении, т.е. отсутствие запасных вариантов, сомнения в правильности принятого решения);
- определение жизненных ценностей «клиента», его мотивов выбора профессии;

- выяснение интересов и склонностей «клиента» и его мнения о них;
- прояснение ресурсов, возможностей и способностей;
- план действий (этапы, сроки, критерии результата);
- анализ возможных последствий (непосредственных и отдаленных) принятых решений;
- поиск альтернативных вариантов, план действий в случае неудачи.

При коммуникативных затруднениях «консультанту» предлагается готовый перечень вопросов. Игра завершается «выдачей рекомендаций» и их обсуждением: «консультант» должен объяснить, на чем основан каждый пункт рекомендаций; клиент сообщает, с какими пунктами не согласен и по какой причине.

Следует отметить, что в процессе игры важна не столько реальная конкретная помощь, сколько формирование способности анализировать различные ситуации профессионального выбора.

Реализация данной системы работы позволяет повысить готовность обучающихся к осознанному профессиональному выбору.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пряжников Н.С. Бланковые и карточные игры профессионального и личностного самоопределения. М.; Воронеж: Изд-во ин-та практ. психологии: Модэк, 1997. 64 с. (Библиотека школьного психолога).
2. Соломин И.Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования. СПб.: Речь, 2006. 280 с.
3. Чикер В.А. Психологическая диагностика организации и персонала. СПб.: Речь, 2003. 176 с.

УДК 371.322.2

**Киркина Е.Э.**

***Тьюторская позиция учителя-предметника в урочной и внеурочной деятельности по литературе***

*Статья посвящена рассмотрению условий, реализация которых позволяет учителю-предметнику занимать тьюторскую позицию, а именно: создание вариативной образовательной среды; реализация деятельностного подхода в обучении; ориентация на «персональное» образование.*

**Ключевые слова:** : тьюторская позиция, вариативная образовательная среда, пространство выбора, индивидуализация, самоактуализация через образовательную деятельность и в образовательной деятельности.

В современном российском образовательном пространстве, довольно плотно заселенном учителями-предметниками, воспитателями, психологами, социальными педагогами, появилась еще одна фигура – ТЬЮТОР. Нельзя сказать, что «персонаж» абсолютно новый в отечественной педагогической практике. Говоря о прецедентах существования тьюторства в России, авторы книги «Профессия “тьютор”» называют как минимум три направления индивидуально ориентированных педагогических практик: традиции монастырского наставничества; гувернерство в аристократических семьях (ярчайший пример – наставническая деятельность В.А. Жуковского, воспитателя царя Александра II); «туторы» в некоторых образовательных учреждениях дореволюционной России (например, в Катковском лицее) [4, с. 45]. Почему все эти «опыты» индивидуализированного образования были не востребованы в XX веке, говорить излишне. Но каковы причины появления нового профессионала в школе XXI века?

Специалисты, занимающиеся изучением вопросов становления и институционального оформления новой педагогической профессии, отмечают, что «тьютор – это социально ценная, востребованная обществом, требующая специальной подготовки

деятельность, обладающая специализированной системой профессиональных задач, форм и видов приложения физических и духовных сил человека, которая в силу своей востребованности вознаграждается материально» [1, с. 20]. Казалось бы, государство и общество, действительно, понимают необходимость появления нового профессионала в образовании: разработаны и приняты профессиограмма и профессиональный стандарт тьютора. Но время, когда тьютор в российской школе будет так же привычен, как учитель-предметник и классный руководитель, еще не наступило. В данной статье хотелось бы поразмышлять о возможности «тьюторского действия», о реализации «тьюторской позиции» учителем-предметником. Обсуждая тьюторскую практику, авторы книги «Столетие тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе» Эдвард и Элайн Гордон «не обособляют тьюторскую педагогическую позицию относительно других, не проводят демаркационной линии между педагогом, тьютором и другими сопровождающими образование человека фигурами. Тьютором, при условии ценности не только знания, но и развития воспитанника, может быть и гувернер, и репетитор, и домашний учитель, и королевский наставник. По мнению авторов книги, тьюторство в этом случае

становится основой любой педагогической деятельности» [4, с. 43].

Урочная и внеурочная деятельность по изучению литературы в школе всегда (а в последнее время – особенно остро) связывалась с воздействием на ценностную сферу личности ребенка. Дискуссии о том, как преподавать литературу, выявляют две противоположные позиции. С одной стороны, «педагогика нравственного назидания», которая определяется постулатом «мы знаем, что детям нужно привить честность, патриотизм, любовь к ближнему и т.д.». С другой – педагогика самоопределения и саморазвития, в которой ребенок постоянно находится в ситуации выбора и постепенно «выращивает» свою систему ценностей.

Именно второй подход реализуется при проектировании поточно-группового обучения предмету «Литература» в рамках апробации муниципальной модели основной школы в МАОУ «СОШ № 100» г. Перми. Начиная с пятого класса, учащимся предлагается выбирать группу по литературе из трех-четырёх возможных. В процессе эксперимента разработаны следующие программы: «Юный литературовед», «Арт-салон», «Творческая мастерская», «Юный журналист», «Диалог на литературе» (5–6 класс), а также рабочие программы для базовой и продвинутых групп (7–8 класс). Эти программы включают образовательные модули на основе проектной технологии. При необходимости и достаточной подготовленности группы содержательный контекст может расширяться. На трех первых модулях используется в основном групповая форма работы, на последнем – индивидуальная. Кроме предметных задач педагогом ставятся задачи развития определенных универсальных учебных действий (в 5-м классе делается акцент на коммуникативных УД, в 6-м классе – регулятивных, в 7-м классе – познавательных и т.д.).

Результативность деятельности и уровень сформированности УУД оценивается через созданный учащимися продукт: спектакль по одной из сказок народов мира; создание экспозиции и проведение экскурсии в музее восковых фигур; видеомузыкально-поэтическая композиция; буктрейлер по любимой книге; выступление на классной и общешкольной конференции и другие. Каждый школьник может выбирать группу на целый год или переходить в конце четверти в новую группу. Организация образовательного процесса подобным образом требует от учителя занятия тьюторской позиции как минимум дважды: в начале занятий в группе (обсуждение, почему ребята выбрали данную группу) и по окончании четверти (на уроке, который приобретает некоторые качества рефлексивного тьюториала, обсуждаются результаты деятельности в группе, эффективность выбора, планы на следующую четверть и т.д.).

При проектировании образовательной деятельности школьников-подростков учитываются их возрастные особенности, учет которых характеризует позицию учителя как позицию тьютора:

- чувство взрослости, не подкрепленное еще реальной ответственностью;
- склонность к фантазированию, к некритическому планированию, выражающаяся в том, что результат действия становится для ученика второстепенным, на первый план выступает собственный авторский замысел;
- стремление экспериментировать со своими возможностями, требующее предоставления различных культурных форм для подобного рода экспериментов [9].

Кроме возрастных особенностей учитывается ряд организационных педагогических условий. Одно из них связано с границами, которые задает классно-урочная система. Чем она нам «мешает»? Творческая и проектная деятельность

не укладывается в отведенные «время и место»: работа групп и отдельных учеников требует разных пространств; консультирование педагогом творческих коллективов возможно поочередно; темп работы отдельных групп и учеников различный. Объединение уроков творческой деятельности в блоки помогает преодолению этих границ.

Другими средствами являются: интеграция учебной и внеучебной образовательной деятельности. Различные школьные образовательные события (экскурсии, театр, мероприятия и т.п.) могут «втягиваться» и «использоваться» для тех целей и задач, которые реализуются в данных модулях. Так, например, нами используется пространство краткосрочного курса «Маленький пермяк-театрал» (модульные подпрограммы «Театральные эпохи», «Театр в школе»). Обращая внимание на различный темпоритм работы групп/учеников, мы стремимся соблюсти баланс ожидания окончания творческого процесса и удерживания границы завершения – процесс не может быть бесконечным. Таким образом, в рамках изучения одного предмета создается вариативная среда, где ученик может делать выбор в области содержания образования, выбирать соответствующие его потребностям и возможностям формы учебной деятельности, работать в удобном для него ритме. В данном случае тьюторская позиция педагога-предметника проявляется как способность сделать «предметность» средством личностного развития ученика.

В качестве иллюстрации к вышесказанному приведем фрагмент рабочей программы «Диалог на уроке литературы». Данная рабочая программа составлена для реализации поточно-группового преподавания литературы в параллели 6-х классов. Содержательно-деятельностный компонент разработан нами по теме «Диалог на уроке литературы». Цель внедрения

данного экспериментального компонента программы – накопление опыта диалога как опыта целостного восприятия, интерпретации, понимания и создания смысла, отраженного в знаке (тексте). Возможности урока мы рассматриваем в данном случае как возможности «встречи» разных суждений, мировоззрений и их рефлексии, как возможности индивидуального и коллективного культуротворчества. Учебный материал рассматривается в контексте его разнообразных трактовок и одновременно объективной культурной значимости. Ученик учится трансформировать учебный материал в субъективный текст культуры и представлять в контексте своего мышления. Мы ставим задачи накопления коммуникативного опыта и обогащения его от одной четверти к другой. Схематично это может выглядеть следующим образом.

В первой четверти осваиваем нормы ведения диалога: правила речевого поведения в диалоге (к этим правилам относится способность ясно излагать свои мысли, понимать партнера, добиваться адекватного понимания партнером смысла твоего высказывания); нормы письменного оформления диалога. Таким образом, в первой четверти деятельность ведется в основном в рамках «информационного диалога». Учебная четверть завершается защитой проектного задания: составить диалог мифологических существ (ребята выбирают, с кем из одноклассников будут вести диалог и каких героев славянской мифологии представлять) и оформить его по соответствующим нормам. Учитель, сопровождающий эту деятельность, работает с микрогруппами (парами), реагируя на различные «заказы». По сути выстраивается индивидуальная программа деятельности. Важным моментом является и презентация-обсуждение созданных текстов-диалогов, поскольку в них отражаются интенции, настроения, даже характер наших учеников.

Во второй четверти на уроке литературы реализуем содержание концепта «Я и Другой»: диалог возникает на границах общения. Задача учителя, организующего диалог, – поставить учащихся в ситуацию перехода в другую логику, научить слышать, понимать, воспринимать другую позицию. В этом случае неизбежно противопоставление взглядов из разных логик. Для детей подобные проблемы перехода границ очень актуальны.

Карнавальность как мироощущение очень близка детям, поэтому карнавал как способ организации диалога очень продуктивен. Каждый участник диалога действует и говорит от имени какого-то героя и обращается тоже к герою, но вкладывает при этом свой смысл в сказанное. Этот прием позволяет помочь детям стать раскованными в общении, независимыми сначала за маской (своеобразная защита), потом – и без нее. Так мы осваиваем диалог суждений. В конце четверти шестиклассники представляют результаты проектного задания: занять позицию критика, вступить в диалог с другим критиком по поводу изученного в данной четверти романа А.С. Пушкина «Дубровский».

В третьей четверти акцент делается на том, что диалог важен не сам по себе как средство высказывания, а взаимонаправленностью партнеров друг на друга. В диалоговом взаимодействии должно родиться что-то новое, обогащенное разными «истинами». Этот этап предполагает освоение культурных норм и ценностей, которые должны быть осознаны не как безусловная данность, а как результат длительного исторического развития, напряженной духовной работы человека. Здесь происходит осознание своей внутренней позиции в контексте данного культурного пространства. Например, в процессе проектного задания – выступление в международном конкурсе чтецов-шестиклассников «Живая классика»,

ребята вступают в диалог с писателями, выбирая ту или иную книгу, фрагмент для выступления. Главное – дать свободу в выборе произведений, помочь подготовить для публичного выступления понравившийся отрывок. Отметим, что работа с ребятами над выбором и подготовкой к чтению на конкурсе фрагмента прозаического произведения – тонкая индивидуальная работа, включающая обсуждение книг, сюжетов и ситуаций, литературных героев (здесь, собственно, развивается ситуация «тьюторство через культуру»).

Завершается учебный год демонстрацией тех коммуникативных, проектных, рефлексивных умений, которые приобрели ребята, занимаясь в группе «Диалог на уроке литературе». В течение четвертой четверти выполняется проект по зарубежной литературе: нужно создать детско-взрослые команды (взрослые – родители школьников), выбрать произведение зарубежной литературы, прочитать его семьей, придумать форму и содержание небольшого выступления о произведении. Праздничным завершением этой работы становится литературный вечер «Книги и страны», где ребята и их родители представляют результаты своей творческой деятельности (в нашем случае получился легион-фильм по роману «Дети капитана Гранта», спектакль по новелле «Дары волхвов», выставка с острова Робинзона Крузо и др.).

Не менее важным в комплексе педагогических условий, связанных с задачами личностного развития учащихся, является разработка системы контроля. Нацеленность ФГОС на принципиально новую по сравнению с принятым в традиционной системе обучения результат коренным образом меняет систему оценивания достижений учащихся. Если раньше учитель ориентировался в основном на оценивание уровня сформированности предметных знаний, умений и навыков и выражал это



в отметке по пятибалльной шкале, то сегодня в оценочной деятельности акцентируется внимание на результатах различной направленности: личностных, метапредметных, предметных. Таким образом, основной результат обучения – это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека применить их для эффективной и продуктивной деятельности в различных социально значимых ситуациях. В связи с этим доминирующим в обучении является не «наращивание объема» знаний, а приобретение разностороннего «личного» опыта деятельности, говоря другими словами, получение «личного» или «персонального» образования.

Нами предпринята попытка разработать систему контроля, включающего оценку метапредметных и предметных достижений, а также наблюдения за личностными результатами учащихся основной школы в процессе обучения литературе. Рубежными границами контроля являются четверти учебного года; заключительная работа – годовой контроль. Отличительными особенностями данных контрольных материалов являются следующие. Особое внимание уделяется подбору текстов: текст должен быть новым и интересным для учащихся, отвечать их возрастным особенностям, обладать эстетическими достоинствами. Задания, разрабатываемые по предлагаемому тексту, позволяют ученику выполнить их на том уровне, к которому он готов на данный момент, и получить соответствующий балл. Уровень репродуктивного действия оценивается наименьшим баллом, продвижение к самостоятельности и творчеству фиксируется повышением балла. Кроме того, при выполнении заданий ученик совершает операции-действия как предметного, так и метапредметного характера. Анализируя содержание работы, учитель может сделать наблюдения за развитием и личностных УД. Обобщая опыт, можем сформулировать

некоторые типы заданий «метапредметного характера»:

1. Создание собственных текстов «необычных форматов». (Например: «Придумайте и напишите заклинание для Егорки, чтобы остановить качели»; «В этом году дом Романовых отмечает свое 400-летие (в 1613 году первый царь из династии Романовых занял русский престол). Напиши свое поздравление, обращенное к Петру I, в связи с этой датой»).

2. Рефлексия личного опыта. (Например: «Марфуша летом жила у бабушки в деревне. Сказано, что у нее было много дел: «В огороде надо успеть грядки прополоть, на угор за клубникой сходить, в речке с ребятами искупаться, на качелях покачаться, черёмухи наесться, и много чего ещё». Какие еще дела могут быть в деревне? (Запишите ответ связным текстом из 3–4 предложений.)).

3. Ситуативные задания на выявление ценностных ориентаций. (Например: «Перед вами “собачий дневник”. Каким видит мир собака? Подробно аргументируйте свой ответ»; «Известно, что открытия делаются учеными неслучайно, но порой самым неожиданным образом. Так, Архимед открыл свой закон, погрузившись в ванну, Ньютон сформулировал закон тяготения после падения ему на голову яблока, а знаменитую таблицу химических элементов Д.И. Менделеев увидел во сне. Что привело Дюшкю к его открытию? Ответ изложите связными предложениями (не менее 5 предложений)»).

4. Аргументация. (Например: «Почему Вячеслав Свальнов назвал свое произведение историей? Почему не сказкой? Аргументируйте свой ответ, запишите его связным текстом (6-8 предложений)»).

5. Ситуативное задание с элементами ролевого позиционирования. (Например: «Представьте, что вы родители. Напишите своим детям пожелания быть хорошими

в Новом году. Объясните в тексте поздравления, что значит быть хорошим?»).

6. Моделирование (жанры). (Например: «Автор определил жанр своего произведения «СКАЗКА». Согласны ли вы с ним? Свой ответ аргументируйте»).

Обсуждение результатов выполнения таких работ – одна из возможностей для ученика зафиксировать свои достижения различного плана: личностные, метапредметные, предметные. В контрольные измерительные материалы входят не только подробные критерии и дескрипторы по уровням оценивания, но и эталонные ответы. Ученик может сам проверить себя. При этом учитель с тьюторской позицией может создать ситуацию дополнительной проблематизации, обратившись к ребенку с «тьюторскими» вопросами: «На какой результат ты рассчитывал?»; «Почему получился такой результат?»; «Что необходимо сделать для улучшения результата?» и т.д.

Дискуссия о возможности соединения тьюторской и «учительской» позиций продолжается сегодня в педагогическом сообществе. Как указывает Т.М. Ковалева, «в настоящее время принято считать, что важнейшим результатом профессиональной деятельности тьютора является сформированность у тьюторанта социально-психологического комплекса компетенций, навыков, качеств, являющихся ядром «самости», индивидуальности, субъектности. В этом контексте к важнейшим результатам тьюторского сопровождения можно от-

нести способность к самоопределению и «случившееся» самоопределение, самостоятельность тьюторанта, самоактуализацию «через» образовательную деятельность и «в» образовательной деятельности» [4, с. 37].

Реализация описанных выше педагогических условий в комплексе позволяет учителю-предметнику создать образовательное пространство, в котором школьники-подростки имеют необходимость и возможность осмысленно совершать выбор. Создание нескольких деятельностных модулей на основе базового курса школьного предмета «Литература», направленность содержания на продуктивный результат и развитие проектной культуры способствуют развитию ценностных ориентаций, когнитивных умений. Дифференциация содержания образования, создающая условия выбора и самоопределения, организация занятий как практики гуманитарного проектирования развивают рефлексию, личностную позицию школьников. Интеграция урочной и внеурочной, школьной и внешкольной образовательной деятельности обеспечивают самостоятельность учащихся. Внедрение системы критериального оценивания личностных и продуктивных результатов образовательной деятельности акцентирует внимание школьников и педагога на положительных эффектах на индивидуальном уровне (прирост личностных качеств, свойств, характеристик, позитивная динамика отношений).

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амирова Л.А. Профессиональная мобильность как основа деятельности тьютора // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: становление профессиональной тьюторской деятельности: матер. VIII Междунар. науч.-практ. конф. и XIX Межрегион. тьюторской науч.-практ. конф., 28–29 октября 2014. М., 2014. С. 18–23.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008.
3. Ковалева Т.М. Новые факты для тьюторского сообщества: тьюторская практика в царской семье Николая II // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: становление профессиональной

тьюторской деятельности матер. VIII Междунар. науч.-практ. конф. и XIX Межрегион. тьюторской науч.-практ. конф., 28–29 октября 2014. М., 2014. С. 7–18.

4. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И. и др. Профессия «тьютор». М., 2012. 246 с.

5. Коповая О.В., Ерофеева М.А., Коповой А.С. Личностное самоопределение как психолого-педагогическая проблема // Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://rsru.edu.ru/university/publish/pednauka/2\\_2004/04kopovaya.htm](http://rsru.edu.ru/university/publish/pednauka/2_2004/04kopovaya.htm)

6. Морозова Н.Ю., Будич И.С. Личностное самоопределение в период взрослости. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2466.htm>

7. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / под ред. А.Б. Воронцова. М.: Просвещение, 2011.

8. Рябухина Е.А. Совершенствование речевой деятельности старшеклассников. Реализация требований стандарта второго поколения: учеб.-метод. пособие. Пермь, 2013. 152 с.

9. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.

УДК 51(072.2)

**Тропкина Н.Г.**

**Формирование текстовой компетентности учащихся на уроках математики в начальной школе**

*В статье рассматриваются вопросы формирования универсальных учебных действий младших школьников (раздел «Работа с информацией») на уроках математики. Выделены и охарактеризованы основные лингвистические особенности, влияющие на уровень понимания текста задачи, предлагаются эффективные для учащихся начальной школы приемы лингвистической интерпретации для работы над пониманием сюжетной арифметической задачи, которые способствуют устранению трудностей в процессе понимания текста.*

**Ключевые слова:** : текстовая арифметическая задача, особенности понимания учебного текста, стратегии интерпретации текста

В связи с переходом на новые образовательные стандарты сейчас большое внимание в начальной школе уделяется формированию универсальных учебных действий, и отдельной строкой выделяется блок «Работа с информацией», включающий в себя 4 раздела:

- «Получение, поиск и фиксация информации»,
- «Понимание и преобразование информации»,
- «Применение и представление информации»
- «Оценка достоверности получаемой информации».

Чтение из цели обучения переходит в разряд навыка для дальнейшего образования. Задача учителей сегодня заключается не столько в формировании у школьников навыка чтения, сколько в обеспечении возможности становления умений работать с информацией как показателей общего развития личности. В первую очередь это достигается через формирование у школьников смыслового чтения. Первичные навыки работы с информацией учащиеся начальной школы приобретают при изучении всех предметов без исключения. На уроках математики мы также можем вести целенаправленную работу по формированию следующих УУД:

в разделе «Получение, поиск и фиксация информации»:

- осознанно читать текст с целью освоения и использования информации;
- работать с информацией, представленной в разных форматах (текст, рисунок, таблица, диаграмма, схема);

в разделе «Понимание и преобразование информации»:

- находить информацию, факты, заданные в явном виде (числовые данные, отношения и зависимости, например, математические), упорядочивать информацию по числовым данным (возрастанию и убыванию);

– понимать информацию, представленную в неявном виде (например, выделять общий признак группы элементов);

– интерпретировать и обобщать информацию (интегрировать содержащиеся в разных частях текста детали сообщения);

– преобразовывать информацию из сплошного текста в таблицу (дополнять таблицу из текста); преобразовывать информацию, полученную из рисунка, в текстовую задачу; заполнять предложенные схемы с опорой на прочитанный текст;

в разделе «Применение и представление информации»:

– по результатам наблюдений находить и формулировать правила, закономерности и т. п.;

– группировать, систематизировать объекты, выделяя один-два признака;

– определять последовательность выполнения действий, составлять простейшую инструкцию их двух-трёх шагов;

в разделе «Оценка достоверности полученной информации»:

– на основе полученных знаний обнаруживать недостоверность полученной информации [2].

Работа с информацией начинается уже в 1 классе ещё до знакомства с задачей, когда дети работают по рисункам учебника. Так как анализ любой задачи начинается с осознания последовательности отражённых в ее тексте событий, то важно учить детей устанавливать связи между этапами сюжета и логически верно излагать события.

В учебниках математики встречаются задания, целенаправленно готовящие детей к пониманию текста задачи: восстановление развития сюжета по серии рисунков; составление различных рассказов математического содержания к одному сюжетному рисунку; завершение серии рисунков до полного восстановления сюжета.

Цель таких заданий – сформировать у обучающихся умение рассматривать одну и ту же ситуацию с принципиально разных позиций, что очень важно для предстоящей работы над задачами.

После введения понятия «задача» и знакомства детей с её составными компонентами организуется целенаправленная работа непосредственно с текстом задачи. Для понимания учащимися текста задачи на уроке я использую разные приёмы, широко известные в классической методике:

– разбивка текста на смысловые части и выбор необходимой информации для поиска решения;

– выделение в тексте составных частей задачи (условия, вопроса, данных, искомого);

– переформулировка текста задачи, замена описания данной в ней ситуации другой, сохраняющей все отношения и зависимости;

– составление краткой записи к тексту задачи в виде опорных слов, схем, таблиц, рисунка (т. е. перевод словесной формы информации в графическую);

– запись числового выражения по математическому тексту, по схеме (перевод словесной и графической формы информации в знаковую);

– сравнение задач, близких по сюжету, но значительно отличающихся по математическому смыслу;

– решение задач с недостающими или лишними данными;

– преобразование текста задачи.

Для формирования умения составлять и преобразовывать задачи П.М. Эрдниев рекомендует использовать следующие виды упражнений:

– преобразование текстов, не являющихся задачами, в задачи;

– постановка вопроса к данному условию задачи или изменение данного вопроса;

– составление условия задачи по данному вопросу;

– изменение условия так, чтобы действий в решении стало больше (меньше);

– изменение вопроса (условия, данных) так, чтобы задача стала нерешаемой;

– внесение в задачу таких изменений, чтобы в ней появились лишние (недостающие) данные;

– составление задач по аналогии;

– составление обратных задач;

– составление текста задачи по данному решению [5].

Несомненно, решение задач занимает в математическом образовании огромное место. Умение решать задачи является одним из основных показателей уровня математического развития. Но, как показывает практика, большинство детей испытывают трудности при решении задач, и одной

из причин, определяющих недостаточный уровень у учащихся умений решать задачи, является неумение читать задачу. Поэтому чтобы избавиться от «текстового страха», важно научить ребёнка «понимать» текст задачи.

Очень часто понимание текста задачи осложняют несколько факторов: наличие длинных предложений, сложная внутренняя структура, информативная насыщенность текста, использование синтаксических конструкций, сложных для понимания (причастный и деепричастный обороты, сложноподчинённые предложения), поэтому очень важно научить ребёнка интерпретации текстов. Интерпретировать текст задачи – это значит изменить текст, сделать его понятным для себя. При обучении интерпретации текстов я применяю методику работы М.В. Басалаевой и использую ряд рекомендуемых ею приёмов:

- выделение главных слов;
- разбиение длинных предложений на более короткие по принципу: «Одно предложение – одна мысль»;
- перестановка предложений для создания текста с трёхчастной формой;
- создание концепта для уменьшения объёма текста;
- синонимическая замена отдельных слов текста [1].

Говоря о приёмах работы с информацией на уроках математики, представленной в разных форматах, нельзя не сказать

о работе с информацией, представленной в виде рисунков, таблиц и диаграмм. При работе с информацией, представленной в вышеперечисленных форматах, у учащихся формируются следующие умения:

- читать и извлекать информацию, представленную в виде рисунка, и использовать её для решения поставленной задачи;
- читать несложные таблицы;
- находить и извлекать информацию, представленную в таблице, и использовать её для решения поставленных задач;
- составлять и заполнять таблицу имеющимися данными по установленному правилу в таблице для построения столбчатой диаграммы;
- читать несложные столбчатые диаграммы и извлекать информацию, представленную в диаграмме, для решения поставленной задачи;
- дополнять и составлять диаграмму в соответствии с текстом;
- находить и извлекать информацию, представленную в таблице, для построения столбчатой диаграммы.

Таким образом, при обучении решению задач существенным является не просто отработка умения решать определенные типы задач, ориентируясь на данные образцы, а приобретение опыта в семантическом и математическом анализе разнообразных текстовых конструкций, что и даёт основу для формирования текстовой компетентности учащихся.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Планируемые результаты начального общего образования / под редакцией Г. С. Ковалёвой, О. Б. Логиновой. М.: Просвещение, 2011. 119 с.
2. Басалаева М. В. О стратегиях интерпретации текста арифметических задач // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Т. 1. Психолого-педагогические науки. 2011. № 3 (17) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011.
3. Федеральный государственный стандарт начального общего образования.
4. Шорникова И. В. Некоторые виды работ по преобразованию задач // Начальная школа. 1991. №11. С. 21–23.
5. Эрдниев П. М., Эрдниев Б. П. Теория и методика обучения математике в начальной школе. М.: Педагогика, 1998. 220 с.



## Раздел IV

# ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ И КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН И ОРГАНИЗАЦИИ РАЗНЫХ ВИДОВ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 371.385

Югова Н.Л.

### **Формирование у младших школьников универсальных учебных действий в работе кружка «Юный исследователь» (1 класс)**

*Статья посвящена описанию успешного опыта формирования универсальных учебных действий средствами исследовательской деятельности в рамках кружка «Юный исследователь», организованного автором в первом классе. Автором последовательно рассмотрены основные УУД и предложены способы их формирования на самом первом этапе школьного обучения. В своей деятельности автор опирается на известное пособие А.И.Савенкова, удачно раскрывая его практическое применение учителем начальных классов.*

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия; исследовательская деятельность детей первого класса; кружковая работа по развитию познавательных способностей; основные компоненты исследовательской деятельности в первом классе.

Одним из основных результатов начального образования должно стать формирование универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих возможность продолжения образования в основной школе. Уже с первого года обучения педагог начальной школы может формировать универсальные учебные действия, в том числе с помощью кружковой работы. Для решения этой задачи нами был организован кружок «Юный исследователь» для группы учащихся 1 класса.

В разработке содержательного наполнения программы кружка мы опирались на методику исследовательского обучения младших школьников А.И. Савенкова [2]. Программа занятий предусматривает тренинг исследовательских способностей, исследовательскую практику и мониторинг исследовательской деятельности.

Приведем приемы формирования познавательных общеучебных УУД, которые ис-

пользуются нами на занятиях кружка «Юный исследователь» в 1-м классе. Виды и номенклатура универсальных учебных действий приводятся в соответствии с классификацией А.Г. Асмолова [1].

*Поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств.*

На занятии «Методы исследования» знакомим учащихся с методами исследования с использованием символических картинок [2, с. 40]. На занятии «Проектная работа “Профессии в моей семье”» учащимся рекомендуется воспользоваться следующими методами сбора информации: интервьюирование представителей семьи, изучение семейных фотоальбомов, изучение литературы о профессиях, изучение документов, подтверждающих успехи в трудовой деятельности.

*Осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме.*

На занятиях «Методы исследования» и «Методика проведения самостоятельных исследований» дети готовятся к выступлению перед одноклассниками, опираясь на собственную серию пиктограмм.

*Рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности.*

На занятии «Что такое исследование» проводим рефлексию настроения и эмоционального состояния. С этой целью учащимся предлагаются карточки с изображением трех лиц: веселого, нейтрального и грустного. Дети должны выбрать ту, которая соответствует их настроению к концу первого занятия.

На занятии «Рефлексия в конце первого полугодия» после организации путешествия по станциям, на которых участники кружка закрепляют знания и умения, полученные на предыдущих занятиях, им выдается «Рефлексивный лист». Он содержит 4 утверждения («знаю методы исследования», «получается задавать вопросы», «умею фиксировать сведения в виде пиктограмм», «нравится выступать с мини-исследованием») и 3 варианта ответа (да, не уверен(а), нет). После заполнения детьми рефлексивного листа проводим анализ результатов по вопросам: «Что получается лучше всего?», «С какими трудностями вы столкнулись?».

На занятии «Что такое эксперимент» после того, как дети провели опыт в группах или в парах, проводим рефлексию по схеме «Дерево экспериментатора». Схема представляет собой плакат с рисунком дерева, на которое ученики прикрепляют символы – листья, цветы, плоды. Символы имеют следующее значение: плоды – эксперимент шёл интересно, принёс мне новые знания; цветок – эксперимент прошёл неплохо; зелёный листок – не совсем удовлетворён проведённым экспериментом; жёлтый листок – экспери-

мент не удался. Вместе с детьми выясняем причины, почему дана именно такая оценка.

На занятии «Обучение умению видеть проблемы» в конце проводится рефлексия «Закончи предложение»: здесь мы просим детей сформулировать свои впечатления от занятия, закончив предложения: «Сегодня у меня получилось ...», «Мне понравилось ...», «Я узнал ...», «Мне было сложно (что делать?) ...».

На занятии «Исследовательская работа» на тему «Распространённые и редкие имена сверстников» ребята собирают и обрабатывают информацию, а при подведении итогов работы обсуждаются следующие вопросы: подтвердилась ли гипотеза? Что помогло её проверить? Как мы действовали при работе со списками? Где нашли значение имён? В каком направлении можно продолжить исследование по этой теме?

На занятии «Развитие наблюдательности» после проведения упражнения в группах и обсуждения выводов проводится рефлексия в группе, в ходе которой учащиеся используют опорные слова и фразы для оценки работы каждого члена своей группы: «помог мне ...», «вместе обсуждали ...», «сумел доказать ...», «терпеливо слушал ...», «был (каким?) ...», «подружились ...», «другое».

На занятии «Развитие умения высказывать суждения» в качестве рефлексии предлагаем подарить цветы разного цвета тем членам группы, кому ребенок посчитает нужным (голубой – самому вежливому в общении; розовый – умеющему дипломатично доказать своё мнение; оранжевый – умеющему организовать работу всей группы и др.). Потом обсуждаем результаты: у кого получился самый большой букет? Как вы думаете, почему?

*Смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели.*

На занятии «Методы исследования» обучаем детей способу фиксации полу-

чаемых сведений с помощью пиктограмм. Использование пиктографического письма объясняется следующими причинами: большинство первоклассников ещё не владеют в совершенстве навыками письма, поэтому отражение в пиктографическом письме собственных впечатлений ребёнка является показателем того, что прочитанное стало предметом осознания, размышления.

На занятии «Методика проведения самостоятельных исследований» детям предлагается следующее задание: изучить информацию, зафиксировать её в виде пиктограмм, быть готовым к выступлению. Для этого занятия предварительно выбираем интересный текст из научно-познавательной детской литературы, разрезаем его на части по количеству детей. Наиболее интересными текстами для учеников являются тексты из книги «Замечательные звери» (автор С. Старикович), «Детёныши мелких животных», «Животные морских заливов и океанских глубин» (составитель М.И. Тучкова).

*Определение основной и второстепенной информации.*

На занятии «Методы исследования» на этапе обобщения полученных данных детям предлагается рассмотреть пиктограммы и разложить их в определённой последовательности: сначала главные идеи, затем второстепенные и третьестепенные.

*Самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.*

На занятии «Методика проведения самостоятельных исследований» просим детей разложить карточки с символическим изображением методов исследования в строгой логической последовательности; таким образом, каждый ребёнок создаёт «Папку исследователя», которая и является планом работы.

Особое внимание в работе с младшими школьниками мы уделяем формированию **познавательных логических УУД**.

*Умение анализировать объекты с целью выделения признаков* реализуется на занятии «Развитие наблюдательности» посредством упражнения «Найди, какие предметы изображены на рисунке» [2, с. 161].

*Умение доказывать точку зрения* тренируем на занятии «Развитие умения высказывать суждения» через упражнение в группах «Проверьте правильность утверждений» [2, с.174–175].

Пример:

Все ученики 1 класса играют в компьютерные игры.

Коля Иванов играет в компьютерные игры.

Следовательно, Коля Иванов – ученик 1 класса.

При обсуждении результатов работы групп заслушиваются все точки зрения, предъявляются доказательства.

*Умение выдвигать и обосновывать гипотезу* актуализируется нами на занятии «Что такое исследование». Перед проведением эксперимента «Плаваем предметы» спрашиваем детей: «Как, по вашему мнению, будут вести себя эти предметы, если их опустить в воду?». Потом проверяем гипотезу методом эксперимента.

На занятии «Исследовательская работа» по теме «Распространённые и редкие имена сверстников» подводим детей к выдвижению гипотезы о том, какие имена наиболее распространены среди их сверстников – учеников начальной школы: среди девочек, среди мальчиков?

В работе кружка «Юный исследователь» обращаем внимание и на формирование такого актуального УУД, как **постановка и решение проблем**. Для этого, например, на занятии «Обучение умению видеть проблемы» используем упражнение «Посмотри на мир чужими глазами» [2, с. 116].

Приведенные педагогические приёмы, на наш взгляд, способствуют интенсивному формированию у первоклассников по-

знавательных УУД. Результаты психолого-педагогического наблюдения говорят о том, что участники кружка «Юный исследователь» характеризуются высокой степенью активности и самостоятельности на уроках; умением перенести знания и умения, полученные на занятиях кружка, на выполнение заданий по предмету. Ребятам присуща высокая мотивация к публичному выступлению и умение

выступать с сообщениями о результатах мини-исследований перед классом и родителями. Ребята с интересом и результативно участвуют в различных интеллектуальных и творческих конкурсах и олимпиадах. Таким образом, организация кружковой работы по программе «Я – исследователь» способствует формированию универсальных учебных действий учащихся уже в первом классе.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурминская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г.Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.

2. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. 2-е изд., испр. и доп. Самара: изд-во «Учебная литература», ИД «Федоров», 2010. 208 с.

УДК 91(07)

**Зорина С.В., Зорин Ю.В.**

***О некоторых приемах работы с географической информацией на уроках и во внеурочное время (из опыта работы)***

*В статье описаны педагогические приемы работы с информацией на уроках и во внеурочной деятельности по географии, позволяющие совершенствовать навыки поиска, отбора, анализа, преобразования информации и, таким образом, влиять на развитие метапредметных умений учащихся.*

**Ключевые слова:** информация, поиск, отбор, анализ, преобразование информации, проблемные географические задачи, свертывание информации, профессиональные пробы.

Общеизвестно, что география не относится к числу популярных в средней школе предметов. Вот и на ЕГЭ ее выбирают лишь небольшое количество выпускников. В то же время интерес общества к географии постоянно растет. Этот интерес поддерживают средства массовой информации, знакомя нас с научными, исследовательскими, просветительскими проектами «Русского географического общества», с различными уголками планеты Земля, с необычными путешествиями.

Можно ли поддерживать интерес к географии как к предмету в средней школе? Для нас это уже давно вопрос риторический. Наша школа уже много лет работает в инновационном режиме. В частности, на методическом уровне педагогический коллектив школы занят разработкой проблемы формирования субъектного информационного пространства ученика в образовательной среде школы, используя возможности любого учебного предмета, в том числе географии [1]. Это один из факторов, побудивших нас к перестройке системы преподавания географии в школе. Другой важнейший фактор – переход основной школы на новый федеральный образовательный стандарт. Это обстоятельство побуждает нас к целенаправленному изменению методики преподавания географии так,

чтобы на уроке были реализованы требования ФГОС ООО [5].

Образовательными стандартами предъявляется высокий уровень требований к предметным и метапредметным результатам учащихся, в том числе таким, как:

- умение работать с различными источниками информации;
- умение вести самостоятельный поиск, анализ, отбор информации, её преобразование, передачу и презентацию с помощью технических средств и информационных технологий;
- развитые способности к самостоятельному приобретению новых знаний и практических умений.

Вместе с тем, работа с различной информацией выступает одним из средств реализации деятельностного подхода на уроках географии. Для многих школьников в настоящее время, несмотря на бурное развитие современных носителей информации, основным источником информации является учебник. Любой учитель, включая и нас, опирается в первую очередь именно на учебник. Существует множество приёмов работы с текстом учебника (под текстом мы понимаем всё содержание учебника, т. е. рисунки, таблицы, диаграммы, карты, вопросы и т.д.) [3]. В контексте разрабатываемой

нами методической темы используется ряд приемов, раскрывающих педагогический потенциал текстов учебников в процессе решения нестандартных задач.

### **1. Использование текста для постановки и решения задач.**

Эта группа приемов представляется нам имеющей серьезные перспективы для развития логического мышления учащихся, а также их подготовки к олимпиадам и интеллектуальным играм.

Известно, что существуют различные разновидности географических задач, мы классифицируем их на задачи описательные, задачи системные и задачи логические. Первые в большей степени отвечают сложившейся в школе традиции преподавания географии. Они направлены на распознавание образа территории по её свойствам и построены на литературных, картографических и прочих материалах; сюда же относятся задачи на классификацию и районирование. Вторая разновидность задач объединяет сложные расчётные задачи междисциплинарного характера. Логические задачи географического содержания отличаются от других необходимостью применения логических рассуждений и чаще всего не имеют однозначного ответа, а многие могут иметь и несколько вариантов правильных ответов.

Известно, что наиболее продуктивна работа над учебными задачами, при условии, если их составляют сами ученики. Такой прием мощно активизирует умственную деятельность обучающихся. Обратимся к примерам задач, составленных нашими учащимися.

#### **1.1. Задачи первого типа (9 класс).**

- Определить субъект федерации. Известно, что его территория не имеет выхода к морю и государственным границам, имеет огромные запасы калийных солей, богата гидроресурсами (Ответ – Пермский край).

- Территория не имеет выхода к морям и границам. Главное богатство – плодородные

почвы и минеральные воды (Ответ – Ставропольский край).

#### **1.2. Задачи, имеющие системный и междисциплинарный характер (8 класс).**

- Пользуясь рисунком «Демографическая пирамида России», определить долю пожилых людей в 2006 и 2016 гг. Назвать причины роста количества пожилых людей.

#### **1.3. Логические задачи.**

- Почему на полуострове Лабрадор климат гораздо суровее, чем климат в Великобритании, хотя обе территории лежат на одной широте?

### **2. Приемы, развивающие умение «свертывать» информацию.**

2.1. Предлагаем учащимся ознакомиться с информацией, данной в тексте нескольких учебных параграфов. На основании прочитанных текстов им необходимо изобразить основные природно-хозяйственные особенности изучаемых территорий в виде герба этой территории.

2.2. Предлагаем учащимся, используя текст, дать краткое и ёмкое понятие (не более одного предложения) по теме «Природные условия и природные ресурсы» (8 класс). Варианты ответа могут быть следующие: природные условия – особенности природы конкретной территории; природные ресурсы – элементы природы, используемые человеком.

2.3. Конкурс «шпаргалок». Для зачётного урока по разделу «Человек на планете Земля» (7 класс) предлагаем подготовить «шпаргалку», содержащую не более 100 слов или 5–10 символов и знаков.

2.4. Предлагаем создать таблицу (свернуть информацию) по тексту параграфа «Климатические пояса и области России» (8 класс).

### **3. Преобразование (перекодирование) информации**

Для тренировки умения преобразовывать информацию ученикам предлагаются следующие задания:



3.1. Озвучить слайд (звук электронного пособия выключается).

3.2. По электронному приложению к учебнику придумать подписи к рисункам.

3.3. Выписать опорные слова и составить по ним рассказ.

3.4. Привести конкретные примеры, раскрывающие смысл понятий.

3.5. Составить разные предложения с одним и тем же понятием.

3.6. Сопоставить текст и рисунок. Найти, что не описано в тексте, не изображено на рисунке.

3.7. Конкурс на лучший вопрос по тексту параграфа и другие.

Помимо отдельных педагогических приемов в развитии навыков работы с информацией (ее поиска, отбора, анализа, преобразования и передачи) мы целенаправленно используем проектную деятельность. Так, в 2014/15 учебном году в работе с учащимися мы реализовали три учебных проекта: составление топографического плана участка пришкольной территории; введение в профессию картограф-геоинформатик, изучение представления жителей Индустриального района о географии Пермского края.

Первый проект стал частью общешкольного проекта «Школа ландшафтного дизайна». Получив первоначальную информацию на уроках географии в 6-м классе и дополнив её на специально разработанном элективном курсе «Как составить топографический план местности», восьмиклассники группы углубленного изучения географии смогли использовать ее при создании своих топографических планов пришкольного участка. Этому предшествовала и самостоятельная индивидуальная работа каждого ученика с другими информационными источниками по написанию реферата и созданию презентации по общей теме «Картография».

В рамках профессиональных проб был реализован проект «Введение в профессию картограф-геоинформатик». Занятия про-

водились как на базе школы, так и на базе ПГНИУ преподавателями кафедры картографии и геоинформатики. Старшеклассники (10–11-е кл.), изучающие географию на профильном уровне, знакомились с системой ГИС, учились приемам поиска нужной информации, её обработки, занимались составлением и компоновкой карт в программе ArcGIS 10,1 и, как результат, сами создали тематические карты Пермского края (карта транспорта, ландшафтов, растительности, демографическая карта и др).

Эта работа помогла выпускникам и в самоопределении. Пять из них стали студентами географических факультетов ПГНИУ и МГУ (в т.ч. и кафедры картографии и геоинформатики).

В работе над проектом «Изучение представлений жителей Индустриального района о географии Пермского края» приняли участие почти все ученики 6–11-х классов школы. Ребята проводили социологический опрос жителей Индустриального района. Такая работа способствовала получению навыков сбора информации и овладения правилами её правильной первичной обработки. Данные опроса обрабатывались старшеклассниками, и на основе полученных таблиц были созданы две ментальные карты: «Знание границ Пермского края» и «Мысленная карта Пермского края». Впоследствии ученики должны были преобразовать полученную информацию и показать её в другом виде – зрительном.

Анализ полученной информации, т.е. анализ карт, вызвал у учащихся некоторые затруднения. Почему жители края реже называют город, в котором живут? Почему среди наших соседей чаще называют Свердловскую область, а не Удмуртию и т. д. На эти вопросы они пытались ответить в своём исследовании. Результаты проекта были представлены на двух конференциях: «Географические исследования и открытия» в ПГНИУ и «Открытый мир» в ПГГПУ. Данная работа получила высокую оценку специалистов.

Все виды деятельности, направленные на формирование и совершенствование навыков работы с информацией, помогают учащимся качественно усвоить географические знания, получить возможность применять их на практике. Это можно оценить по таким показателям, как регулярные победы учеников

школы №102 на краевых олимпиадах и олимпиаде «Юные таланты» ПГНИУ по географии; участие в российских олимпиадах; результативная реализация проектов по географии, поступление в высшие учебные заведения на специальности, связанные с географией; высокий уровень сдачи ЕГЭ.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Водяненко Г.Р. Формирование субъектного информационного пространства учащегося в образовательной среде школы. Пермь: изд-во ПНИПУ, 2015. 206 с.
2. Дронов В.П. География. Россия: природа, население, хозяйство. 8 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. М. : Просвещение, 2015.
3. Дронов В.П., Савельева Л.Е. География. Россия : природа, население, хозяйство. 9 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. М. : Просвещение, 2015.
4. Примерные программы по учебным предметам. География. 6–9 классы (Стандарты второго поколения). М.: Просвещение, 2010.
5. Савинов Е.С. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. М.: Просвещение, 2011.

УДК 371. 33

**Перевозчикова Л.В.**

### **Формирование метапредметных результатов дистанционных форм внеурочной деятельности по русскому языку и литературе**

*В работе рассматривается опыт дистанционных форм организации внеурочной деятельности по литературе и русскому языку, направленной на формирование предметных, личностных и метапредметных результатов обучения; приводится пример реализации проекта «Дистанционная неделя русского языка и литературы» в Беляевской СОШ.*

**Ключевые слова:** ФГОС, предметные результаты, метапредметные результаты, личностные результаты, внеурочная деятельность, универсальные учебные действия, проектная деятельность, дистанционные формы обучения.

Принципиальным отличием школьных стандартов нового поколения является их ориентация на достижение не только предметных образовательных результатов, но и на формирование личности учащихся, на овладение ими универсальными способами учебной деятельности, обеспечивающими успешность в познавательной деятельности на всех этапах дальнейшего образования.

Сегодня понятие «метапредметные результаты» приобретает особое значение, поскольку они являются одним из целевых ориентиров ФГОС [6]. В примерных программах по литературе и русскому языку цели и образовательные результаты обучения представлены на нескольких уровнях – личностном, метапредметном и предметном. Результатом метапредметного обучения является развитие мышления, понимания, коммуникации, рефлексии, действия. Технология метапредметного обучения разрабатывалась научной группой под руководством доктора психологических наук Юрия Громыко с 1990 года [1]. Элементы метапредметного обучения уже ранее присутствовали в ряде подходов и технологий: развивающее обучение Эльконина-Давыдова, мыследеятельностная педагогика, коммуникативная дидактика, эвристическое обучение, логико-смысловое моделирование.

Метапредмет основан на интеграции, на универсальных знаниях. «Мета» – «за», «через», «над», то есть выход за рамки собственно предмета [1, 2]. Метапредмет – учебный предмет нового типа, в основе которого лежит мыследеятельностная интеграция учебного материала; это новая образовательная форма, которая выстраивается поверх традиционных учебных предметов. В качестве метапредметов Ю.В. Громыко были выделены: «знание», «знак», «проблема», «задача», «слово» и др. [1]. В рамках метапредмета «знание» у обучающихся формируется способность работать с понятиями. Изучая строение ключевых понятий, воспроизводя их в мышлении, учащиеся осваивают универсальные техники работы с понятием на любом предметном материале. Метапредмет «проблема» задаёт образец решения проблемы, формирует способы выхода из сложившейся ситуации [1]. Метапредметный подход не означает замену предметного обучения метапредметным. Метапредметная связь на уроке – это не просто интеграция, дополнение одного предмета другим, это своеобразная синтезация знаний, умений и навыков, это формирование видения мира, понимание места и роли человека в нем.

Установленные стандартом новые требования к результатам обучающихся вызывают

необходимость в изменении содержания обучения на основе принципов метапредметности как условия достижения высокого качества образования. Учитель сегодня должен стать конструктором новых педагогических ситуаций, новых заданий, направленных на использование обобщенных способов деятельности и создание учащимися собственных продуктов в процессе освоения знаний.

Достижению метапредметных результатов способствует эффективная организация внеурочной деятельности в общеобразовательном учреждении. Метапредметные результаты — освоенные обучающимися УУД (познавательные, регулятивные и коммуникативные) — можно эффективно развивать не только на уроке, но и во внеурочной деятельности [4, 5].

Внеурочная деятельность опирается на содержание основного образования, интегрирует с ним, что позволяет сблизить процессы воспитания, обучения и развития, решая тем самым одну из наиболее сложных проблем современной педагогики. В процессе совместной творческой деятельности учителя и обучающегося происходит становление личности ребенка. Для школьников — это способ научиться тому, чему не может научить обычный урок, это — освоение способности ориентироваться в реальном мире, осуществлять пробу, поиск себя. Внеурочная деятельность увеличивает пространство, в котором школьники могут развивать свою творческую и познавательную активность, реализовывать свои лучшие личностные качества, демонстрировать те способности, которые зачастую остаются невостребованными в процессе обучения на уроке.

Высокий познавательный интерес учащихся к изучению русского языка и литературы немаловажен без организации внеурочной деятельности по предметам, поскольку она дает возможность выявить и раскрыть потенциал учащихся. Эффективность внеурочной

деятельности напрямую зависит от добровольности участия, заинтересованности, творческого содружества учителя и ученика по достижению совместно выбранной цели. Причём эффективная организация внеурочной работы по предмету немыслима без применения разнообразных современных форм и методов. Ведь для того, чтобы поддерживать интерес учеников, нужно постоянно их удивлять, разнообразить их деятельность. Необходимость различных форм внеклассной работы диктуется разнообразием её задач:

- повышение воспитательного воздействия всех форм внеурочной деятельности;
- развитие познавательной и творческой активности учащихся;
- усиление практической направленности знаний, формирование у учащихся устойчивых умений и навыков;
- всестороннее развитие личности ученика.

Для решения этих задач мною был разработан проект, названный «Дистанционная неделя русского языка и литературы». Он осуществлялся в соответствии с дистанционной краевой неделей русского языка и литературы, которая проводилась с целью:

- стимулирования учебно-познавательной деятельности обучающихся на основе инновационных технологий, используемых для решения различных творческих заданий по русскому языку и литературе и подготовки обучающихся к участию в олимпиадах различного уровня;
- создания комфортной среды для развития коммуникативных умений и навыков, личностной самореализации, мотивации к достижению успеха;
- формирования системы партнерства между школами края в целях популяризации среди обучающихся дистанционных конкурсов, игр, соревнований.

Наш проект состоял из 4 этапов. Одним из условий его реализации было командное

участие. Отправка и получение заданий и материалов осуществлялись через электронную почту и сайт научного общества учащихся и учителей МБОУ «Беляевской СОШ» <http://belnopiligrim.ucoz.ru>.

Первый день назывался «Разминка». Командам предстояло выполнить задания по русскому языку и литературе. Каждый вопрос оценивался определенным количеством баллов и требовал от учащихся развернутой формулировки правильного ответа. Эти задания имели предметный характер, позволявший проверять знания по русскому языку и литературе. Последнее задание было творческим. Учащимся 5–7-х классов нужно было придумать небольшое стихотворение, чтобы в каждой строчке были сонорные звуки, а учащимся 8–10-х классов предстояло сочинить свое произведение по мотивам стихотворения З. Гиппиус «Страшное, грубое, липкое, грязное», но стихотворения детей должны были создать позитивный настрой. Данное задание нацеливало на умение создавать устные и письменные тексты разных типов, стилей речи и жанров с учетом замысла, адресата и ситуации общения; требовало проявления способности свободно, правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме, соблюдать нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме и др.), адекватно выражать свое отношение к фактам и явлениям окружающей действительности, к прочитанному, услышанному, увиденному.

Во второй день командам было предложено провести мини-исследование по предложенным темам. Темы были сформулированы в обобщенном виде, поэтому команды могли сами выбрать более узкую тему для своего исследования. Цель заданий – приучать ребят мыслить, самостоятельно находить ответы на интересующие вопросы, работать с дополнительным материалом. Учащимся важно было понять, что

в творческой деятельности не существует готовых ответов, их нужно искать самому, только тогда можно увидеть результат своей работы.

Для учеников 5–7-х классов были предложены следующие темы: «Стилистическая сниженная лексика в речи героев современных мультфильмов»; «Интересная фразеология»; «Что таят в себе фантики?»; для учеников 8–10-х классов: «Русская история в названиях и именах»; «Средства выразительности в СМИ»; «Синтаксис и пунктуация. Всегда вместе?».

Команды к выполнению такого задания подошли творчески. Большинство работ имели правильную структуру, фактическую корректность, грамотность изложения, оригинальное оформление.

В организации проектной деятельности мы исходили из того, что совместная творческая деятельность учащихся при работе над проектами в группе и необходимый завершающий этап работы над любым проектом – презентация (защита) проекта – способствуют формированию коммуникативных умений, учат организовывать взаимодействие в группе (распределять роли, договариваться друг с другом и т.д.), предвидеть (прогнозировать) последствия коллективных решений; оформлять свои мысли в устной и письменной речи с учётом своих учебных и жизненных речевых ситуаций, в том числе с применением средств ИКТ, при необходимости отстаивать свою точку зрения, аргументируя ее, учатся подтверждать аргументы фактами [3].

На третий день команды получили технические задания для создания своего гуманитарного проекта. День был посвящен главной теме 2015 года – 70-летию Победы в Великой Отечественной войне.

Техническое задание для учеников 5–7-х классов:

– обсудить в классе пословицу «За правое дело стой смело!»;

– выяснить, о каких главных жизненных ценностях в ней говорится;

– создать свой текст в любом жанре (сказка, стихотворение, рассказ, ода, письмо и т.д.), отражающий смысл пословицы. Объем работы не должен был превышать 125 слов.

Техническое задание для учеников 8–10-х классов:

– узнать о судьбе поэта Николая Майорова (краткие сведения, интересные факты);

– обсудить в классе строки «...И пусть не думают, что мертвые не слышат, когда о них потомки говорят...» из стихотворения Николая Майорова «Нам не дано спокойно спать в могиле»;

– создать свой текст в любом жанре (сказка, эссе, стихотворение, рассказ, ода, письмо и т.д.), в котором бы отражался смысл этих строк.

Объем работы не должен был превышать 250 слов.

В формировании метапредметных результатов обучения особое место занимает этап рефлексии, поскольку обучающиеся не просто включают в выполнение задания: они принимают деятельность в целом с соответствующим ей мотивом, критически оценивают собственные действия, проводят ревизию прежних смыслов и активно ищут новые, формулируют собственное мнение и вывод, принимают решение на свой страх и риск. Поэтому четвертый день для команд

был финальным: нужно было подвести итоги работы за неделю. Работая над заданиями филологической недели, команды преодолевали трудности, узнавали новое. Организаторы предложили участникам написать об этом в виде итоговой рефлексии в любом жанре. Результаты рефлексии участники самостоятельно размещали на форуме сайта научного общества «Пилигрим» по ссылке: <http://belnopilgrim.ucoz.ru>, тема форума «Филологическая неделя. Как это было».

Мы считаем, что в процессе использования дистанционного диалога ученики достигают важнейших метапредметных результатов, таких как повышение компьютерной и технологической грамотности, овладение поисковыми системами сети Интернет; приобретают навыки работы с базами данных и информационными ресурсами; развивают способность устанавливать и поддерживать телекоммуникации с удаленными людьми.

С помощью дистанционных форм внеурочной деятельности учащиеся учатся анализировать, обобщать, подводить итоги, проектировать, моделировать, сотрудничать, самостоятельно принимать решения, действовать. Ребенок гармонично развивается, раскрывается его творческий потенциал, возрастает познавательная активность, успешно достигаются метапредметные и личностные результаты.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Громыко Ю.В. Метапредмет «Знак». М., 2001.
2. Громыко Н.В., Половкова М.В. Метапредметный подход как ядро российского образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://teacher-of-russia.ru>
3. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М., 2008.
4. Пономарева Е.А. Универсальные учебные действия, или умение учиться. Муниципальное образование: инновации и эксперимент. М., 2010.
5. Развитие исследовательской деятельности учащихся: метод. сборник. М.: Народное образование, 2001.
6. Официальный сайт Министерства образования и науки РФ. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/336>



## Раздел V

# ПРОБЛЕМЫ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.035

**Груздева И.В., Коломийченко Л.В.**

### ***Преемственность в социальном воспитании детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста***

*В статье рассматриваются вопросы преемственности в социальном воспитании и обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста; анализируется современная нормативно-правовая база системы образования в области социализации обучающихся, даны комментарии к программам Л.В. Коломийченко «Дорогою добра» и Л.В. Коломийченко, И.В. Груздевой «Основы социокультурного проектирования».*

**Ключевые слова:** *преемственность в социальном воспитании, культурологический подход, социокультурное развитие, программы социального воспитания и обучения.*

В новых условиях социально-экономического развития России возрастает роль способности человека к планированию и реализации своей жизненной стратегии на основе адекватной самооценки своих возможностей и условий самореализации в социуме. Концептуальные идеи модернизации образования, введение в действие нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», в котором дошкольное образование выделено как первое звено в системе общего непрерывного образования, направлены на процесс позитивной социализации обучающихся.

Для последовательного решения задач, обозначенных в стратегических документах системы отечественного образования, обязательным условием является непрерывность, а значит – преемственность воспитательно-образовательного процесса. Изучение непрерывности образования более полутора веков находится в центре внимания зарубежной и отечественной педагогической общественности. Сегодня, когда выдвигаются требования, прежде всего к воспитанию

личности в дошкольном и начальном образовании, от которых в значительной степени может зависеть качество обучения, воспитания и развития личности на последующих этапах, проблема преемственности имеет особое значение.

Определение сущностных характеристик, содержания, структуры и поиска путей реализации принципа преемственности в социальном воспитании детей подготовительной группы детского сада и обучающихся начальной школы является одним из активно развивающихся направлений исследований в современном образовательном пространстве.

В современной теории и практике социально-коммуникативного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста имеется ряд противоречий, актуализирующих проведение научного поиска в данном направлении:

– на социально-педагогическом уровне актуальность проблемы обусловлена несогласованием между социальным заказом общества в сохранении ценностей соци-

альной культуры в ходе непрерывного образования и отсутствием преемственности социального воспитания детей в образовательной практике;

– на научно-теоретическом уровне актуальность изучаемой нами проблемы обусловлена расхождением между результатами и фундаментальных работ в области наук, исследующих социальные аспекты общественного и личностного развития, проблемы преемственности (философия, социология, культурология, психология), и недостаточным использованием имеющихся знаний в образовательном процессе;

– на научно-методическом уровне актуальность проблемы обусловлена противоречием между существенным теоретическим обоснованием организации социального воспитания детей детского сада и обучающихся начальной школы и локальной разработкой прикладных материалов (программ, технологий), раскрывающих возможности реализации принципа преемственности в данном направлении личностного развития в системе начального образования.

Необходимость разрешения обозначенных противоречий послужила причиной для проведения научного исследования, связанного с теоретическим обоснованием и экспериментальным изучением преемственности в социальном воспитании детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

**Гипотеза** проводимого нами исследования сформулирована в соответствии с проектом деятельности ЦИО и состоит в том, что реализация принципа преемственности в социальном воспитании детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста будет результативна, если:

– дано теоретическое обоснование этого процесса на уровне дошкольного и начального образования в соответствии с ФГОС ДОО и ФГОС НОО, механизмами социального развития детей старшего дошкольного и младшего дошкольного возраста;

– разработана структурно-функциональная модель реализации принципа преемственности в социальном воспитании детей подготовительной группы детского сада и обучающихся младших классов начальной школы, включающая все компоненты педагогического процесса и взаимодействие всех субъектов;

– конкретизированы сущностная и параметральные характеристики социокультурной компетентности детей младшего школьного возраста как результата социального воспитания;

– разработан и реализован комплекс педагогических условий, способствующих реализации принципа преемственности.

Исходя из гипотезы обозначены **задачи** исследования:

1. Осуществить теоретическое обоснование социального воспитания как целостного педагогического процесса, социокультурной компетентности обучающихся младших классов начальной школы как его результата, необходимости реализации принципа преемственности в социальном воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста.

2. Выявить сущность и параметральные характеристики социокультурной компетентности детей младшего школьного возраста.

3. Конкретизировать понятие «преемственность социального воспитания» и выявить педагогические условия ее реализации в процессе социального воспитания детей подготовительной группы детского сада и обучающихся младших классов начальной школы, экспериментальным путем подтвердить их результативность.

4. Разработать структурно-функциональную модель реализации принципа преемственности в социальном воспитании детей детского сада и учащихся начальной школы, апробировать ее в практике образовательных организаций смежных уровней образования.

Данные задачи связаны с теоретическим обоснованием объекта и предмета исследования, конкретизацией основополагающих понятий и **параметральных характеристик** социокультурной компетентности детей младшего школьного возраста, а также с разработкой структурно-функциональной модели реализации принципа преемственности в социальном воспитании детей детского сада и учащихся начальной школы, ее применения в практике образовательных организаций смежных уровней образования.

В процессе решения первой задачи, связанной с теоретическим обоснованием **преемственности в социальном воспитании детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста**, были проанализированы исследования зарубежных и отечественных ученых, позволившие сделать следующие выводы:

1. Преемственность в педагогическом контексте обозначает взаимодействие (взаимосвязь, взаимодополнение) всех элементов педагогической системы на всех уровнях образования. В проводимом нами исследовании это взаимодействие изучается по отношению к социальному воспитанию детей дошкольного и младшего школьного возраста. Социальное воспитание мы рассматриваем как целенаправленный содержательно наполненный, технологически выстроенный, результативно диагностируемый процесс приобщения детей к социокультурным ценностям, их интериоризации культуротворчества.

2. Результатом социального воспитания детей дошкольного возраста является определенный уровень социального развития, проявляющийся в когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой сферах. Результативные ориентиры социального воспитания детей младшего школьного возраста представлены уровнем социокультурной компетентности, проявляющейся в информационной, коммуникативной,

операционально-деятельностной, мотивационной, рефлексивной компетенциях.

3. Содержательную основу социального воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста составляют разные виды социальной культуры, доступные восприятию и усвоению детьми в данные возрастные периоды (нравственно-этической, гендерной, национальной, правовой, конфессиональной). Технологические компоненты социального воспитания отражают совокупность средств, методов, форм организации деятельности детей с учетом доминирующих механизмов социального развития. Основу технологических разработок социального воспитания детей дошкольного возраста составляет игровая деятельность, обеспечивающая освоение способов социального отношения в соответствии с механизмами эмоциональной идентификации и нормативной регуляции; в младшем школьном возрасте – проектная деятельность, способствующая обогащению социального опыта в ситуациях реального взаимодействия.

**4. Реализация принципа преемственности в социальном воспитании детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста предполагает:**

– учет особенностей социального развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (ориентация на основные механизмы и ведущие виды деятельности);

– взаимосвязь программно-целевых, технологических и мониторинговых аспектов социального воспитания;

– достижение достаточного уровня профессионализма (компетентности) педагогов дошкольных образовательных организаций и начальной школы в вопросах социального воспитания детей;

– взаимодействие субъектов образовательного процесса смежных уровней образования в ДОО и НОО (детей, педагогов, родителей и социальных партнеров).

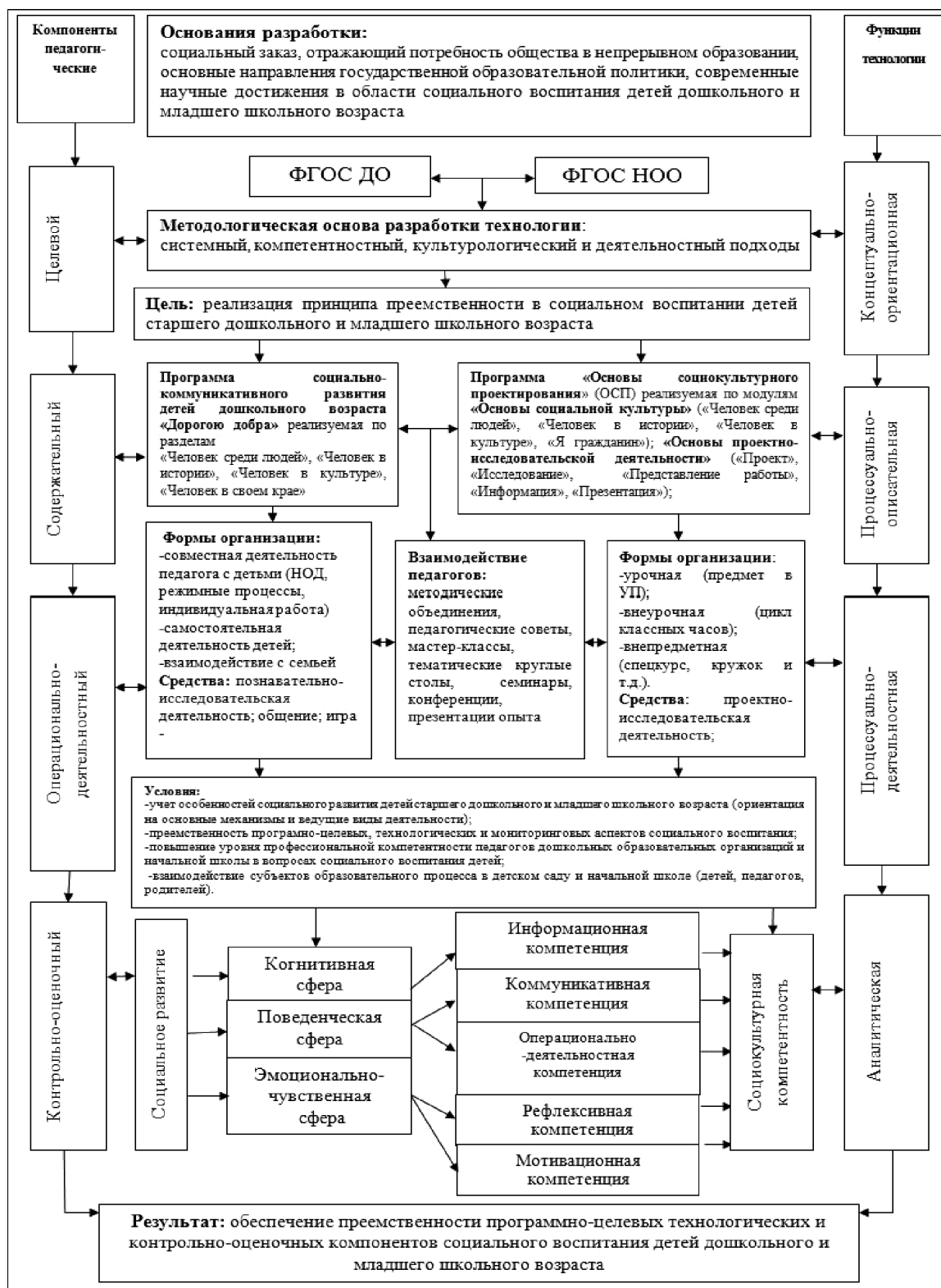


Рис. 1. Структурно-функциональная модель реализации принципа преемственности в социальном воспитании детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста

Решение второй задачи связано с выявлением сущностных и параметральных характеристик социокультурной компетентности детей младшего школьного возраста.

Анализ понятия «*социокультурная компетентность*» позволил рассмотреть его как интегральную характеристику личности, проявляющуюся в наличии знаний в области разных видов социальной культуры, интереса к ее изучению; готовности к взаимодействию с людьми в различных жизненных ситуациях; в социально значимых мотивах поведения; в адекватной результату оценке межличностного общения.

В исследовании определена структура социокультурной компетентности обучающихся младших классов (информационная, мотивационная, коммуникативная, операционально-деятельностная, рефлексивная компетенции), основу которых в дошкольном возрасте составляют когнитивная, эмоционально-чувственная и поведенческая сферы социального развития.

В процессе решения третьей задачи нами было конкретизировано понятие «*преемственность социального воспитания*» и были выявлены педагогические условия ее реализации в процессе социального воспитания детей подготовительной группы детского сада и обучающихся младших классов начальной школы, экспериментальным путем подтверждена их результативность.

Одним из таких условий в нашем исследовании рассматривается организация педагогического процесса в соответствии со структурно-функциональной моделью реализации принципа преемственности в социальном воспитании детей детского сада и учащихся начальной школы, которая апробирована в практике образовательных организаций смежных уровней образования (рис. 1).

Анализ полученных результатов позволяет констатировать преобладание высокого уровня социального развития выпускников детского сада, освоивших программу Л.В. Колумийченко «Дорогою добра». Полученные результаты отражены на рис. 2.

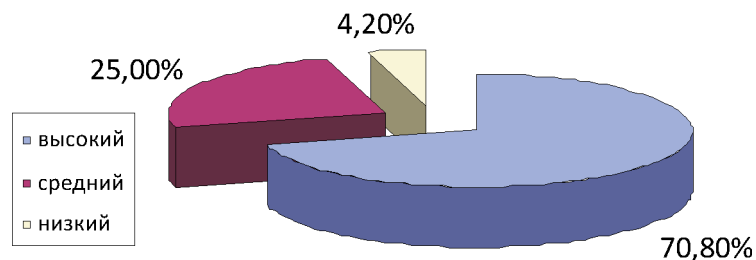


Рис. 2. Результаты диагностики уровней социального развития выпускников детского сада ЭГ-1 (в %) (апрель–май)

Изучение социокультурной компетентности обучающихся младших классов начальной школы в констатирующем эксперименте не показало существенных различий между детьми контрольной (КГ-3) и экспериментальной (ЭГ-2) групп. Значительные различия обнаруживаются в соотношении с результатами диагностики детей экспериментальной

группы ЭГ-1 (в уровнях социокультурной компетентности, в значении среднего балла и стандартного отклонения), воспитание которых осуществлялось по программе социально-коммуникативного развития «Дорогою добра» Л.В. Колумийченко.

Полученные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Сведения о распределении детей младшего школьного возраста по уровням социокультурной компетентности на начальном этапе диагностики (в %)**

Уровни	ЭГ-1 (48 чел.)	ЭГ -2 (52 чел.)	КГ-3 (54 чел.)
Высокий	62,5	19,2	18,5
Средний	29,2	50,0	51,9
Низкий	8,3	30,8	29,6

Сопоставление результатов диагностики уровня социального развития детей старшего дошкольного возраста, проводимой в детском саду (апрель–май), и социокультурной компетентности тех же

детей в школе (сентябрь–октябрь), свидетельствуют о том, что в целом уровень их социокультурной компетентности значительно выше, чем у детей ЭГ-2 и КГ-3 (табл. 2).

Таблица 2

**Результаты диагностики детей группы ЭГ-1 (в %)**

Уровни	Социальное развитие детей старшего дошкольного возраста (апрель–май)	Социокультурная компетентность детей младшего школьного возраста (сентябрь–октябрь)
Высокий	70,8	62,5
Средний	25,0	29,2
Низкий	4,2	8,3

В процессе решения четвертой задачи нами были определены условия, способствующие реализации принципа преемственности в социальном воспитании детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Формирующий эксперимент проводился по ряду направлений взаимодействия со всеми субъектами и педагогического процесса (детьми, педагогами, родителями), а также с социальными партнерами.

Условия преемственности в социальном воспитании детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (направления):

- организация педагогического процесса в соответствии с системным, компетентностным, культурологическим и деятельностным подходами;

- достижение согласованности целевых, содержательных, операционально-

деятельностных и контрольно-оценочных компонентов педагогического процесса;

- включенность содержания социальной культуры в разные виды деятельности при доминирующей роли игры в дошкольном возрасте и социокультурного проектирования – в младшем школьном;

- взаимодействие педагогов ДОО и учителей начальной школы;

- осуществление социального партнерства.

Опытно-поисковая работа по первому направлению (взаимодействие педагогов с детьми) была построена с учетом всех компонентов педагогического процесса. Целевой и содержательный компоненты социального воспитания детей подготовительной группы детского сада и обучающихся младших классов начальной школы отражены в программе социально-коммуникативного



развития детей дошкольного возраста «Дорогою добра» Л.В. Коломийченко и программе «Основы социокультурного проектирования» Л.В. Коломийченко, И.В. Груздевой. Содержание программы социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста представлено системой ценностей, отражающих взаимодействия между людьми разного возраста, пола, национальностей, специфику отношений человека с государством, законом и находит отражение в разделах «Человек среди людей», «Человек в истории», «Человек в культуре», «Человек в своем крае».

Программа формирования социокультурной компетентности обучающихся младших классов начальной школы «Основы социокультурного проектирования» состоит из двух модулей: «Основы социальной культуры» и «Основы проектно-исследовательской деятельности», каждый в свою очередь разделен на разделы и блоки. Усложнение содержания программы формирования социокультурной компетентности детей младшего школьного возраста («Основы социокультурного проектирования») обеспечивалось обогащением материала по всем разделам программы социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста «Дорогою добра». По сравнению с программой социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста содержание работы с детьми младшего школьного возраста было дополнено новыми темами.

Использование воспитательного потенциала проектной исследовательской деятельности в решении задач социального развития обусловлено ее значением в становлении ведущего механизма социализации детей младшего школьного возраста – социального опыта, теоретическое обоснование которого представлено в исследованиях Н.Ф. Головановой. В процессе работы над проектами дети не только осваивали содержание социальной культуры, обогащая тем самым информационную компетенцию,

но и вступали в коллективное обсуждение проблем, выдвижение гипотез, проводили социологические опросы, осуществляли презентацию собственных наработок, что способствовало становлению мотивационной, операционально-деятельностной и рефлексивной компетенций.

Второе направление опытно-поисковой работы на формирующем этапе эксперимента (взаимодействие педагогов ДОО и НОО) было связано с совершенствованием профессиональной подготовки педагогов, организацией взаимодействия между педагогами детского сада и школы, повышением их компетентности в реализации преемственности в социальном воспитании детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. На данном этапе решались задачи, не только связанные с повышением уровня профессиональной компетентности педагогов в вопросах социального воспитания, но и с развитием у педагогов мотивации, с установлением между воспитателями и учителями профессионального и доброжелательного контакта. Проведение работы по данному направлению осуществлялось в форме: организационной; методической; совместно-деятельностной.

Для организации сотрудничества педагогов дошкольного и начального уровней образования мы выбрали проведение методических объединений, круглых столов, педагогических советов совместно ДОО и НОО, мастер-классов, презентаций, оформление информационно-методических стендов.

Исходя из того, что в рамках Федерального закона «Об образовании в РФ» современные образовательные организации рассматриваются как открытые социальные системы (что предполагает наличие права устанавливать взаимоотношения с любыми организациями, учреждениями, предприятиями, частными лицами, которые высказывают заинтересованность в совместной работе и могут оказать помощь в образовательном

процессе), особое внимание в реализации задач третьего направления было уделено социальному партнерству, которое осуществлялось в разных формах – исследовательских, проектировочных, культурно-просветительских, образовательных.

Исследовательские формы были связаны с реализацией инновационных проектов в образовательном процессе. В рамках деятельности университетского округа ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ) был реализован проект «Социокультурное пространство гимназии – пространство выбора». По результатам этой деятельности ОО присвоен статус Центра инновационного опыта (ЦИО) Пермского края. Проектировочные формы позволили ОО совершенствовать содержание и технологии взаимодействия при разработке совместных программ, пособий. Культурно-просветительские формы способствовали повышению уровней компетентности и общей культуры субъектов педагогического процесса (педагогов, специалистов, родителей, детей). Образовательные формы социального партнерства предусматривают создание и реализацию единой образовательной среды. Активная работа в ассоциации общественно-активных школ, участие в международном проекте «Ассоциированные школы ПАШ

ЮНЕСКО, участие в работе Русской Ассоциации чтения, проведение методических мероприятий в рамках ЦИО дало возможность создать единую образовательную, творческую среду среди различных ОО г. Перми.

В процессе экспериментальной деятельности по четвертому направлению (взаимодействие ОО с родителями) были использованы организационные, информационно-просветительские и совместно-деятельностные формы работы.

Изучение уровня социокультурной компетентности обучающихся младших классов начальной школы как личностного образования на контрольном этапе ОПр осуществлялось по диагностическим методикам, которые применялись в констатирующем эксперименте. Анализ полученных нами результатов может свидетельствовать о результативности проведенной работы, а также о доступности и адекватности возрасту программного содержания форм и методов работы со всеми субъектами педагогического процесса, правомерности определения условий, способствующих реализации задач принципа преемственности в социальном воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста (рис. 3).

Сравнение результатов, полученных в ходе ОПр, позволяет судить о существен-

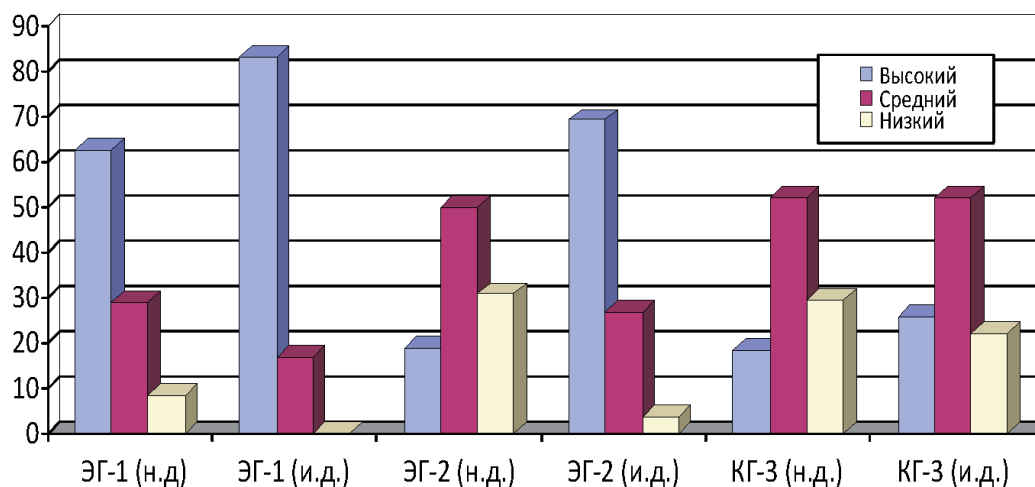


Рис. 3. Сведения о распределении детей младшего школьного возраста по уровням социокультурной компетентности на итоговом этапе диагностики (в %)

ных различиях между детьми контрольной и экспериментальных групп по уровням социокультурной компетентности. Для доказательства достоверности и объективности результатов исследования данные, полученные в ходе ОПР, были обработаны методами математической статистики. Из возможных критериев оценивания достоверности выдвинутой гипотезы был выбран критерий – угловое преобразование Фишера.

В результате выявлены достоверные (статистически значимые) различия между процентными долями детей, имеющих высокий и низкий уровни сформированности социокультурной компетентности в двух выборках как на констатирующем, так и на формирующем этапе ОПР.

**Таким образом,** гипотеза исследования получила теоретическое и эмпирическое подтверждение, правомерность решаемых задач.

Результаты исследования могут быть использованы воспитателями дошкольных образовательных организаций и групп кратковременного пребывания, учителями начальной школы во внеурочной деятельности, группах продленного дня, а также преподавателями среднего и высшего уровня педагогического образования и организаций переподготовки педагогических кадров.

В заключение хочется отметить, что проведенное исследование не в полной мере отражает все аспекты обозначенной проблемы и, соответственно, не исчерпывает всех вариантов ее разрешения в рамках образовательной организации, что требует проведения дальнейшего научного поиска в реализации принципа преемственности социального воспитания детей на разных уровнях образования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Груздева И.В., Коломийченко Л.В. Социокультурная компетентность: ее культурологические аспекты, сущность, подходы к определению // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/121-19433> (дата обращения: 29.05.2015).
2. Груздева И.В. Преемственность социального воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/121-19314> (дата обращения: 26.05.2015).
3. Груздева И.В., Коломийченко Л.В. Исследование проблемы преемственности социального воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/123-19485> (дата обращения: 03.06.2015).
4. Груздева И.В. Социокультурная компетентность: подходы к определению // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2015. №8 (58). С. 55–58.
5. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) (утверждена Федеральным координационным советом по общему образованию Минобрнауки РФ от 17.06.2003 г.). [Электронный ресурс] URL: <http://ippk.arkh-edu.ru/doc/detail.php?ID=140374> (дата обращения 05.05.2015).
6. Коломийченко Л.В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2015. 160 с.
7. Коломийченко Л.В. Социальное воспитание детей в культурологической парадигме образования: моногр. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2007. 154 с.
8. Савенков А.И. Виды исследований школьников // *Одаренный ребенок*. 2005. №2. С. 84–106.
9. Савенков А.И. Истоки практики исследовательского обучения // *Исследовательская работа школьников*. 2005. №4. С. 29–39.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2010.

УДК 37.035.2

**Погребицкая Е.М.**

### ***Адаптация детей-мигрантов в условиях образовательной организации***

*В статье рассматривается практика общеобразовательной школы в аспекте адаптации и приживаемости детей-мигрантов. Предложен алгоритм работы по преодолению языковых и социокультурных барьеров. Раскрываются эффективные подходы к обучению детей-мигрантов русскому языку, налаживанию общения с одноклассниками, культурному обогащению.*

**Ключевые слова:** *дети из семей мигрантов в общеобразовательной школе, регламент адаптации, преодоление языковых и социокультурных барьеров, управление процессом приживаемости.*

В настоящее время Россия аккумулирует крупные миграционные потоки, что обусловлено разницей в экономическом развитии стран постсоветского пространства. В ближайшем будущем потребность нашей страны в привлечении как постоянных, так и временных мигрантов останется стабильной. Это связано с естественной депопуляцией населения, продолжавшейся в 1993–2011 гг., и небольшим естественным приростом в 2012–2014 гг.

Главные миграционные партнеры России – страны СНГ. Они обеспечивают большую часть постоянного миграционного притока населения нашей страны, в т.ч. три четверти потока временной трудовой миграции. Следует отметить, что миграция вносит значимый вклад в социально-экономическое и демографическое развитие России, обеспечивая компенсацию естественной убыли населения, тормозя демографическое старение, обеспечивая приток рабочей силы, выравнивая диспропорции на рынке труда, осуществляя вклад в развитие отдельных отраслей (строительство, сфера услуг, горнодобыча, сельское хозяйство, транспорт).

Исследование, проведенное Центром миграционных исследований совместно с Институтом народно-хозяйственного прогнозирования РАН в 2010 г., показало, что 12% мигрантов приезжают в Россию с

детьми. Наибольшие проблемы в адаптации и приживаемости мигрантов и детей мигрантов связаны с языковым и социокультурным барьерами. Они препятствуют успешному вовлечению детей мигрантов в различные виды образовательной, культурно-досуговой и социальной деятельности. Сложность включения в иную культурную среду, трудность освоения русского языка, отсутствие представлений о нормах и базовых ценностях культуры российского общества, незнание особенностей повседневного быта и норм межличностного общения, трудности коммуникации в ученическом коллективе и с педагогическим персоналом, нелегко решаемые вопросы освоения учебного материала – вот основные проблемы, с которыми сталкиваются дети мигрантов. Мигранты, особенно дети, порой с трудом интегрируются в сообщество с другой культурой. Изменить свое мышление, психологические установки, усвоить новые правила поведения детям-иностранцам оказывается очень непросто.

Вместе с тем современная школа не в полной мере готова к приходу таких детей и созданию благоприятных условий для их адаптации. Это касается педагогов, имеющих мало опыта и навыков работы с детьми мигрантов, администрации школ, редко идущей навстречу интересам приезжих, а также их сверстников-представителей автохтонной

группы, относящихся к мигрантам с непониманием или даже враждебностью, а также материальной составляющей образовательной среды. В связи с этим возникает необходимость в создании регламента и отработки алгоритма действий администрации школы и учительского сообщества при поступлении ребенка из семьи мигрантов в образовательную организацию.

Приступая к разработке этого регламента, коллектив нашего образовательного учреждения исходил из того, что процесс адаптации происходит на трех уровнях:

**обучение** – повышение уровня овладения русским языком (как устным, так и письменным), преодоление отставания в овладении традиционными предметами школьного цикла;

**общение** – налаживание процесса межличностного взаимодействия с одноклассниками;

**культурное обогащение** – развитие творческих способностей учащихся-мигрантов, осознание ими истории и особенностей современной жизни принимающего общества, создание условий для положительного отношения к ним со стороны одноклассников, формирование готовности детей-мигрантов следовать предписываемым подросткам и молодежи культурным образцам. Другая сторона этого процесса – включение детей-мигрантов в местную подростковую и молодежную культуру, что происходит на фоне трансформации этнической и языковой среды мигрантов.

Адаптация вызывает необходимость введения в действие новой управленческой схемы взаимодействия участников образовательного процесса (рис. 1), которая будет действовать в период адаптации детей-мигрантов, а также необходимость создания соответствующей нормативно-правовой базы.



Рис. 1. Схема взаимодействия участников образовательного процесса в период адаптации

Организация условий для успешной адаптации детей-мигрантов происходит, как уже отмечалось, одновременно на трех уровнях:

На уровне обучения формируются дифференцированные группы для внеурочных занятий по русскому языку или организуются индивидуальные занятия. Педагоги проблемно-творческой группы разрабатывают индивидуальные образовательные траектории для погружения детей в предметную языковую среду с учетом уровня

знаний, психологических особенностей и закономерностей этнокультурной адаптации, используя разработанные учебники по русскому языку и литературному чтению для детей-мигрантов и переселенцев, а также методики преподавания русского языка и литературы в полиэтнических школах. Для помощи учителям подготовлены методические рекомендации, содержащие в том числе поурочные разработки (см. табл. 1).

Таблица 1

### Варианты организации обучения детей-мигрантов

Варианты организации обучения	Условия организации обучения	Методическое обеспечение
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Подготовительное обучение (в смешанной группе учащихся-мигрантов);</li> <li>– интеграция в основные группы учащихся с оказанием поддержки в соответствии с потребностями детей;</li> <li>– обучение новому языку как иностранному;</li> <li>– двуязычное обучение;</li> <li>– использование индивидуального плана обучения</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Параллельно с другими уроками в рамках учебного плана;</li> <li>– в форме, когда на уроке работают сразу два педагога: предметник и учитель русского языка;</li> <li>– как дополнительный курс (после регулярных занятий)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Традиционные учебники по русскому языку как родному;</li> <li>– учебники по русскому языку для национальных школ;</li> <li>– специальные пособия по русскому языку как неродному;</li> <li>– подборки упражнений для эффективного усвоения наиболее трудных для детей-мигрантов тем</li> </ul>

Использование индивидуального образовательного маршрута – необходимое условие более быстрого «вхождения» ученика-мигранта в языковую среду и работы по преодолению «отставания» в освоении образовательных программ изучаемых в школе дисциплин. Для каждого прибывшего в школу мигранта целесообразно разработать траекторию обучения с учетом его возможностей и прошлого языкового опыта. Следует отметить, что при одинаковом возрасте учеников в одном случае потребуются лишь обучение терминологии специальных предметов (геометрии, физики, биологии и т.п.), а в другом – привлечение учителя начальных классов, преподавателя русского языка и логопеда на уроки геометрии, физики и др. Максимальное включение в языковую

среду предполагает обучение в смешанных классах, где учатся как мигранты, так и дети, для которых русский язык родной. Наряду с этим необходимо обязательное посещение детьми-мигрантами консультаций по русскому языку. Целесообразно организовать (при возможности дополнительного финансирования) интенсивные (ежедневные) краткосрочные курсы по овладению русским языком. В нашей практике подобный курс продолжается два месяца и предусматривает промежуточный и итоговый контроль степени овладения языковым материалом.

На **уровне общения** организация работы по адаптации детей-мигрантов реализуется в условиях не только учебной, но и внеурочной деятельности. Следовательно, важнейшим этапом языковой работы явля-



ется введение ребенка-мигранта сначала в школьную микросреду, а затем постепенное расширение ее рамок до всех сфер и ситуаций общения. Эффективным началом такой работы является проведение презентационного классного часа на тему «Давайте познакомимся!» с элементом введения информации об истории страны, откуда прибыли дети-мигранты, знакомства с вкладом представителей этого государства в науку и искусство, с особенностями уклада жизни.

Важную роль в адаптации детей-мигрантов играют психологические тренинги, направленные на сплочение коллектива класса, куда определен ребенок, которые работают на предупреждение возникновения конфликтогенных ситуаций. На основании нашей практики можно предложить примерные темы подобных тренингов: «Здравствуй, это – я!», «Как найти друзей в новом коллективе», «Этот разноцветный мир», «Способы разрешения конфликтов». Обязательным является проведение психологической диагностики ребенка на начальном, промежуточном и итоговом этапах адаптации с использованием традиционных психологических методик.

Классным руководителем и педагогом-психологом из одноклассников ребенка-мигранта формируется группа ребят, способных помочь новому члену коллектива адаптироваться в условиях российской языковой и социокультурной среды. Создается временное детское объединение, члены которого выступают в качестве шефов, волонтеров, способных сыграть главную роль в социальной адаптации ребенка-мигранта. Главная задача этого сообщества состоит в том, чтобы способствовать реализации программы «Мы – вместе!», направленной на ежедневное общение и взаимодействие школьника-мигранта с окружающими. Дети-волонтеры организуют экскурсии по школе (библиотека, спортзал, актовый зал, столовая и т.п.) и по городу (площади, парки,

культурные и спортивные объекты и т.п.); организуют посещение театров, музеев, выставочных залов и походы в кино; включают детей-мигрантов в организацию праздников, игр, соревнований. Дети данной группы могут иметь ряд преимуществ, которые школа устанавливает самостоятельно, исходя из своих материальных и нематериальных возможностей, а также носить отличительную форму (толстовки, футболки, бейсболки с логотипом движения «Мы вместе!»), что является для детей немаловажным фактором в условиях использования унифицированной школьной формы.

**Культурное обогащение** предполагает организацию целенаправленного досуга, знакомство с историей, культурой, местными традициями через цикл межкультурных мероприятий, участие детей-мигрантов в спортивно-оздоровительных, культурно-просветительских, туристско-краеведческих и других внеклассных мероприятиях школы в соответствии с годовым планом работы. Акцент при этом делается на создание ситуации успешности для детей-мигрантов через моделирование общешкольных традиционных сценариев.

Культурное взаимодействие открывает большие возможности для обогащения клубной жизни школы, что позволяет решать не только образовательные задачи, но и задачи по адаптации ребенка-мигранта в социум. При этом клубная жизнь привлекательна как для детей, так и для их семей, поскольку клуб становится важной составной и при этом открытой для семьи ребенка-мигранта частью адаптационного процесса. Положительный результат данного вида деятельности распространяется и на представителей автохтонной группы, так как появляется возможность развития толерантности, освоения новых, современных направлений клубной деятельности.

По завершении адаптационного периода работы с ребенком-мигрантом осу-

ществляются контрольные мероприятия по определению эффективности его адаптации: изучается уровень владения русским языком, качество знаний по предметам традиционного школьного цикла, проверяется усвоение норм поведения, успешность в социальных контактах, эмоциональное благополучие.

Нами предлагаются следующие формы итогового контроля результативности процесса адаптации.

На уровне обучения организуется тестирование уровня владения русским языком по следующим параметрам:

- устная речь,
- письменная речь.

Ответственный за тестирование – учитель русского языка.

На уровне общения организуется тестирование, которое проводит педагог-психолог, по следующим параметрам:

- определение уровня школьной мотивации,
- определение уровня познавательной активности детей мигрантов,
- выявление особенностей эмоционально-волевой сферы ребенка,
- определение уровня коммуникативной компетенции.

На уровне культурного обогащения изучается степень активности и успешности детей-мигрантов в мероприятиях:

- «Ярмарка ремесел»
- «Карнавал дружбы»
- «Фестиваль моды»
- «Молодежный парламент»
- «Умные игры»
- «Ночной дозор» и т.п.

Тестирование уровня толерантности проводится с использованием следующих инструментов: методики диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко), опросника для измерения общих социальных установок у детей (Э. Френкель-Брунвик), экспресс-опросника

"Индекс толерантности" (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова). Эти замеры производят классный руководитель и педагог-психолог.

Коррекция планов дальнейшей работы с ребенком-мигрантом осуществляется на основе проведенных итоговых тестов и мероприятий. По результатам оценки хода и результатов адаптации разрабатываются предложения по совершенствованию процесса дальнейшей работы с ребенком.

Предложенная и реализуемая в нашей школе модель позволяет решать ключевые проблемы адаптации детей-мигрантов: качественное овладение русским языком, освоение социокультурной среды, обеспечение психологического сопровождения процесса обучения для данной целевой группы. Проведение мероприятий, направленных на сплочение классных коллективов, позволяет детям успешно обучаться в образовательной организации. Внедряемая модель многовекторная, она позволяет детям-мигрантам и их родителям ощущать себя гражданами многонационального и поликультурного российского социума. Реализация модели позволяет включить детей-мигрантов и их семьи в социальное и культурное пространство, осуществить целенаправленное воспитание установок законопослушания и уважения к традициям страны проживания, обеспечения возможности участия в жизни местного сообщества.

Реализация проекта позволила МАОУ «СОШ № 25» накопить значительный опыт работы с детьми мигрантами и стать Центром инновационного опыта (ЦИО) по его распространению.

Приводим план проведенного семинара для педагогов школ Пермского края «Первичная адаптация детей-мигрантов в условиях общеобразовательной школы», который раскрывает ключевые направления работы нашего образовательного учреждения в этом аспекте.

**Центр инновационного опыта МАОУ «СОШ № 25» г. Перми  
представляет практический семинар  
«Первичная адаптация детей мигрантов в условиях общеобразовательной школы»  
12 ноября 2015 года**

№	Формы работы и содержание семинара	Педагоги, ответственные за проведение мероприятия	Время
1	Встреча и регистрация гостей		9:30 – 10:00
2	Приветственное слово. Методологические и теоретические основы адаптации ребенка-мигранта в условиях современной российской школы, презентация проекта <b>«Механизм адаптации детей-мигрантов в условиях образовательной организации»</b>	<b>Погребницкая Екатерина Михайловна</b> , директор, «Почётный работник общего образования РФ»	10:00 – 10:30
3 3.1.	Семинары-практикумы <b>«Особенности обучения детей-мигрантов: уроки и индивидуальная работа»</b> Просмотр видеофрагментов уроков, индивидуальных занятий, коллективный анализ достоинств и рисков используемых в работе с детьми-мигрантами педагогических технологий.	<b>Бармина Марина Федоровна</b> , учитель начальных классов высшей категории. <b>Шмакова Елена Геннадьевна</b> , учитель начальных классов первой категории. <b>Тихомирова Марина Александровна</b> , учитель начальных классов. <b>Завгородних Любовь Федоровна</b> , учитель русского языка и литературы первой категории. <b>Золотова Надежда Валерьевна</b> , учитель математики первой категории	10:30 – 11:20
3.2.	<b>«Совершенствование навыков беглого чтения при работе с мигрантами в начальной школе».</b> Педагог представит приемы обучения детей-мигрантов навыкам беглого чтения, дидактический материал, а также предложит принять участие в практикуме по освоению предлагаемой технологии	<b>Черепанова Лариса Викторовна</b> , учитель начальных классов	11:20 – 11:40
3.3.	<b>«Разработка разноуровневых заданий в обучении русскому языку детей-мигрантов».</b> Педагоги представят пособия и дидактические материалы для работы с детьми мигрантами, обоснуют подходы к отбору и разработке материалов для детей мигрантов	<b>Вострикова Елена Николаевна</b> , учитель начальных классов высшей категории. <b>Горшкова Людмила Владимировна</b> , учитель начальных классов высшей категории	11:40 – 12:00
5	Кофе-пауза		12:00 – 12:30
6	Практический семинар: <b>«Воспитание толерантности».</b> В рамках занятия будут представлены интерактивные формы проведения внеурочных занятий, классных часов, способствующие формированию толерантного поведения.	<b>Ярина Ахатовна Хатмуллина</b> , учитель истории и обществознания высшей категории	12:30 – 12:50
7	Презентация опыта клубной работы с детьми мигрантами. Клуб <b>«Жижарка»</b>	<b>Луногова Татьяна Юрьевна</b> , социальный педагог	12:50 – 13:10
8	Презентация опыта работы классного руководителя с детьми-мигрантами. Проект <b>«Мы вместе!»</b>	<b>Нененко Татьяна Борисовна</b> , учитель ИЗО и черчения первой категории, классный руководитель <b>Самсонова Светлана Геннадьевна</b> , учитель физической культуры первой категории.	13:10 – 13:30
9	Круглый стол.(подведение итогов)	<b>Чарный Борис Маркович</b> , канд. пед. наук	13:30 – 14:00

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Кадочникова Г.А. Адаптация подростков-мигрантов в социокультурном пространстве школы уральского промышленного города / ФГОУ ВПО «Уральский государственный университет им. А.М.Горького». Челябинск, 2010.
2. Макаров А.Я. Социокультурная адаптация детей мигрантов в образовательной среде // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/sotsiokulturnaya-adaptatsiya-detei-migrantov-v-obrazovatelnoi-srede#ixzz3E2UeCNl0>
3. Печатникова Л. Обучение детей-мигрантов: французский опыт // Первое сентября. 2014. № 2. С. 27–28.

УДК 371.111

**Вяткина Л.Б., Вяткин М.Б.**

***Социально-психологический тренинг как метод развития педагогических способностей менеджеров образования***

*Статья посвящена проблеме использования социально-психологического тренинга в процессе развития педагогических способностей руководителей образовательных учреждений. В исследовании были изучены компоненты педагогических способностей менеджеров образования и их взаимосвязь с различными свойствами интегральной индивидуальности. Приводится разработанная тематика тренинговых заданий, направленных на развитие различных компонентов педагогических способностей менеджеров образования.*

**Ключевые слова:** педагогические способности, менеджеры образования, социально-психологический тренинг, теория интегральной индивидуальности.

Современный период развития отечественного образования связан с реформированием и модернизацией существующей системы в контексте выполнения требований законодательных и нормативных документов, регламентирующих образовательную деятельность. В законе «Об образовании Российской Федерации» обозначаются основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования, реализация которых возможна при условии наличия квалифицированных, профессиональных кадров, обладающих высоким уровнем педагогических способностей [1].

При наличии многочисленных исследований в области педагогических способностей остаётся малоизученным вопрос об их структуре, детерминантах проявления отдельных составляющих в контексте интегральной индивидуальности. Конкретизация содержания этих способностей, выявление их компонентов в свете теории интегральной индивидуальности является актуальной задачей, решение которой может содействовать дальнейшему развитию психологической теории и практики.

В теории общих способностей педагогический компонент профессиональных

способностей рассматривается в контексте ряда направлений (изучение наследственных и средовых детерминант способностей, их структуры, связи с другими свойствами психики, соотношения с деятельностью), которые отражают основные теоретические концепции, рассматривающие связь способностей с личностью (А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, А.А. Бодалев, К.К. Платонов, Н.С. Лейтес, Е.И. Рогов и др.); соотносящие способности с определенным видом деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.С. Мерлин, В.А. Крутецкий, Е.А. Климов, Т.И. Артемьева, В.А. Ягункова, М.К. Кабардов, и др.) [2].

В процессе системного исследования профессиональных способностей с позиции теории интегральной индивидуальности изучались специальные способности учителей-предметников в единстве их общепедагогических и предметных компонентов; исследование структуры способностей осуществлялось в связи с их детерминацией свойствами различных иерархических уровней индивидуальности (Т.М. Хрусталева, Т.И. Порошина, Е.Е. Доманова, И.Ю. Бурлакова, Т.М. Харламова, Л.Б. Вяткина) [2].

Масштаб разработанности проблемы развития педагогических способностей

в контексте исследования интегральной индивидуальности ограничен ее локальным изучением представителями отдельных научных школ. В Пермской психологической школе В.С. Мерлина – Б.А. Вяткина проведены исследования, связанные с изучением педагогических способностей в разных видах профессиональной деятельности:

– педагогическая (учителя математики, русского языка и литературы – Т.М. Хрусталёва, Ю.С. Шведчикова; музыки – Т.И. Порошина; биологии и химии – Е.Е. Доманова, физической культуры – Н.Ю. Бурлакова; рисования – Т.М. Харламова; начальных классов – Л.Б. Вяткина);

– художественно-творческая (артисты балета – И.Г. Соснина; музыкальные исполнители – Т.И. Порошина);

– военная (офицеры ракетных войск – А.Е. Гордеев).

Отличительной чертой исследований педагогических способностей в русле теории интегральной индивидуальности является их системный характер, рассмотрение специальных способностей в единстве их педагогического и предметного компонента, изучение структуры способностей в связи со свойствами различных иерархических уровней индивидуальности. В ходе исследования выявлены специфические симптокомплексы свойств, характеризующие способности к педагогической деятельности учителей разных предметов, что определяется образовательным влиянием преподаваемого предмета на структуру педагогических способностей. В ходе исследования экспериментально изучены и подтверждены компоненты предметных способностей, выявлена специфика их взаимосвязи с педагогическими способностями учителей разных предметов.

Исследование сущности, природы, содержания и закономерностей развития педагогических способностей, изучение осо-

бенностей их мотивации; детерминирования их проявлений природными задатками в контексте интегральной индивидуальности подтверждает, что успешное выполнение педагогом профессиональной деятельности может быть обеспечено не отдельной способностью, а их своеобразным сочетанием. Научный поиск теоретических основ и прикладных аспектов проявления педагогических способностей как интегративного личностного образования в основном сконцентрирован на изучении школьных учителей [3]. Вместе с тем, в современных исследованиях не конкретизированы параметрические характеристики педагогических способностей менеджера образования, не изучен характер взаимосвязи их структурных компонентов разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности. Вопрос о том, какой перечень компонентов необходим менеджеру образования, насколько он должен быть стабилен, какова логика следования их друг за другом, какие из них первичны, остается по-прежнему нерешенным.

Несмотря на неоднозначность и многоаспектность вопроса о педагогических способностях менеджера образования, имеющиеся исследования позволяют утверждать, что, во-первых, профессионально важные качества руководителя бесспорно существуют, а во-вторых, руководители, обладающие более совершенной (относительно данной деятельности) организацией личностных свойств, имеют возможности для продуктивного выполнения этой деятельности. Обозначенные позиции явились основополагающими для составления унифицированной структуры педагогических способностей менеджера образования путем выделения наиболее существенных компонентов, характерных для представителей данного профессионального сообщества (рис.1).

Педагогические способности менеджеров образования являются целост-





Рис. 1. Гипотетическая модель педагогических способностей менеджера образования и их структурных взаимосвязей.

ной многокомпонентной системой, которая включает в себя склонность к профессии типа «человек–человек», коммуникативные способности, организаторские способности, эмпатию, педагогическую компетентность, удовлетворенность педагогической деятельностью, педагогический такт и педагогическую культуру. Исследования, проводимые по изучению педагогических способностей в контексте теории интегральной индивидуальности, позволяют гипотетически обозначить наличие взаимосвязей между компонентами педагогических способностей менеджеров образования и их разноуровневыми индивидуальными свойствами (нейродинамические, психодинамические, личностные и социально-психологические).

Активность участника тренинга заключается в стремлении к самопознанию, в работе над выявлением представлений о себе, а соответственно, и поиска путей изменения своего поведения и тех личностных особенностей, которые мешают эффективному деловому общению.

Самоанализ помогает найти те личностные ресурсы, развивая которые участник тренинга проложит свой путь к достижению успеха в профессиональной, да и просто в межличностной коммуникации.

В ходе диагностических процедур использовались методики, направленные на изучение коммуникативных и организаторских способностей (В. Синявского и Б.А. Федоршина); эмпатии (А. Merabian и N. Epstein); педагогического такта (М.И. Станкина); педагогической культуры учителя (Т.М. Хрусталевой); педагогических компетентностей (Л.А. Митиной); удовлетворенности педагогической профессией (В.А. Ядова). Свойства иерархических уровней индивидуальности изучались с помощью опросника Я. Стреляу; «ОФДСИ» В.М. Русалова; опросника Р. Кетелла; «УСК» Е.Ф. Бажилина, Е.А. Голинкиной. При обработке первичных данных применялись методы математической статистики: сравнительный анализ по формуле Т-критерия Стьюдента, корреляционный анализ по Пирсону,

с помощью пакета программы Statistica 6.0. forWindows.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что в структуре педагогических способностей менеджеров образования доминирует проявление организаторских и коммуникативных способностей, эмпатия, что проявляется в следующем: испытуемые умеют четко и быстро устанавливать деловые и дружеские контакты с людьми, стремятся к их обогащению; участвуют в групповых мероприятиях; пытаются доминировать в межличностном общении; проявляют инициативу в разрешении проблемных ситуаций; конкретизируют способы обращения в соответствии с решаемыми педагогическими задачами, особенностями личности каждого; соблюдают чувство меры в отношениях; проявляют требовательность в сочетании с уважением и индивидуальным подходом. Высокий уровень развития педагогического такта характеризуется обоснованностью и гибкостью применения методов и форм педагогического воздействия, пропорциональностью соотношения поощрения и наказания.

С целью изучения взаимосвязей компонентов педагогических способностей менеджеров образования с разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности был проведён корреляционный анализ, результаты которого представлены на рис. 2.

Данные корреляционного анализа позволяют считать, что педагогические способности менеджера образования в большей степени связаны со свойствами личности и социально-психологическими свойствами. Полученные результаты во многом совпадают с данными исследований, ранее проведёнными в Пермской психологической школе при изучении структуры специальных способностей учителей различных предметов. Так, Т.М. Хрусталёва при изучении структуры специальных способностей учителей русского языка и литературы отмечает,

что педагогический такт (общепедагогическая способность) связан со спокойствием, уверенностью в себе (факт О), чувствительностью (фактор I) и развитым воображением (фактор М), то есть с индивидуальными свойствами личности, а предметные способности (филологические) в большей степени обусловлены свойствами нейродинамического и психодинамического уровней, то есть свойствами нервной системы и темперамента. Е.Е. Доманова в диссертационном исследовании доказала, что у учителей биологии общепедагогические способности (эмпатия, педагогическая культура) связаны с индивидуальными свойствами личности (осторожностью, непрактичностью, высоким самоконтролем), коммуникативные и организаторские склонности связаны с общительностью, жизнерадостностью, склонностью к доминированию, а предметные способности (чувство природы, экологическая направленность мышления и др.) зависят от уравновешенности, подвижности нервных процессов и экстраверсии, то есть от свойств нейродинамического и психодинамического уровней.

В соответствии с гипотезой нашего исследования одним из методов развития педагогических способностей менеджеров образования рассматривается социально-психологический тренинг как совокупность приемов и способов, направленных на развитие у человека тех или иных навыков и умений.

Разработка комплекса заданий социально-психологического тренинга проводилась в зависимости от его доминирующих функций и с учетом их влияния на развитие компонентов педагогических способностей менеджеров образования:

– организационные способности («Навыки ассертивного поведения», «Противостояние манипуляции», «Командообразование для руководителей», «Интегративный подход в управлении», «Техники

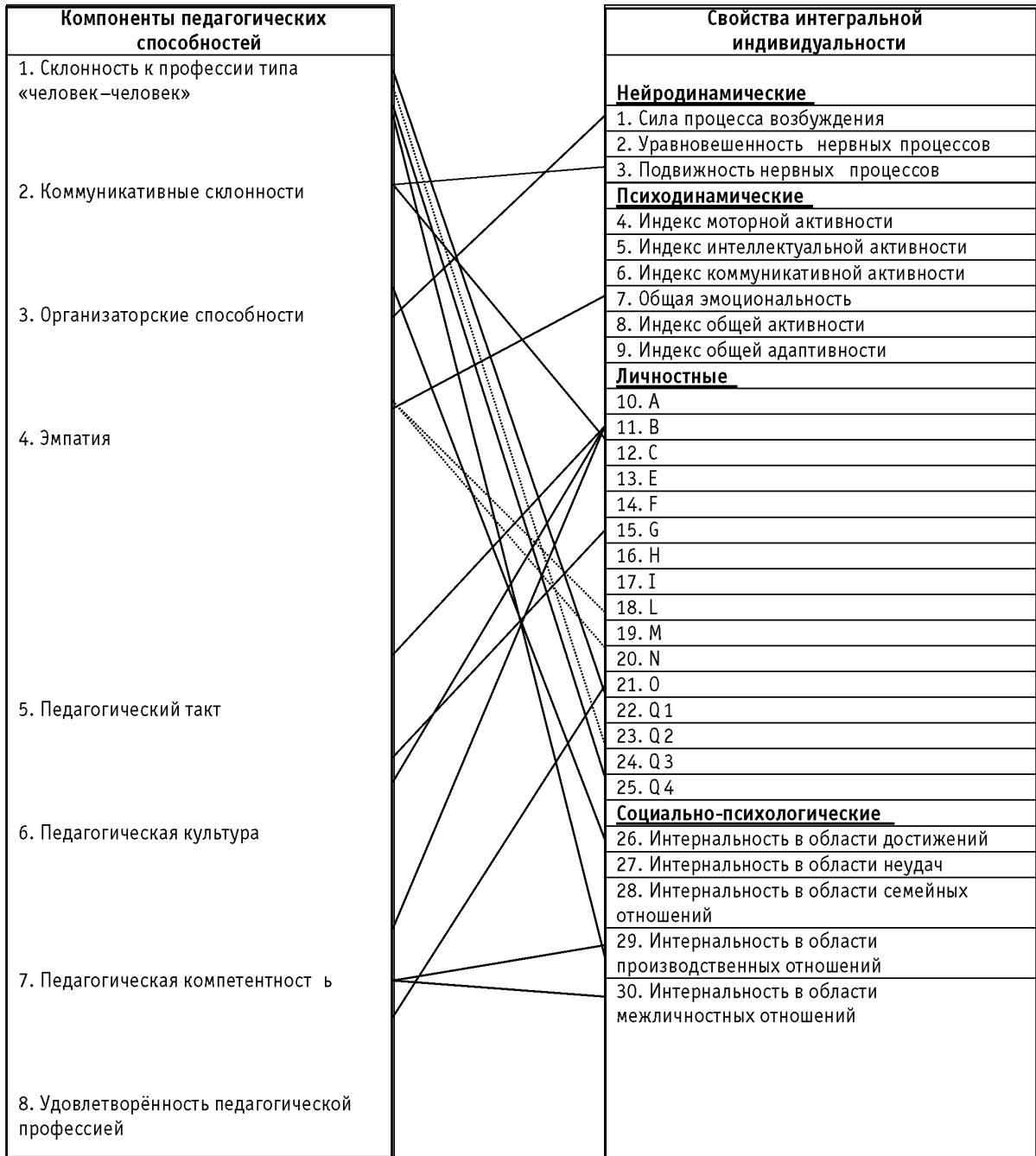


Рис. 2. Схематическое изображение значимых корреляционных связей между показателями компонентов педагогических способностей и разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности.

принятия решений», «Техники постановки задачи»); доминирующие функции социально-психологического тренинга – развивающая, социализирующая, компенсаторная;

– коммуникативные способности («Эффективная коммуникация менеджера», «Техника продуктивной дискуссии», «Искусство публичного выступления»);

доми-нирующие функции социально-психологического тренинга – коммуникативная, образовательная, социализирующая;

– педагогическая культура и такт («Корпоративная культура и климат», «Эффективное использование корпоративной этики и корпоративной культуры», «Использование ценностей, мифов, ритуалов и традиций в повышении уровня корпоративной культуры»); доминирующие функции социально-психологического тренинга – социализирующая, развивающая;

– эмпатия («Психологические особенности действия персонала», «Улучшение психологического климата на основе межличностного общения»); доминирующие функции

социально-психологического тренинга – прогностическая, социализирующая, коммуникативная;

– педагогическая компетентность («Структурирование, анализ, трансформирование и акцептирование информации», «Тайм-менеджмент как элемент самоорганизации», «Мозговой штурм» как способ повышения креативности»); доминирующие функции социально-психологического тренинга – исследовательская, рефлексивная.

С целью определения результативности применения социально-психологического тренинга, выявления значимых статистических характеристик сходства и различий в показателях констатирующего и контрольного

Таблица 1

**T-критерий Стьюдента для зависимых переменных**

Показатели	Ср. ар.	Ст. откл.	N	Diff.	Ст. откл.	t	p
ПЕРИ (до)	68,56	21,13	97	-6,22	4,16	-14,73 ***	0,000
ПЕРИ (после)	74,77	17,39					
ДИД (до)	66,23	18,34	97	-12,87	10,83	-11,70 ***	0,000
ДИД (после)	79,10	13,80					
ОРГ (до)	60,98	17,94	97	-10,02	9,72	-10,15 ***	0,000
ОРГ (после)	70,99	14,75					
КОММУН (до)	60,94	14,12	97	-7,98	5,60	-14,03 ***	0,000
КОММУН (после)	68,92	14,74					
МЕТОД (до)	48,17	19,10	97	-9,78	8,96	-10,75 ***	0,000
МЕТОД (после)	57,96	21,11					
ТВОРЧ (до)	61,21	14,06	97	-11,36	9,04	-12,38 ***	0,000
ТВОРЧ (после)	72,57	13,53					
ПОБЕД (до)	52,91	12,21	97	-10,32	10,67	-9,52 ***	0,000
ПОБЕД (после)	63,23	14,96					
МОУ (до)	60,45	11,31	97	-6,21	3,59	-17,04 ***	0,000
МОУ (после)	66,66	11,84					
ЭПАТИД (до)	4,92	6,93	97	-5,22	1,57	-32,74 ***	0,000
ЭПАТИД (после)	10,13	6,32					
КУЛТ (до)	52,00	6,11	97	-8,26	1,55	-52,48 ***	0,000
КУЛТ (после)	60,26	6,60					
СПОС (до)	50,41	4,97	97	-8,28	2,18	-37,35 ***	0,000
СПОС (после)	58,69	5,06					

эксперимента был проведён сравнительный анализ по формуле Т-критерия Стьюдента, который показал, что в контрольном срезе эксперимента показатели всех структурных компонентов педагогических способностей возросли (см. табл. 1).

Полученные данные свидетельствуют о том, что социально-психологический тренинг способствует развитию следующих компонентов педагогических способностей:

- социально-психологической компетентности личности, т.е. способности эффективно взаимодействовать с определёнными людьми;

- способности производить общественно-значимые преобразования в сфере межличностных отношений (коммуникативные способности);

- психолого-педагогической культуры как существенного аспекта всестороннего развития личности (педагогическая культура и педагогический такт);

- способности к овладению психолого-педагогическими знаниями, коррекции и формированию социально-психологических умений и навыков (дидактические способности);

- способности адекватного и полного понимания себя и других;

- чувственного познания групподинамических феноменов и осознания своей причастности к возникающим межличностным ситуациям (эмпатия).

Для составления матрицы взаимосвязи отдельных компонентов педагогических способностей менеджеров образования с их индивидуальными свойствами был проведён корреляционный анализ по формуле Пирсона, который выявил большое количество статистически значимых взаимосвязей между показателями разных уровней интегральной индивидуальности и компонентов педагогических способностей (рис. 3).

Выявление обозначенных взаимосвязей свидетельствует о том, что социально-

психологический тренинг способствует развитию способности целенаправленно управлять процессом взаимодействия при достижении поставленной цели; выделять поведенческие индикаторы эффективной коммуникации, манипулятивного поведения партнёра по общению, использовать инструменты для противостояния ему; применять технику ассертивного поведения, навыки эффективного тайм-менеджмента, направленного на повышение профессиональной эффективности, снижение стресса и переутомления.

Корреляционный анализ показателей контрольного среза (рис. 3) в большей степени обнаружил взаимосвязи показателей педагогических способностей с показателями личностных и социально-психологических свойств интегральной индивидуальности. После проведения формирующего эксперимента число данных связей возросло, что доказывает, что социально-психологический тренинг, имеющий обучающий эффект, влияет на развитие свойств интегральной индивидуальности, особенно личностного и социально-психологического уровня.

На основании теоретических посылок и результатов опытно-поисковой работы в исследовании убедительно подтвержден обучающий потенциал социально-психологического тренинга, реализация которого предполагает наличие комплекса заданий, направленных на развитие всех компонентов педагогических способностей. В исследовании определены доминирующие функции разных видов социально-психологического тренинга в развитии отдельных компонентов педагогических способностей менеджеров образования (развивающая, социализирующая, компенсаторная, коммуникативная, образовательная, прогностическая, исследовательская, рефлексивная), что позволило комплексно решить прикладные задачи исследования.



Рис. 3. Схематическое изображение значимых корреляционных связей между показателями компонентов педагогических способностей и разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности (контрольный эксперимент)



Результативность процесса обучения в формате социально-психологического тренинга обеспечивается за счет целого ряда групповых феноменов: возможность получения обратной связи и поддержка от людей, которые имеют общие проблемы и переживания, возникающие во время занятий учебно-тренировочной группы; ощущение человеком себя принятым и активно принимающим других. В рамках группы человек может экспериментировать с различными стилями общения, усваивать и отрабатывать совершенно новые для него умения и навыки взаимодействия, ощущая при этом психологический комфорт и защищенность. Опыт, приобретенный в учебно-тренировочных группах, создает определенный социально-психологический «иммунитет», помогающий решать сложные проблемы, возникающие в межличностном и деловом общении менеджеров образования. Умения и навыки, которые формируются в искусственно созданной социально-психологической среде, помогают эффективно решать проблемы межличностного взаимодействия. Включение в образовательные программы психологических тренингов обеспечивает создание высокоэффективных профессиональных управленческих команд, способных прогнозировать и эффективно решать поставленные перед ними учебные, методические и административные задачи.

Проведение опытно-поисковой работы подтвердило правомерность использования диагностического инструментария, целесообразность разработки и результативность применения комплекса заданий социально-психологического тренинга, направленного не только на развитие педагогических способностей менеджеров образования, но и на становление основных трудовых действий, обозначенных в профессиональном стандарте педагога и в должностных обязанностях руководителя образовательного учреждения.

Вместе с тем, проведенное нами исследование не отражает всех аспектов обозначенной проблемы и, соответственно, не исчерпывает всех вариантов ее разрешения в рамках образовательной организации. В современных условиях полипарадигмального образовательного пространства более детальной разработки требует обозначение концептуальных оснований использования педагогических способностей менеджеров в решении экономических проблем образовательной организации, разработка программно-целевых, технологических и мониторинговых аспектов развития общеобразовательных способностей менеджера бизнеса, установление корреляционных связей их составляющих с компонентами педагогических способностей в контексте интегрального исследования индивидуальности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агапов В.С. Проблема личности руководителя в отечественной психологии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/probru1.htm>
2. Вяткина Л.Б. Специальные способности учителя начальных классов в структура интегральной индивидуальности: дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2004. 143 с.
3. Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Психологическое консультирование / под общ. ред. Ю.М. Забродина. М.: Эксмо, 2010.
4. Иоголевич Н.И. Психология личности и деятельности менеджера. Челябинск, 2005. 358 с.
5. Моница Г.Б., Лютова-Робертс Е.К. Коммуникативный тренинг. СПб.: Речь, 2007. 224 с.
6. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н.Ю. Хрящевой. СПб.: Речь, Институт Тренинга, 2004.
7. Психология менеджмента / под ред. Г.С. Никифоровой. СПб.: Гуманитарный центр, 2007. 572 с.
8. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. СПб.: Речь, 2007. 256 с.

## Раздел VI

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 004(072.3)

**Ищенко Р.В.**

#### ***Развитие информационной компетентности учащихся в проектной деятельности (из опыта работы учителя информатики)***

*В статье рассматриваются пути решения проблемы, связанной с развитием информационной компетентности учащихся в образовательной среде школы средствами проектной деятельности. Для учителя-практика, для руководителя школы будут интересны не только используемые нами разнообразные виды проектной деятельности, но и средства изучения динамики развития совокупности личностных качеств ученика в процессе разработки и реализации проектов.*

**Ключевые слова:** *информационная компетентность, проектная деятельность, способы представления информации, межшкольное сотрудничество с помощью информационно-коммуникативных средств, проектные умения, универсальные учебные действия.*

Современное информационное общество предъявляет к школе высокие требования к подготовке выпускников. В соответствии с ФГОС по окончании школы обучающиеся должны быть способны:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания и применяя их на практике;

- самостоятельно критически мыслить, уметь увидеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать пути рационального их решения, используя современные технологии;

- грамотно работать с информацией (уметь собирать необходимые для решения определенной проблемы факты, анализировать их, делать выводы, применять полученные выводы для решения проблем);

- быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, уметь работать сообща в различных областях, в различных ситуациях, предотвращая или умело выходя из любых конфликтных ситуаций;

- самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня [1].

Для достижения поставленных целей и задач, повышения качества знаний учащихся в своей педагогической деятельности мы используем: обучение в сотрудничестве, индивидуальный и дифференцированный подходы к обучению, метод проектов.

Проектный метод активизирует познавательные способности, раскрывает творческие возможности, позволяет учитывать интересы учащегося. Интеграция метода проектов и традиционной классно-урочной системы является трудной задачей для преподавателя.

С целью решения исследовательских задач мы пошли по пути совмещения традиционной и личностно-ориентированной систем обучения путем включения элементов проектной деятельности в стандартный урок. В реализации этой идеи мы исходим из того, что подобная интеграция обеспечит учёт индивидуальных особенностей учащихся, создаст возможность групповых объеди-

нений, послужит основанием эффективной индивидуальной помощи каждому нуждающемуся в ней ученику как со стороны учителя, так и своих товарищей.

Общие характеристики используемых нами на уроках проектов представлены в прил. 1.

Организована проектная деятельность обучающихся и во внеурочное время. Уже второй год продолжается сотрудничество между КГУ «Средняя школа №3» г. Рудного Республики Казахстан, начальной школой №9 г. Рудного Республики Казахстан и МАОУ «СОШ №102» г. Перми.

В 2013/14 учебном году была разработана специальная программа сотрудничества, в рамках которой проходили различные мероприятия. 8 мая 2014 года состоялся очередной телемост между школами. В преддверии Дня Победы разговор шел о войне: ученики школы №102 г. Перми рассказали о своих родственниках, принимавших участие в Великой Отечественной войне, а ученики школ г. Рудного подготовили информацию о вкладе Казахстана в дело Победы.

Общение посредством программы Skype давно стало для учеников этих школ привычным, и было продолжено в дальнейшем. Приведем примеры проектов, используемых в рамках рассматриваемого подхода.

*«Государственные праздники.  
День Конституции»*

*Задание:* учащимся предлагается провести «круглый стол» с учащимися из Казахстана. Тема диалога: «Государственные праздники: День Конституции».

*Проблема:* выяснить, что такое конституция; определить основные положения конституций Российской Федерации и Республики Казахстан; выявить, есть ли различия в конституциях разных стран.

*Решение:*

- дать определение конституции;
- ознакомиться с содержанием статей «Конституции Российской Федерации»;

– подготовить выступления на 3-5 минут по содержанию основных глав;

– подготовить вопросы для слушателей.

*Результат:* при проведении «круглого стола» выявлены сходства и различия конституций двух государств.

*«Акция “Бессмертный полк”»*

*Задание:* предлагается провести телемост с учащимися из Казахстана.

*Проблема:* выяснить, как повлияла Великая Отечественная Война на жизнь моей семьи, страны.

*Решение:*

– подготовить материал о родственниках, участвовавших в Великой Отечественной войне, работниках тыла;

– подготовить выступления на 3–5 минут;

– подготовить вопросы для участников телемоста.

*Результат:* после проведения телемоста выяснилось, что Великая Отечественная Война оставила след в каждой семье, проживающей в России и в Казахстане.

Перед началом работы над проектом с учащимися проводилась предварительная подготовка: был изучен теоретический материал по проектной деятельности и разработаны следующие документы:

1. Анкета для выявления проектных умений.
2. Перечень этапов работы над проектом.
3. Примерный план работы (алгоритм работы над созданием проекта).
4. Критерии оценивания проекта.

Документы представлены в прил. 2.

Мы привели примеры проектов, выполненных учащимися с использованием различных информационных средств. В ходе работы над проектами развивалась информационная компетентность учащихся, прежде всего умения активной, самостоятельной обработки информации, принятия новых решений в различных ситуациях, а также технические навыки компьютерного ввода, использования электронных энциклопедий,

библиотек, написания текста, умения, относящиеся к устному выступлению, осмысленному запоминанию фактов.

Результативность описанных выше видов деятельности была обобщена, все данные представлены графически на рисунке.

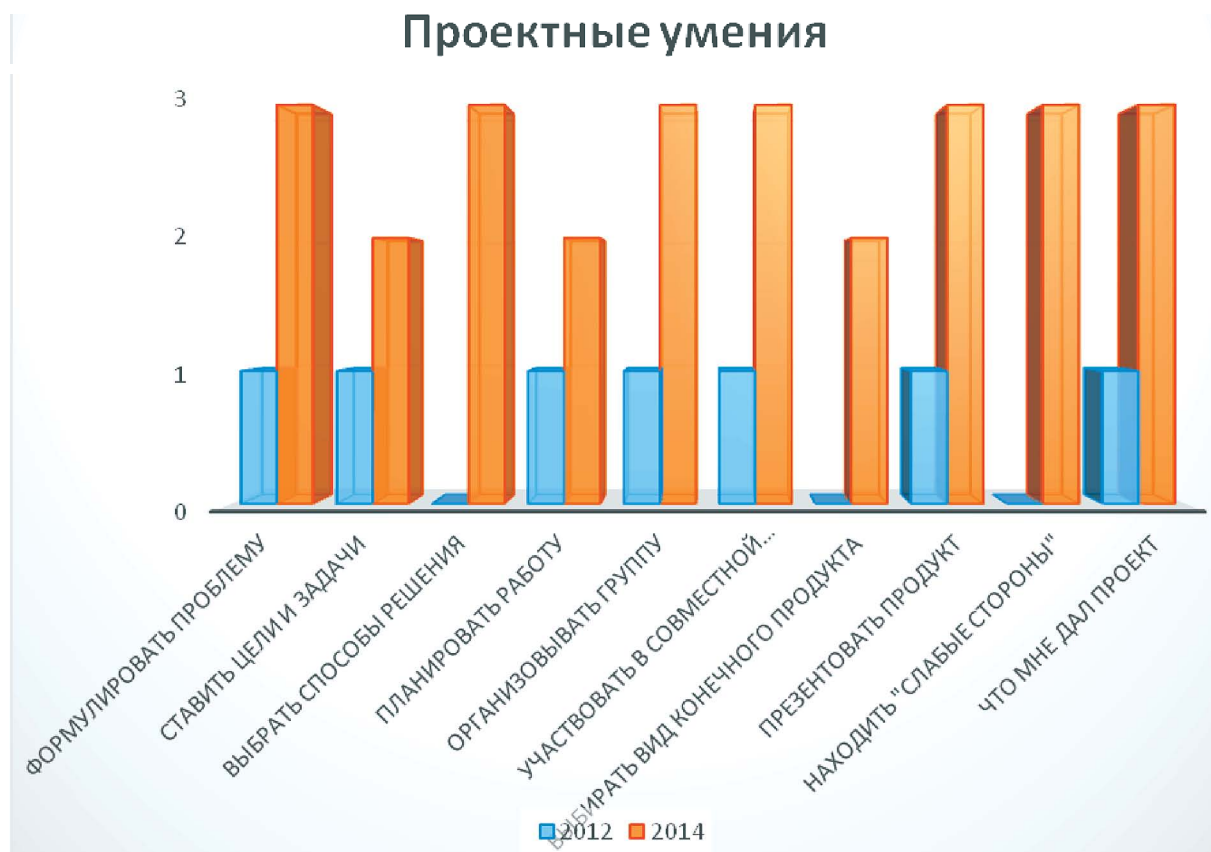


Рис. Сравнительный анализ оценки уровня владения учащимися проектными умениями в 2012/13 и 2013/14 учебном году

Вслед за Г.Р. Водяненко [4] мы считаем, что выполнение проектов способствует формированию следующих УУД:

1. Личностные универсальные учебные действия:

- самоопределение – личностное, жизненное самоопределение.

2. Регулятивные универсальные учебные действия:

- целеполагание – как постановка проблемы данной учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;
- планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом

конечного результата, составление плана и последовательности действий;

- начало прогнозирования – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик;

- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений от него;

- коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения ожидаемого результата действия и его реального продукта;

- оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще

подлежит усвоению, оценивание качества и уровня усвоения.

3. Познавательные универсальные учебные действия:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;
- структурирование знаний.

4. Коммуникативные универсальные учебные действия:

- постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли [1].

В ходе работы над проектами обучающиеся учатся приобретать знания самостоятельно и пользоваться приобретенными навыками для решения практических задач, развивают свои коммуникативные навыки. Обучающемуся требуется умение пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты, анализировать их, делать выводы.

Если наши ученики приобретут хотя бы некоторые из указанных выше УУД, они будут более приспособленными к постоянно меняющимся условиям нашей жизни, смогут лучше ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать в разных коллективах, получать дистанционно консультации и повышать уровень образования.

В заключение хотелось бы сказать, что именно в процессе информационно-познавательной деятельности, организованной в русле проектно-исследовательского поиска, развивается информационная компетентность учащихся.

Приложение 1

### **Проект «Эмблема для клуба юных исследователей»**

*Задание:* учащимся предлагается создать эмблему для клуба юных исследователей, которую можно будет представить на краевом конкурсе.

*Решение:*

- выбрать тему;
- определить программное обеспечение для создания эмблемы;
- создать эмблему.

### **Проект «Безопасность в Интернете»**

*Задание:* учащимся предлагается создать буклет, который будет знакомить детей и родителей с правилами безопасной работы в Интернете.

*Проблема:* наличие потенциальных опасностей при работе в сети, а именно:

- вирусных программ;
- открытого доступа к личной информации.

*Решение:*

- сбор и анализ информации;
- подбор программного продукта;
- создание буклета.

Проект «Экономическая игра»

*Задание:* учащимся предлагается представить, что они участвуют в подготовке к школьной экономической игре, где они будут организовывать предприятие (кафе или

магазин для продажи самодельных товаров). От продажи планируется получить X рублей прибыли.

Проблема: требуется рассчитать, как получить запланированную сумму. Для этого необходимо определить:

- какую сумму надо вложить в покупку материала для производства товара;
- какую цену установить на каждый товар с учетом его себестоимости;
- сколько изделий каждого типа нужно продать и т.д.

*Решение:*

– учащиеся заполняют электронную таблицу (оформляют заголовки, формируют необходимые колонки, вводят предполагаемые данные количества продаваемых товаров и их цену), затем приступают к решению проблемы;

– для достижения требуемого результата учащиеся неоднократно изменяют введенные данные, анализируют промежуточные суммы и конечный итог до тех пор, пока не будет достигнут желаемый или приемлемый результат.

Проект «Представление текстовой информации в графическом виде»

*Задание:* учащимся предлагается представить в виде таблицы данные о судоходных каналах (подготовить информацию для урока географии), вычислить значение всех параметров для их сравнения (среднее, максимальное, минимальное).

Проблема: требуется найти информацию в тексте, составить таблицу, выбрать нужные формулы.

*Решение:*

- оформить результаты своей работы в виде сравнительной таблицы;
- используя функции СРЗНАЧ, МАКС и МИН, вычислить:
  - среднее значение длины, глубины и ширины каналов (фарватеров);
  - минимальное значение длины, ширины и глубины каналов (фарватеров);
  - максимальное значение длины, ширины и глубины каналов (фарватеров).

Для работы учащимся предлагается карточка:

### **Важные судоходные каналы**

Волго-Балтийский водный путь имеет ширину 25–120 м. Южный канал находится во Франции. Панамский канал построен в 1914 г. Суэцкий канал имеет длину 161 км. Кильский канал построен в 1895 г. Южный канал имеет глубину на фарватере 2 м. Великий (Даюньхе) канал находится в Китае. Канал Рона – Рейн имеет длину 320 км. Беломоро-Балтийский канал находится в России. Панамский канал имеет ширину 150–305 м. Береговой канал имеет длину 5580 км. Южный канал имеет длину 241 км. Волго-Балтийский водный путь имеет длину 1100 км. Канал Рона – Рейн имеет ширину 25–100 м. Суэцкий канал находится в Египте. Панамский канал имеет длину 82 км. Береговой канал построен в 1972 г. Великий (Даюньхе) канал имеет длину 1782 км. Волго-Балтийский водный путь имеет глубину на фарватере 4 м. Среднегерманский канал имеет ширину 30–40 м. Кильский канал имеет ширину 104–214 м. Беломоро-Балтийский канал имеет глубину на фарватере 5 м. Береговой канал находится в США. Суэцкий канал имеет глубину на фарватере 16 м. Панамский канал находится в Панаме. Панамский канал имеет глубину на фарватере 12 м. Кильский канал имеет длину 99 км. Беломоро-Балтийский канал построен в 1933 г. Береговой канал имеет ширину 40–60 м. Среднегерманский канал построен в 1938 году. Кильский канал имеет глубину на фарватере 11 м. Волго-Балтийский водный путь построен в 1810 г. Канал Рона – Рейн находится во Франции. Великий (Даюньхе) канал имеет глубину на фарватере 2–3 м. Суэцкий канал имеет ширину 120–318 м. Среднегерманский канал находится в ФРГ. Южный канал построен в 1681 г. Канал Рона – Рейн имеет глубину на фарватере 2 м. Среднегерманский канал имеет длину 325 км. Беломоро-Балтийский канал имеет длину 227 км. Береговой канал имеет глубину на фарватере 3–13 м. Великий (Даюньхе) канал построен в 13 в. Южный канал имеет ширину 20 м. Волго-Балтийский водный путь находится в России. Среднегерманский канал имеет глубину на фарватере 3–6 м. Суэцкий канал построен в 1869 г. Великий (Даюньхе) канал имеет ширину 40–350 м. Кильский канал находится в ФРГ. Беломоро-Балтийский канал имеет ширину 180–230 м. Канал Рона – Рейн построен в 1833 г.



Результат работы представляется в виде сравнительной таблицы.

Сравнительная таблица:

Название канала	Место нахождения	Дата построения	Длина (км)	Ширина (м)	Глубина (м)
Волго-Балтийский	Россия	1810 г.	1100	25-120	4
Южный	Франция	1681 г.	241	20	2
Панамский	Панама	1914 г.	82	150-305	12
Суэцкий	Египет	1869 г.	161	120-318	16
Кильский	ФРГ	1895 г.	99	104-214	11
Великий (Даюньхе)	Китай	13 век	1782	40-350	2-3
Рона-Рейн	Франция	1833 г.	320	25-100	2
Беломоро-Балтийский	Россия	1933 г.	227	180-230	5
Береговой	США	1972 г.	5580	40-60	3-13
Среднегерманский	ФРГ	1938 г.	325	30-40	3-6
Среднее значение:			991,7	175,7	7,4
Максимальное значение:			5580	305	16
Минимальное значение:			82	20	2

### Проект «Текст в виде схемы»

*Задание:* в тексте перечислены названия деревьев, данную информацию представьте в виде иерархической схемы.

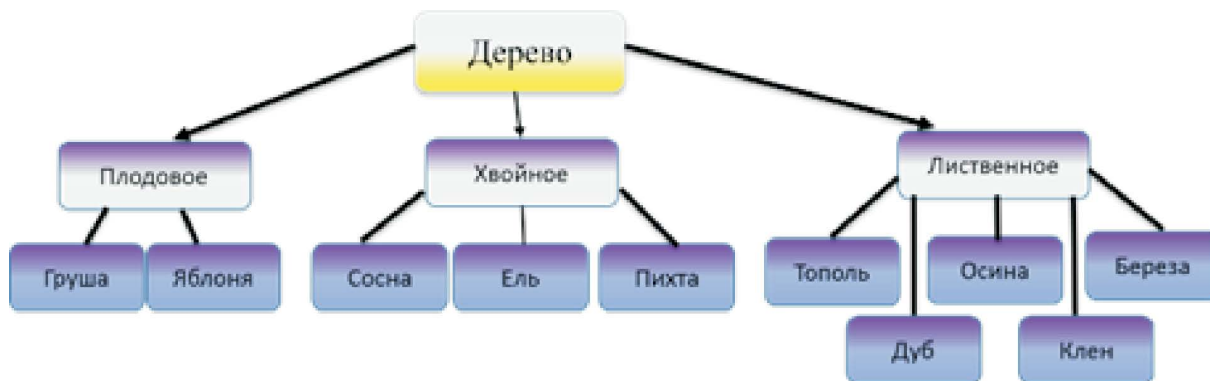
*Текст:* яблоня, клен, сосна, плодовое дерево, береза, груша, хвойное дерево, пихта, ель, лиственное дерево, дуб, осина, тополь.

*Проблема:* для представления текстовой информации в виде иерархической схемы учащиеся должны прийти к следующим понятиям: «класс», «классификация объектов», «основание классификации».

*Решение:*

- определить понятия «класс», «классификация объектов», «основание классификации»;
- классифицировать текстовый материал;
- используя возможности текстового редактора, создать схему.

Результат: иерархическая схема



### 1. Анкета для выявления проектных умений

Оцени свои умения в использовании метода проекта по следующим критериям: 3 – умею; 2 – иногда получается; 1 – чаще не получается; 0 – не умею

Ф.И. ученика, класс \_\_\_\_\_

Учебный проект \_\_\_\_\_

Проектные умения	Начало проекта	Окончание проекта
1. Формулировать проблему		
2. Ставить цель		
3. Ставить задачи		
4. Выбирать методы и способы решения задач		
5. Планировать работу		
6. Организовать работу группы		
7. Участвовать в совместной деятельности: выслушивать мнение других, отстаивать своё мнение, принимать чужую точку зрения и др.		
8. Выбирать вид конечного продукта проекта		
9. Выбирать форму презентации конечного продукта		
10. В проделанной работе видеть моменты, которые помогли успешно выполнить проект		
11. В проделанной по проекту работе находить «слабые» стороны		
12. Видеть, что мне лично дало выполнение проекта		

### 1. Перечень этапов работы над проектом

*Этап I. Подготовительный. Выбор темы.*

Учитель проводит беседу с учащимися, задается проблемный вопрос. Формирование групп и выбор темы исследований. Составление плана работы над проектом. Обсуждение возможных источников информации, вопросов защиты авторских прав. Определение формы представления результатов: буклет, презентация, web-сайт, программа.

Роль учителя – консультирование, помощь, направление деятельности учащихся в методически нужное русло.

*Этап II. Аналитико-практический. Сбор информации по заданной теме из различных источников. Анализ и систематизация информации.*

Реализация идей средствами информационных технологий (разработка презентаций, буклетов и т.п.) Учащиеся в группах проводят самоанализ результатов деятельности. Предварительный просмотр полученных результатов.

*Этап III. Защита проектов.*

Каждой группе или ученику на защиту проектов представляется 5-7 минут.

Далее – ответы на вопросы присутствующих. Присутствуют все участники проекта: учителя и ученики. Проект оценивают и ученики, и учитель. Рекомендуется заранее разработать оценочные листы проектов.

Рефлексия. Группы оценивают работу каждого участника. Учитель оценивает работу групп в целом. Результативность каждого выступает здесь как фундамент для новых исследований по темам проекта.

Подведение итогов.

### 3. Алгоритм работы над созданием проекта



### 4. Критерии оценивания

Оценка дается по 3-х бальной системе.  
 2 балла – критерий раскрыт полностью  
 1 балл – критерий раскрыт частично  
 0 баллов – не раскрыт

Критерии оценивания	баллы
<b>I. Выбор темы проекта</b>	
Раскрытие темы	
Информированность	
<b>II. Оформление проекта</b>	
Читаемость, выбор цветовой гаммы	
Соответствие дизайна содержанию проекта	
Подбор иллюстраций, фотографий и т.п.	
<b>III. Защита проекта</b>	
Чувство времени, удержание внимания	
Ответы на вопросы: полнота, аргументированность, убедительность	
Итого (Сумма баллов)	

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фурсенко А. Федеральный государственный стандарт основного общего образования [электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543>
2. Аршинов В.И. Методология сетевого мышления: феномен самоорганизации [электронный ресурс]. URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/ArshDantav.htm>
3. Богословский В.И., Извозчиков В.А., Потемкин М.Н. Информационно-образовательное пространство или информационно-образовательный хронотоп // Наука и школа. 2000. №5. С. 41–46.
4. Водяненко Г.Р. Информационно-познавательная деятельность как образовательная технология: учеб.-метод. пособие // Перм. гос.-пед. ун-т. Пермь, 2013. 116 с.
5. Роберт И.В. Теория и методика информационного образования: (психолого-педагогический и технологический аспекты). М., 2007. 234 с.

УДК 371.3

**Русинова И.А.****Формирование текстовой компетентности  
в проектной деятельности младших школьников**

*В статье представлен опыт работы педагога по формированию текстовой компетентности у младших школьников через участие в проектной деятельности. В процессе работы над проектом учащиеся начальных классов получают возможность научиться извлекать, интерпретировать, использовать текстовую информацию.*

**Ключевые слова:** текстовая компетентность, текстовая деятельность, проект, метод проектов.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» трактует целенаправленный процесс образования как единство воспитания и обучения, отдавая приоритет воспитательному процессу. Произошедшие в последние годы изменения в практике отечественного образования не оставили без изменений ни одну сторону как процесса обучения, так и процесса воспитания. Пробивающие себе дорогу новые принципы лично-ориентированного и системно-деятельностного подходов потребовали в первую очередь новых методов обучения. Обновляющейся школе потребуются такие методы, которые:

- формировали бы активную, самостоятельную и инициативную позицию учащихся в учении и в воспитании;
- развивали бы в первую очередь общеучебные умения и навыки (исследовательские, рефлексивные, самооценочные);
- были бы приоритетно нацелены на развитие познавательного интереса учащихся;
- реализовывали бы принцип связи обучения с жизнью;
- формировали бы не просто умения, а компетентности, т.е. умения, непосредственно сопряженные с опытом их применения в практической деятельности.

Центральное место в перечне образовательных компетентностей в современном

учебном процессе отводится текстовой компетентности.

Текстовая компетентность предполагает:

- знание языковых ресурсов, умение их отбирать и организовывать в процессе текстовой деятельности;
- умение проявить свой взгляд на мир, свою творческую индивидуальность в выборе жизненного материала и его отражение в слове, осознание индивидуального авторского стиля;
- знание действительности, умение отражать ее в слове при текстообразовании и понимать содержание прочитанного на основе интерпретационной деятельности;
- знание о ситуациях, условиях общения и умение учитывать их при текстообразовании и восприятии текста [10, с. 56].

Текстовая компетентность – это знания и умения, нацеленные на первичную и вторичную текстовую деятельность: 1) знание действительности, умение отражать ее в слове при текстообразовании и понимать на основе интерпретационной деятельности; 2) умение проявлять свой взгляд на мир [8, с. 298].

Умение работать с текстом (важнейшим компонентом информационной основы общения и формой трансляции культуры) и создавать собственные тексты (устные и письменные) требуется от учащихся на-

чальной школы на каждом этапе обучения. Среди инновационных педагогических технологий в формировании текстовой компетентности учащихся особое место занимает проектная деятельность, в основе которой лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие их критического и творческого мышления, умения увидеть, сформулировать и решить проблему.

Проект (по Е.С. Полат) – совокупность действий, направленных на достижение определенной цели в течение ограниченного времени с затратой ограниченных ресурсов [4, с. 38].

С помощью метода проектов (одна из лично ориентированных технологий, направленная на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, презентационные, исследовательские, поисковые подходы) можно формировать основы текстовой компетентности, которые заключаются в умении:

- работать с информацией;
- находить необходимый источник, например, данные в справочной литературе или в средствах массовой информации;
- применять полученную информацию для решения поставленных задач;

Теория и практика организации проектной деятельности школьников в общеобразовательной школе представлены в работах Е.С. Полат, А.Н. Худина, С.Н. Белова, Т.В. Куклина, В.М. Назаренко, И.В. Груздевой.

Работа над проектами гармонично дополняет в образовательном процессе классно-урочную деятельность и позволяет не только формировать и развивать текстовую компетентность, но и работать над получением личностных и метапредметных результатов образования в более комфортных условиях, не ограниченных временными рамками отдельных уроков.

В подходе к работе над проектами в качестве обязательного этапа проводится сбор информации по одному из направлений общей темы в соответствии с интересами учащегося и по его выбору. Это позволяет осваивать познавательные универсальные учебные действия, которые являются составляющими текстовой компетентности, такие как:

- предполагать, какая информация нужна,
- отбирать необходимые словари, энциклопедии, справочники, электронные диски,
- сопоставлять и отбирать информацию, полученную из различных источников.

В процессе работы над проектом учащиеся начальных классов непроизвольно учатся извлекать, интерпретировать, использовать текстовую информацию. Педагогам в данном виде деятельности необходимо уделить внимание формированию у младших школьников следующих компонентов текстовой компетентности:

- целенаправленно, выборочно читать текст;
- составлять план к прочитанному тексту;
- умение выполнять задания, включающие составление схем, таблиц;
- логично, последовательно излагать ответ на поставленный вопрос, понимать прочитанный текст;
- отвечать на вопросы, имеющиеся в тексте;
- извлекать из источников информации необходимые сведения и обсуждать их;
- обмениваться сведениями, полученными из источников информации;
- находить в тексте описание к иллюстрациям;
- сравнивать объекты, изображенные на иллюстрациях, готовить вопросы к ним; соотносить описываемые события, явления природы с иллюстрациями;



– готовить сообщения на основе используемой литературы (словарей, энциклопедий, справочников, хрестоматий, других книг).

Особенно важно учесть следующее:

– необходимо приучать ученика обращать внимание на непонятные слова в тексте и обращаться в этом случае к справочной литературе;

– познакомить детей с особенностями построения справочной книги (алфавитный порядок, оглавление, указатели и т. п.);

– в классной библиотеке обязательно должна быть справочная литература, к которой ученики могут обратиться в любой момент.

Идея о разработке проекта моими учениками возникла случайно: возник спор о том, как правильно заваривать чай; они обратились ко мне за разъяснением, им было предложено самим поискать информацию в дополнительных источниках. Через небольшой промежуток времени учащиеся подобрали материал о чайной церемонии. Оказалось, что их существует несколько вариантов (есть свой способ заваривания этого напитка в Китае, Индии, Англии, Японии, России, и в каждой стране он разный). Ученикам было предложено создать общеклассный проект «Чайная церемония».

В дальнейшем совместно с учащимися мы определили этапы работы над проектом:

1 этап – сбор материала.

Задача данного этапа: извлекать из источников информации необходимые сведения, обмениваться полученными сведениями.

2 этап – обработка накопленных сведений.

Задача 2-го этапа: целенаправленно, выборочно читать текст.

3 этап – проведение репетиции выступления.

Задачей этого этапа проекта является подготовка сообщения на основе использованной литературы и источников информации (энциклопедий, справочников, хресто-

матий, других книг и интернет-ресурсов), подготовка декораций и атрибутов, костюмов, музыкального сопровождения.

4 этап – выступление.

Задача данного этапа: логично, последовательно излагать прочитанный материал, понимать презентуемый материал.

5 этап – подведение итогов работы через рефлексию.

На заключительном этапе реализовывалась задача формирования у учащихся умения через слово выражать свои эмоции и впечатления об увиденном или услышанном, описывать свои чувства.

Ученики по собственному желанию распределились на группы в соответствии с выбранной страной. Они не испытывали дискомфорт, потому что в процессе работы каждому из них предстояло сотрудничество с тем человеком, с которым у него в жизни много общих интересов. Каждый понимал, что если кто-то не выполнит свою часть работы, то подведет весь коллектив.

Сбор информации трудностей не вызвал, т.к. в Интернете материала по данному вопросу предостаточно. Трудности появились тогда, когда возникла необходимость проанализировать весь собранный материал и оставить самое ценное и важное. Для создания успешного разрешения проблемы организатор (педагог) предложил создать общий алгоритм исследования каждой церемонии. В ходе коллективного обсуждения появился план, включающий позиции:

- способ заваривания чая,
- популярные сорта,
- атрибуты церемонии,
- интересные факты (необычные сведения).

Когда весь материал был подкорректирован, встал вопрос о способе его презентации. Договорились, что каждую страну ученики будут представлять в виде школьной постановки (в национальных костюмах и под национальную музыку).

На презентацию «Чайной церемонии» были приглашены педагоги гимназии. Для полного антуража на стенах кабинета были развешаны разнообразные коробки из-под чая, на столе располагались необходимые продукты для каждой чайной церемонии и различные чайные атрибуты (самовар, заварники и т.д.).

Выступающие так охарактеризовали свой вклад в общеклассное дело: Алла С.: «Мне не жалко время, которое я потратила на эту работу. Она поможет другим узнать много нового и интересного об истории появления чая в России!».

Максим К.: «Самым сложным в работе оказалось выступление перед публикой (я стеснялся), а самое простое – найти информацию. Но мне нравится то, что у нас получилось!».

Настя С.: «Мне понравилось выбирать нужные сведения из разных статей. Я научилась из большого количества информации выделять самое важное и интересное».

Антон М.: «Мне очень понравилось работать в проекте. Хочу, чтобы в следующем году мы сделали ещё что-нибудь интересное!».

Таким образом, в процессе проектной деятельности учащиеся освоили редактирование текста, приобрели новые знания (как теоретические, так и практические), смогли реализовать себя и даже преодолеть комплексы (выступление перед публикой).

Любое обучение наиболее эффективно тогда, когда оно приносит радость. Чем лучше ребёнок учится, тем интереснее ему учиться. Использование данных заданий помогает формированию текстовой компетентности у младших школьников. Развитие текстовой компетентности также способствует росту сознательного отношения к учению, развитию познавательных процессов, умению ими управлять, сознательно их регулировать. Влиянием на читательский интерес учащегося осуществляется влияние и на успешность обучения и на всю личность школьника в целом.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации».
2. Бобиенко О.М. Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.tisbi.ru/science/veatnik/2003/issue2/](http://www.tisbi.ru/science/veatnik/2003/issue2/)
3. Нефедова Л.А., Ухова Н.М. Развитие ключевых компетенций в проектном обучении // Школьные технологии. 2006. № 4. С. 61.
4. Полат Е.С. Педагогическое проектирование: от методологии к реалиям // Методология учебного проекта: материалы методического семинара. М., 2001. С. 123.
5. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М.: АРКТИ, 2003. С. 263.
6. Пахомова Н.Ю. Проектный метод в арсенале массового учителя. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://schools.keldysh.ru/labmro>
7. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся. Самара, 2003.
8. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических требований. Изд.4-е, исправ. и доп. Назрань: Пилигрим, 2005. 376с.
9. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара / под ред. А.В. Великановой. Самара: Профи, 2001. С. 250.
10. Чуракова О.В. Ключевые компетенции как результат общего образования. Метод проектов в образовательном процессе: дидактические материалы для обучения педагогов // Серия «Компетентностно-ориентированный подход к образованию: образовательные технологии». Вып. №1. Самара: Профи, 2002. С. 327.

УДК 371.3

**Гудкова С.Н., Зыкова Н.В.*****Проектные задачи как средство диагностики метапредметных результатов  
(на примере проектной задачи «новогодняя круговерть»)***

*Статья посвящена актуальной проблеме диагностики уровня сформированности метапредметных результатов у младших школьников. В настоящее время в образовании приоритет отдаётся технологиям формирования учебной самостоятельности школьников. Традиционно проектная задача применяется для формирования и развития универсальных учебных действий. Авторы рассматривают новые возможности проектной задачи как средства диагностики метапредметных результатов, в том числе – умения учиться, информационной и коммуникативной грамотности.*

**Ключевые слова:** образовательное событие, проектная задача, средства диагностики, метапредметные результаты, ФГОС НОО, информационная грамотность, коммуникативная грамотность.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования в качестве образовательного результата предлагает совокупность личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы. В начальной школе овладение системой универсальных учебных действий обеспечивает формирование ключевой компетенции – умения учиться, поэтому возникает *проблема подбора технологий диагностики* не только предметных знаний, умений и навыков, но и *уровня сформированности метапредметных результатов*.

Диагностика предметных результатов учащихся не вызывает затруднений у учителя, так как система контрольно-оценочных материалов достаточно разработана и представлена в методической литературе, чего нельзя сказать о *диагностических материалах* для отслеживания уровня сформированности метапредметных результатов. Кроме того, необходимость диагностики метапредметных результатов требует введения новых форм организации образовательного процесса. Одной из таких форм является проектная

задача. Вслед за А.Б. Воронцовым «под проектной задачей мы понимаем задачу, в которой через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение ещё никогда не существовавшего в практике ребёнка результата («продукта»), и в ходе решения которой происходит качественное самоизменение группы детей. Проектная задача принципиально носит групповой характер» [3, с.47]. В такой задаче нет указания, к какому учебному предмету и к какой теме она относится. Результатом решения такой задачи всегда является реальный продукт детей в виде текста, схемы или макета; анализа ситуации, представленного в виде таблиц, диаграмм, графиков, и т.п. «Продукт» может быть далее «оторван» от самой задачи и жить своей самостоятельной жизнью.

Целью нашей работы стало создание инструментария для диагностики метапредметных результатов на основе проектных задач, который позволит учителю увидеть, на каком этапе формирования и развития универсальных учебных действий находится младший школьник, вовремя провести коррекцион-

ную работу и спланировать дальнейшие действия.

Современному учителю необходимо уметь конструировать новые педагогические ситуации, новые задания, направленные на применение обобщенных способов деятельности и создание учащимися собственных продуктов при освоении новых знаний. Этому принципу в полной мере соответствует проектная задача, которая является и формой организации деятельности учащихся, и способом освоения ими новых знаний. Фактически через проектную задачу задаётся общий способ проектирования для получения новых знаний, умений и навыков, которые младшие школьники осваивают в учебном сотрудничестве. Но практика показала, что проектная задача может помочь и в диагностике метапредметных результатов. Таким образом, новым в нашей работе является то, что проектная задача становится средством диагностики.

С целью изучения образовательного потенциала данного средства нами была разработана и апробирована проектная задача по диагностике уровня сформированности метапредметных результатов у учащихся 3-х классов, общим замыслом которой стала подготовка к Новому году. Определение уровня сформированности информационной грамотности обучающихся (знаково-символическая грамотность, смысловое чтение – познавательные УУД), умения учиться (контрольно-оценочные действия и оценочные суждения – регулятивные УУД) и коммуникативной грамотности.

Образовательное событие «Проектная задача» (прил. 1) состоялось для обучающихся третьих классов. Задания проектной задачи были сгруппированы в два тура: индивидуальный и групповой. В каждом туре присутствовал элемент конкурса – победители и призёры определялись по наибольшему количеству баллов. На итоговой линейке были объявлены результаты и вручены грамоты,

призы. Для проектной задачи были разработаны не только задания индивидуального и группового туров, но и подготовлены критерии оценки заданий индивидуального тура, оценочный лист для групповой работы учащихся, экспертный лист для оценки работы группы и бланк оценочного листа для жюри.

Началом решения проектной задачи стал общий сбор всех участников данного образовательного события в актовом зале школы, где произошёл запуск проектной задачи через просмотр фрагмента мультфильма «Снеговик-почтовик» (до момента получения Снеговиком письма). Каждый класс получил пакет с заданиями и целевую установку на выполнение заданий индивидуального тура. В течение 45 минут учащиеся самостоятельно выполняли задания индивидуального тура, а затем работы сдали экспертам для оценивания и составления рейтинга участников. «Продукт» индивидуального тура далее учащиеся использовали на этапе группового решения проектной задачи.

В индивидуальном туре оценивались такие метапредметные результаты, как *информационная грамотность* и *умение учиться*. Учащимся было необходимо составить простой план текста; найти вопросы, «спрятанные» в тексте; выделить информацию и интерпретировать её; прочесть простейшие схемы и выполнить действия по инструкции; проанализировать различные виды информации об объектах, содержащиеся в таблицах. Эти задания позволили диагностировать степень сформированности информационной грамотности учащихся. Задания на диагностику умения учиться предполагали выполнение контрольно-оценочных действий и формулирование оценочных суждений учащимися.

По результатам индивидуального тура выяснилось, что умением точно следовать инструкции и осмысленно читать задания (выделение информации и её интерпретация) владеет только 38–41 % детей. Задания

на соотнесение информации, представленной в различных видах, показали необходимость дальнейшей проработки (от 50 до 80 % выполнения). Оценочное суждение смогли сформулировать 43 % учеников. Составление простого плана текста у 65 % обучающихся не вызвало затруднений.

После 15-минутной динамической паузы все участники вновь собрались в актовом зале школы, где их встретили герои сказки «Новогодние приключения Маши и Вити» и объявили о начале полуфинала. Учащиеся 5–6-х классов разыграли сценку, в которой была дана целевая установка на выполнение заданий группового тура. Третьеклассники разделились на команды по 5 человек (из учащихся разных классов параллели). Каждая команда получила конверт с заданиями. Затем команды отправились по кабинетам. В кабинетах работали по 4 команды учащихся.

Продолжительность работы по выполнению заданий группового тура составила 45 минут. За работой каждой группы наблюдал эксперт, который не вмешивался в деятельность учащихся, а только фиксировал свои наблюдения за работой детей в экспертном листе (прил. 2).

В групповом туре оценивалась *коммуникативная грамотность* обучающихся: умение организовать индивидуальную работу в ходе деятельности всей группы (то есть результат индивидуальной работы становится частью общего «продукта»); умение взаимодействовать с другими участниками группы; умение координировать различные точки зрения в ходе совместной деятельности.

Представление (презентация) результатов работы групп проходило в тех же кабинетах, где выполнялись задания группового тура. В течение 20 минут жюри (из состава экспертов) оценивало качество буклетов-приглашений и презентационные выступления команд, чтобы определить одну команду-победительницу, которая затем представила свой буклет в финале конкурса на сцене

актового зала. Жюри учитывало следующие критерии для оценки презентации работы: соответствие содержания выступления заявленной теме, навыки публичного выступления, соответствие «продукта» заданной форме (в нашем случае буклет-приглашение), оригинальность и творческий подход в оформлении буклета.

Результаты группового тура показали, что большинство учеников умеют самостоятельно выбирать и выполнять индивидуальные задания – часть общего «продукта», бесконфликтно общаться в группе и соблюдать правила обсуждения (65–84 %). А вот обращаться за помощью к другим членам команды или оказывать помощь, оценивать действия каждого участника группы на основе контроля умеют только 55–60 % учеников. Труднее всего третьеклассники справились с заданием, связанным с предложением своего способа действия и организации деятельности группы (менее 50 %).

Обработка результатов индивидуального тура и экспертных листов группового тура проводилась экспертами и классными руководителями. Результаты обоих туров внесли в итоговые таблицы по классу и сводные таблицы параллели 3-х классов, определили победителей и призёров индивидуального и группового туров, оформили наградные документы. На праздничной линейке в конце учебной недели были вручены грамоты.

Данная проектная задача позволила в определённой степени решить проблему диагностики уровня сформированности метапредметных результатов младших школьников. Практическая ценность разработанных нами материалов состоит в том, что на их основе можно составить другие проектные задачи, что под силу и учителю со стажем работы, и молодому специалисту. Экспертные листы для группового тура можно использовать в других проектных задачах без изменений – это позволит отследить в динамике уровни сформированности коммуникативной

грамотности обучающихся 1–4-х классов. Задания индивидуального тура можно варьировать в зависимости от содержания проектной задачи и возраста участников, что позволяет сравнивать результаты и отмечать динамику в формировании метапредметных результатов.

Таким образом, разработанное и проведённое нами образовательное событие показало не только уровни сформированности определенных аспектов информационной грамотности, умения учиться и коммуникативной грамотности, но и пути дальнейшей работы по их совершенствованию.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Байбородова Л.В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2013. 175 с. (Работаем по новым стандартам)
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.], под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с. (Стандарты второго поколения).
3. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / под ред. А.Б. Воронцова. 3-е изд. М.: Просвещение, 2011. 177 с. (Стандарты второго поколения).
4. Сборник проектных задач. Начальная школа: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. В 2 вып. Вып. 1 / [А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Клевцова, О.В. Раскина]; под ред. А.Б. Воронцова. М.: Просвещение, 2011. 80 с. (Работаем по новым стандартам).
5. Сборник проектных задач. Начальная школа: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. В 2 вып. Вып. 2 / [А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Клевцова, О.В. Раскина]; под ред. А.Б. Воронцова. М.: Просвещение, 2012. 144 с. (Работаем по новым стандартам).



УДК 371.8

**Аникина О.Н., Зорина О.М., Сергеева Е.Е.**  
**Внеурочная деятельность как фактор развития воспитательного пространства школы**

*В статье рассматривается педагогический опыт, накопленный в рамках конкретного образовательного учреждения по организации проектной деятельности как части воспитательного пространства школы, что способствует достижению более высоких образовательных результатов. Описывается вариативное содержание и технология проектной деятельности. Актуализируется необходимость совместной деятельности детей и взрослых, в которой ребенок занимает позицию субъекта и в которой он имеет широкие возможности для самореализации и самоутверждения.*

**Ключевые слова:** ФГОС, внеурочная деятельность, проектная деятельность, воспитательное пространство, проектный офис.

Современное общество ставит перед образованием особые требования к выпускникам школы. Государство нуждается в успешном молодом поколении, ориентированном на активную жизненную позицию, на эффективное социальное сотрудничество, на умение проектировать своё будущее.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования отмечается, что организация внеурочной деятельности детей является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Ее целью является духовно-нравственное воспитание школьников («Концепция духовно-нравственного воспитания и развитие гражданина России»), формирование и развитие личности, достижение новых образовательных результатов.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах отличных от классно-урочной, направленную на достижение личностных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы. В ходе внеурочной деятельности обучающийся учится действовать, чувствовать, принимать решения. Это огромный жизненный пласт, который дети осваивают, согласно

нашим наблюдениям, добровольно и с удовольствием. Подход, при котором внеурочная деятельность сведена к проведению отдельных мероприятий, препятствует естественному развитию обучающихся. В школе должно создаваться воспитательное пространство как среда, определяющая реальное развитие ребенка, как место, где происходит освоение социального пространства через включение ребенка в разнообразные отношения со сверстниками, воспитывающими взрослыми, взрослым сообществом в целом, с детьми разного возраста (младшими и старшими), как деятельностное поле, где ребенок включается в различные виды деятельности, в которой он реализует свои базовые потребности в самореализации, социализации, принятии, где он решает свои сложнейшие проблемы: выстраивания отношений с педагогами и сверстниками, самоутверждается, борется за достойное место среди сверстников, преодолевает трудности.

Внеурочная деятельность, встраиваемая в воспитательное пространство школы, должна быть разнообразной как по содержанию, так и по используемым технологиям, это должна быть совместная деятельность детей и взрослых, в которой ребенок занимает позицию субъекта и в которой он имеет

широкие возможности для самореализации и самоутверждения. Воспитание и образование в школе, опирающееся на организацию совместной деятельности взрослых и детей, детей и социума, детей друг с другом, способствует приобретению ценностного опыта общения.

Внеурочная деятельность представляет собой систему, включающую несколько элементов, один из которых – ученическое самоуправление, формирующее «внутренний климат» образовательной организации. О реальном ученическом самоуправлении или соуправлении можно говорить тогда, когда есть реальные инициативы детей, эти инициативы продуманы, оформлены, реализованы ими. Мотивом для появления и реализации инициатив являются собственные интересы школьников и осознание ими тех проблем школы, которые необходимо решать в том числе и с их помощью.

С 2012 года педагогический коллектив работает над решением проблем тьюторского сопровождения и индивидуализированного образования школьников. В программе развития школы есть направление «Обеспечение инновационного развития школы, создание условий для реализации принципов индивидуализации образования». В данном направлении проводится целевое обучение педагогов по вопросам индивидуализации, тьюторства, оценивания образовательных результатов.

Во внеурочной деятельности происходит успешное становление всех компетенций, одна из которых проектная компетенция. Проектная деятельность – форма учебно-познавательной активности обучающихся, заключающаяся в мотивированном достижении сознательно поставленной цели по созданию творческого проекта, обеспечивающая единство и преемственность различных сторон процесса обучения и являющаяся средством развития личности субъекта учения. Проектная деятельность

является интегративным видом деятельности, обеспечивающим координацию различных сторон процесса обучения – содержательной, процессуальной, коммуникативной и др., синтезирующим в себе элементы игровой, познавательной, преобразовательной, коммуникативной, учебной, теоретической и практической деятельности.

К числу новых форм работы с учащимися в данном направлении можно отнести «Проектный офис», который организован в рамках проекта «События и имена».

«Проектный офис» – это поддержка естественного развития детей посредством индивидуализированного подхода к воспитанию и обучению, включение их в активную деятельность. Под «офисом» понимается событие (место), куда может обратиться любая группа, классный коллектив с проектной идеей, где ей будет дана экспертная оценка.

В состав экспертов «проектного офиса» входят: представители администрации, совет старшеклассников, председатель школьного научного общества, главный редактор школьной газеты «Чердак», председатель школьного музея, представители общешкольного родительского комитета, общественности. В деятельности «офиса» может принять участие любой обучающийся, желающий проявить свои творческие способности.

Авторский коллектив получает от Экспертного совета рекомендации для коррекции проектного замысла и оформляет его в социокультурный проект. С готовым проектом авторский коллектив вновь обращается в проектный офис для его защиты. Реализация проектных инициатив встраивается в воспитательное пространство школы. Таким образом происходит его расширение для достижения новых образовательных результатов. В течение определенного времени проект реализуется, и на специально спроектированном событии авторы представляют его результаты. Акцент переносится на значимую для учащегося деятельность.

Старт проекту «События и имена» был дан в прошлом году. Данный проект планируется реализовать в три этапа: «Имена», «Открытия», «События». По итогам первого года представлено 18 реализованных социокультурных проектов. Особо значимыми результатами проектов стало: открытие мемориальной доски выпускника школы Ильдара Гаянова, участника Чеченской войны; создание аллеи кедров им. Ю.А. Гагарина; проведение концерта «Чайковский – имя, известное миру»; ряд проектов, акций, посвященных 70-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне; литературные гостиные, конкурсы, приуроченные к году литературы.

В этом учебном году отрабатывается направление «Открытия». Обучающиеся начальной школы открывают для себя Красную книгу Пермского края и космос. «Чайковский – город моей мечты» – тема для проектов пятиклассников (в этом году наш город празднует свое шестидесятилетие); «Мои открытия в искусстве Пермского края» – тема для шестиклассников; «Школа № 4 вчера и сегодня» – для семиклассников; для обучающихся 8–11-х классов предлагается тема «Открытия в науке и истории Пермского края».

Работа над проектным замыслом начинается со стадии «запуск». «Запуск» осуществляется на классном часе. Роль классного руководителя в корне меняется, его задача в условиях формирования проектной компетенции школьника – поддержать инициативы ученика, замотивировать его на плодотворную творческую деятельность, раскрыть способности ребенка. Принятие решения о создании проекта по определенному направлению становится отправной точкой к творческому развитию, самореализации, выражению своих идей и интересов. Учитель выступает в роли тьютора. При выборе тематики у школьника возникает много вопросов. Классный руководитель организует работу с

вопросом ученика и выбором темы проекта, используя разные технологии: игровую, технологию проблемного диалога, технологию кейс-стади.

Второй этап работы над проектом связан с защитой авторами проектного замысла в «Проектном офисе» по алгоритму: авторы проекта, название проекта (тема), сроки реализации, место реализации, цели и задачи, проектный замысел.

Третий этап предполагает реализацию проекта. Для реализации замыслов проектируется действие, выбираются формы, время и место проведения мероприятий, распределение ролей среди учеников. Далее происходит встраивание события в план воспитательной работы школы.

На четвертом этапе осуществляется публичное предъявление результата проектирования, которое происходит через образовательное событие в форме «Арбат» (условное название, выбранное детьми). Участники проекта выступают в двух ролях – представляют свои проекты и оценивают, что сделано другими. Все участники «Арбата» – эксперты, учителя, авторы проектов, родители, общественность – имеют возможность оценить представленные результаты по следующим критериям: практическая значимость, креативность, новизна.

Пятый этап связан с рефлексией. На первоначальном этапе самооценки учащийся вербально фиксирует свое состояние развития в следующих сферах:

- эмоциональной (испытывал положительные или отрицательные эмоции, удовлетворение, успех, разочарование);

- волевой (пассивное или активное состояние, появилось ли стремление к саморазвитию, какое значение для меня имел проект);

- мотивационной (насколько деятельность или взаимодействие оказались лично значимой для учащегося, вызвала потребность углубиться в эту деятельность);

– в ценностно-ориентированной (какие ценности в результате работы над проектом были присвоены);

– когнитивной (произошло ли осознание своей деятельности, эффективности взаимодействия в группе, самооценка деятельности).

Также для рефлексии предлагается письменное эссе-рассуждение «Мой образовательный опыт».

Проектирование как одно из направлений внеурочной деятельности дает возможность включения обучающихся в процесс разработки плана своей личной жизнедеятельности на ценностной основе и управления своей жизнедеятельностью

на основе осознанности и значимости своего участия в реализации проекта. Проекты позволяют ребенку включиться в реальную социально-востребованную деятельность, приобрести необходимый социальный опыт, сформировать гражданскую готовность к творческой социально-созидательной деятельности, развить лидерский потенциал, расширить сферу общения, что, в конечном счете, способствует успешной социализации учащегося. Воспитательное пространство в школе становится разнообразным, вариативным, представляет больше возможностей для саморазвития, формирования ключевых компетенций, успешной социализации учащихся.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Енин А.В. Внеурочная деятельность. Теория и практика. 1–11 классы. ФГОС. М.: Вако, 2015.
2. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор. М.: Просвещение, 2014.
3. Демакова И.Д. Пространство детства: проблемы гуманизации. М.: Академия повышения квалификации, 1999.
4. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). М., 2004.
5. Полат Е.С. Метод проектов. [Электронный ресурс]. Режим доступа: // <http://iteach.com.ua/>.
6. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / кол. авт.; под ред. Н.В. Бордовской. 3-е изд., стер. М.: Кнорус, 2013.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Утвержден приказом Минобрнауки России).

## Раздел VII

### НАШИ ДЕБЮТАНТЫ: ПЕДАГОГИ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ – ЦЕНТРОВ ИННОВАЦИОННОГО ОПЫТА

УДК 371.335:373.2

**Шарипова С.В.**

#### ***Искусство мультипликации в работе с детьми дошкольного возраста***

*В статье представлен авторский опыт инновационного использования искусства мультипликации в работе с детьми 5–7 лет. Технология включения мультфильмов в образовательный процесс отработана в рамках «технологии блочно-тематического планирования и моделирования образовательных процессов ДОУ» и «технологии обогащения художественно-эстетических компетенций детей старшего дошкольного возраста».*

**Ключевые слова:** мультипликация, эмоциональная сфера, интеллектуальное развитие, социализация.

Современный ребенок – информационный «полиглот»: с детства знаком с цифровыми технологиями; получает огромное количество разнообразной информации; на «ты» с информационными бытовыми приборами. Задача современного педагога – использовать эти умения, но придать им «природосообразную» целевую установку, т. е. извлечь из этого максимум пользы для развития и становления личности дошкольника. В период дошкольного детства ребенок активно «осваивает» окружающий мир: расширяется и перестраивается система взаимоотношений ребенка со взрослыми и сверстниками, усложняются виды деятельности и способы познания, возникает совместная со сверстниками деятельность.

Мультфильмы играют важную роль в жизни детей, их эмоциональном и интеллектуальном развитии. Они привлекают, развлекают, учат детей добру и злу, решению сложных этических и нравственных ситуаций, честности и осторожности, целесообразности и хитрости; учат приёмам различения вымысла и реальности, выразительности, образности и жизненной досто-

верности героев, обогащают ассоциативные ряды, побуждают к размышлениям. Мир мультипликации – особый мир культурного наследия, наполненный педагогическим потенциалом. Целесообразное использование воспитательно-развивающих возможностей мультфильмов позволяет решать ряд образовательных задач:

- обогащает представления детей об окружающем мире, знакомит с новыми словами, явлениями, ситуациями;
- демонстрирует примеры (модели) поведения, что способствует социализации детей и переносу сюжетов мультфильмов сначала в игры, позже – в жизнь;
- формирует оценочное отношение к миру, развивает мышление, понимание причинно-следственных связей;
- развивает эстетический вкус, чувство юмора;
- помогает реализовать эмоциональные потребности.

Правильно выбранный мультфильм – оптимальный «воспитатель», поскольку сочетает в себе и мудрое слово, и его иллюстрацию, т. е. включает два вида восприятия:

зрение и слух. Совместный анализ увиденного может стать мощным воспитательным инструментом, а также эффективным наглядным материалом.

Использование мультфильмов в образовательном процессе ДОУ осуществляется в рамках медиапроекта «Смотрим, учимся, играем». Цель медиапроекта: создать условия становления информационной культуры детей старшего возраста посредством просмотра мультипликационных фильмов и интеграции вариативных видов деятельности в рамках темы познания (смотрю, учусь, играю).

Задачи медиапроекта:

- организовать целенаправленную воспитательно-познавательную содейтельность с детьми старшего дошкольного возраста посредством просмотра мультфильмов (в рамках темы недели);

- разработать и апробировать модель организации вариативных форм содейтельности с детьми старшего дошкольного возраста, используя медиаматериалы в рамках темы недели и интеграцию продуктивных, игровых и познавательных видов деятельности;

- подобрать и систематизировать комплекс игровых упражнений и прочих средств психолого-педагогической сопровождения работы с детьми в обозначенном направлении.

Работа по проекту ведется с сентября 2013 года. Данный проект рассчитан на детей старшего дошкольного возраста. Мы понимаем, что в выборе мультфильма надо быть даже осторожнее, чем в выборе книги, потому что интегрированные, красочные, зрительно-вербальные образы воздействуют на ребенка гораздо сильнее, чем слово. Стараемся брать советские мультфильмы т. к. они хороши тем, что в них отражается нормальная, правильная для ребенка картина мира. Потому что зло в этой картине мира не вечно, а вечно – добро. И в этой доброй картине мира существует отрицательный персонаж,

который, как правило, легко перевоспитывается. И оказывается, что он такой злобный только потому, что с ним никто не дружил, его никто не любил, ему никто не сочувствовал. Очень важно, что в «советских» мультфильмах злой персонаж подавался в юмористической форме, что уравновешивало его отрицательную сущность. Такая картина мира гармонизирует психику ребенка. Поэтому мультфильмы эти полезны детям – они дают правильные модели поведения: как заводить дружбу, как быть хорошим товарищем, как помогать другим.

Переход на технологию блочно-тематического планирования образовательного процесса под руководством М.В. Грибановой (канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольной педагогики ПГГПУ) позволил нам определить новые подходы к отбору мультипликационного медиаматериала. Тематика мультфильмов определяется темой недельного проекта, где совместный просмотр становится неотъемлемой частью образовательного процесса, опосредующей выбор форм и содержания образовательной содейтельности детей и педагога. Показ подобранного к теме мультфильма проводится раз в неделю. Целевая установка дня направлена на «выделение социального значения и определение субъективных смыслов, отношений детей к содержанию темы». Формы достижения цели дня – вариативные приемы коммуникаций, которые осуществляются через совместную беседу, обсуждение, сотворчество, содейтельность, в т.ч. и в рамках содержания просмотренного мультфильма. Работа над мультфильмом продолжается в другие дни недели посредством театрализованных игр и продуктивных видов деятельности.

За период реализации инновационного проекта собрана фильмотека, которая насчитывает порядка ста мультфильмов разнообразного тематического содержания. Данная работа ведется в тесном сотрудничестве



с родителями воспитанников: в индивидуальных беседах мы обговариваем тематику просмотренных мультфильмов; во время вечернего общения детей, родителей и педагогов создаем условия для обсуждения темы недели и содержания просмотренного мультфильма (задаем активизирующие вопросы, предлагаем детям поделиться впечатлениями об увиденном, высказать свое мнение о том, что особенно заинтересовало и т. д.). Чтобы еще раз посмотреть мультфильм в домашних условиях, родители приносят информационные носители. Рекомендации родителям по просмотру мультфильмов мы даем на собраниях, круглых столах и т. д.

В рамках работы над медиапроектом «Смотрим, учимся, играем» проведен мониторинг. В качестве средств мониторинга были

использованы следующие методы и приемы: наблюдение, вопросы, беседы, анализ активности детей в самостоятельной продуктивной и творческой деятельности.

По результатам мониторинга у детей сформированы навыки культурного просмотра; умение формулировать суждения художественно-эстетического характера; умения выслушивать собеседника; навыки диалогового общения, творческой содеятельности в создании мультфильмов и организации творческих театрализованных игр в рамках их содержания. В своих высказываниях воспитанники оперируют такими фразами, как: «Я так думаю...», «Я считаю, что...», «Я чувствую, что...» и т. п., что свидетельствует о формировании субъективной позиции детей в обозначенной культурной практике.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Грибанова М.В. Познание мира детьми дошкольного возраста средствами художественных образов искусства // Мир детства и образование: сб. матер. VIII очно-заочной Всерос. науч.-практ. конф. с приглашением представителей стран СНГ. Магнитогорск, 2014.
2. Грибанова М.В. Интеграция содержания приоритетных направлений развития детей дошкольного возраста средствами технологии блочно-тематического планирования целостного образовательного процесса ДОО // Методическое сопровождение подготовки к введению ФГОС ДО в дошкольных образовательных учреждениях: сб. матер. 1-й Открытой конф. пед. работников дошкольного образования Пермского муниципального района. Пермь, 2014.
3. Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. М.: Новая школа, 1993.
4. Бурухина А.Ф. Мультфильмы в воспитательно-образовательной работе с детьми // Журнал «Воспитатель ДОУ». 2012. №10.

УДК 371.31:373.2

**Габидуллина Е.В.**

***Лэпбук и его возможности в развитии детей старшего дошкольного возраста***

*В статье представлено описание опыта работы МБДОУ «Детский сад №8» п. Куеда по использованию лэпбука в старшем дошкольном возрасте, раскрываются его возможности в развитии детей.*

**Ключевые слова:** *совместная деятельность, лэпбук, целевые ориентиры, универсальные культурные умения, виды детской деятельности.*

В условиях модернизации дошкольного образования требования стандарта к результатам освоения представлены в виде целевых ориентиров образования, которые представляют собой социальные и психологические характеристики возможных достижений ребёнка на этапе завершения уровня дошкольного образования. Одним из итоговых результатов воспитания выпускника детского сада является овладение ребёнком основными культурными способами деятельности, проявление инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности; способность к самостоятельному выбору участников по совместной деятельности [1].

При организации образовательного процесса в группе я обнаружила проблему при взаимодействии детей друг с другом: неумение включаться в совместную деятельность, принимать общую задачу, распределить действия между собой, проявлять заинтересованность к действиям партнера. Все это приводит к конфликтам, разобщенности, неумению доводить дело до конца. Причин этому несколько: новый детский сад (ребята пришли из разных детских садов, соответственно, детский коллектив не сформирован); большая часть педагогов – молодые малоопытные воспитатели, которые в недостаточной мере владеют технологиями организации совместной деятельности. В нашем «педагогическом багаже» пока мало

разнообразных образовательных форм совместной деятельности взрослого с детьми, которые бы соответствовали современному дошкольному образованию, были интересны дошкольникам.

Определив проблему, мы изучили методическую, психолого-педагогическую литературу, акцентируя свое внимание на формах, подходах организации совместной деятельности. При ознакомлении с очередным номером журнала «Дошкольное образование» мы заинтересовались незнакомой нам формой работы с детьми «лэпбук». «Лэпбук» (*lapbook*) – сравнительно новое средство обучения, пришедшее в российское образование из Америки. В дословном переводе с английского «лэпбук» значит «наколенная книга» (*lap* – колени, *book* – книга). По мнению авторов статей, размещенных на разных сайтах и в периодической печати, лэпбук представляет собой тематическую папку, в которую помещены материалы на изучаемую тему. Вместо страниц в папке оформлены различные мини-книжки-раскладушки с кармашками, дверками, окошками, вкладками и подвижными деталями. Авторы статей делают акцент на том, что лэпбук – это отличный способ обобщения информации по определенной теме с детьми дошкольного возраста, повторение пройденного программного материала. Его можно также использовать и при освоении детьми нового

содержания. При создании лэпбука ребенок научается самостоятельно собирать и систематизировать познавательную информацию. Работа с лэпбуком может осуществляться по-разному в зависимости от образовательных задач.

Мы с коллегами считаем, что использовать лэпбук целесообразно при реализации комплексно-тематической модели, на основе которой выстраивается образовательный процесс в нашем детском саду. Сначала мы использовали лэпбук для обобщения опыта детей по теме «Зима». Первую тематическую папку мы изготовили сами и предложили ее ребятам в день рефлексии пройденной темы. Мы рассмотрели лэпбук как необычную книжку про зиму, в которой нет страниц, но есть интересные кармашки, конвертики и т.д. Интерес детей к папке был вызван не только ее красочностью и необычностью, но и знакомым содержанием. Рассматривая книжки-малышки, конвертики и картинки, дети с удовольствием убеждались в том, как много они знают о зиме.

На родительском собрании мы информировали взрослых о сущности, назначении и воспитательном потенциале лэпбука, что привело родителей к заинтересованности к данной форме работы и активному участию в изготовлении лэпбука.

Первая неделя марта была посвящена теме «Пришла весна», и мы совместно составили план: «Что мы хотим узнать про весну?». Ребята предложили разные варианты: почитать книжки, рассмотреть журналы, посмотреть альбомы, в которых есть информация о весне. Перед детьми была озвучена проблема: накапливается много разной информации, а как же мы сможем её всю запомнить? Дети предложили нарисовать картинки, сделать книжку-малышку и т.д. Вспомнили книжку про зиму, и определили, сможем ли мы все вместе сделать такую же книжку про весну. Ребята приняли предложенную цель.

Далее обсудили с детьми, какое содержание будет в нашей необычной книжке, наметили макет нашего лэпбука. Совместное определение содержания приводит детей к структурированию материала. Действуя по аналогии с уже знакомой папкой, дети выделяли то, что им интересно узнавать: весенние праздники, стихи, пословицы и загадки о весне, изменения в растительном мире и пр.

В содержание нашей новой папки вошли:

- мини-книжка «Весенние стихотворения»

- кармашек «Загадки о весне»
- конверт «Именинники весны»
- картинки трёх весенних месяцев
- ваза «Весенние цветы»
- конверт «Весенние праздники».

Оформление каждого кармашка было распределено между детьми всей группы. План, который мы составили по изучению темы «Пришла весна», был конкретизирован: в какой день недели чем мы будем заниматься и кто отвечает за оформление того или иного материала (раздела). В течение недели наша «книжка» (лэпбук) стала заполняться. Например, в понедельник в течение дня мы читали с ребятами стихотворения о весне. Во вторую половину дня ребята, ответственные за эту работу, занялись оформлением мини-книжки «Весенние стихотворения». В четверг на занятии по рисованию мы изображали весенние цветы, а затем заполнили кармашек «Ваза с цветами». И так в течение всей недели наш лэпбук пополнялся материалом, который мы изучали. Ребята были довольны полученными результатами, каждый стремился показать лэпбук своим родителям и рассказать, над какими кармашками он работал и что это значит. Последовательное изготовление лэпбука явилось культурной практикой, в процессе которой были использованы следующие виды детской деятельности: коммуникативная, игровая, изобразительная, познавательно-исследовательская, восприятие художественной литературы и фольклора.

В результате данной культурной практики у детей развиваются универсальные культурные умения:

- планировать предстоящую деятельность;
- договариваться со сверстниками;
- распределять обязанности;
- искать нужную информацию, обобщать её, систематизировать;
- самостоятельно давать объяснения на возникающие вопросы;
- принимать собственные решения, опираясь на свои знания и умения;
- используя устную речь, выражать свои мысли и желания.

В перспективе мы планируем работу по изготовлению индивидуальных лэпбуков исходя из интересов детей, когда каждый ребенок в течение определенного времени изготавливает свою книжку, а потом презентует её детям группы или, например, на родительском собрании. В результате получится целая выставка лэпбуков. Лэпбук может стать творческим продуктом детской исследовательской или проектной деятельности. Такой подход будет способствовать реализации принципа индивидуализации, на что ориентирует нас стандарт дошкольного образования.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Министерства науки и образования РФ от 17 октября 2013г. №1155)
2. Блохина Елена, Лиханова Тамара. Лэпбук – «наколенная книга» // Обруч. 2015. №4. С. 29–30.
3. Пироженко Татьяна. Лэпбук «Золотая осень» // Дошкольное образование. 2014. №11; 12.

УДК 373.2

**Мальгинова Л.А., Жерневская Т.В.**

**Реализация ФГОС дошкольного образования в рамках инновационного проекта МАДОУ «Детский сад № 404» г. Перми**

*В статье изложен опыт применения проектной деятельности в организации инновационного процесса дошкольной образовательной организации на этапе реализации требований ФГОС ДО.*

**Ключевые слова:** инновационный процесс, технология блочно-тематического планирования, управление проектной деятельностью педагогов.

На основании приказа Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» и «Примерной основной образовательной программы дошкольного образования» педагогическим коллективам ДОО предложено разработать вариативные образовательные программы, открывающие целесообразную свободу образовательной политики организации, в случае если «...утверждённая и реализуемая основная образовательная программа дошкольного образования» соответствует требованиям стандартов к структуре, содержанию и условиям её реализации [10, 11]. Модернизация системы функционирования ДОО предполагает сохранение линии инновационных процессов. Приоритетные цели инновационных процессов – развитие образовательной организации, поиск индивидуального своеобразия, обеспечение требований микросоциума, заказов родителей и пр. Инновационные процессы могут охватывать самые разнообразные аспекты деятельности ДОО: решать проблемы здоровьесбережения, развития творческой, индивидуальной неповторимости воспитанников, приоритетного обеспечения одной из линий развития детей, подготовку детей к активной жизненной позиции, обеспечение базовой общекультурной компетентности и пр. Целевой ориентир современного дошкольного

образования – содействие становлению активной, гармонично развитой личности, воспитание социально-востребованных качеств ребёнка: деятельностной компетентности, самостоятельности, субъектности, творческой; эмоциональности, эмпатийности, способности к образному и логическому мышлению, творческому воображению. Таким образом, государство делегирует ответственность за качество и результативность функционирования ДОО на муниципалитеты, на педагогические коллективы и, в большей степени, на родителей (предполагая наличие субъективно-действенного отношения к обеспечению условий раскрытия творческого потенциала своего ребёнка уже на ступени дошкольного детства и его дальнейшего полноценного развития).

В подавляющем большинстве ДОО сегодня сохраняется проблема разработки основной общеобразовательной программы и соразмерной её интеграции с содержанием дополнительных программ. Актуальными остаются и проблемы прогнозирования перспектив развития образовательной организации, создания моделей, локальных программ и проектов модернизации всех направлений функционирования, обеспечивающих конкурентоспособность ДОО на рынке образовательных услуг. Педагогическое сообщество волнует вопросы о том, какие технологии обеспечат разработку обновлённого, раз-

визуального содержания образовательного взаимодействия с детьми, посредством каких профессиональных компетенций можно обеспечить повышение качества технологического и творческого аспектов деятельности педагогов? На наш взгляд, особого внимания и активного внедрения требуют технологии:

- организации целостного образовательного процесса развивающего характера;
- интеграции содержания приоритетных линий развития детей (коммуникативно-речевого, интеллектуально-познавательного, художественно-творческого, психофизического и др.);
- формирования компетенций детей в созидательно-продуктивных видах деятельности (игра, изображение, дизайн, конструирование, проектирование, моделирование, макетирование и пр.);
- содействия становлению гармоничных отношений ребёнка с окружающим миром.

Выделение и осмысление совместно с педагогами состояния современного дошкольного образования, конкретных проблем нашего МАДОУ, позволило спрогнозировать возможные пути их решения:

1. Целенаправленное повышение уровня методологической, методической и профессиональной компетенции педагогов (связь с вузами; организациями, предоставляющими услуги повышения квалификации; контакты с учёными края; обобщение положительного инновационного опыта педагогов МАДОУ, участие в конкурсах, методических объединениях и пр.).

2. Разработка программы развития ДОУ и обновлённого варианта основной образовательной программы, «соответствующей принципам развивающего образования, научной обоснованности и практической применимости; отвечающей критериям полноты, необходимости и достаточности; решающей образовательные цели и задачи на материале, максимально приближённом к «разумному минимуму»; обеспечивающей знания, уме-

ния и навыки, имеющее непосредственное отношение к развитию детей. Программы, построенной с учётом принципа интеграции образовательных областей; основанной на блочно-тематическом принципе построения образовательного процесса.

3. Использование инновационных процессов любого уровня (локальных, модульных, системных).

4. Изменение экономической политики МАДОУ, организация управления на основе современной законодательной и нормативно-правовой документации, организация условий для бюджетного и внебюджетного предоставления образовательных услуг и др.

5. Освоение технологий моделирования, проектирования и тематического планирования образовательного процесса.

Модернизация российского образования внесла конструктивные изменения в систему дошкольного образования. Мы разделяем мнение учёных о том, что на смену традиционным методам организации педагогического процесса ДОО пришли «технологии организации целостного образовательного пространства, личностно-ориентированного взаимодействия педагогов с детьми, целесообразного наполнения и оптимального использования развивающего эффекта предметно-развивающей среды, реализации проектно-деятельностного и компетентностного подходов в организации педагогической работы. Проектирование, моделирование и планирование образовательно-развивающей среды в рамках требований ФГОС ДО остаются одним из актуальных направлений оптимизации деятельности ДОО. Задачи образовательного процесса, организованного в развивающей среде, должны обеспечивать оптимальные условия становления личности ребёнка, личности педагога и стабильно-прогрессивное развитие организации. Цель современных инновационных преобразований – смоделировать, спроектировать и построить образователь-



ный процесс так, чтобы каждый ребёнок оказался в эмоционально благоприятных условиях, чувствовал психический и физический комфорт, имел богатую палитру возможностей для разностороннего развития и саморазвития» [4].

МАДОУ «Детский сад № 404» г. Перми с 2001 по 2004 год функционировал в рамках ОЭР по теме «Блочно-тематическое планирование как средство оптимизации познавательно-эстетического развития детей» [9]. В формате инновационной практики технология блочно-тематического планирования была успешно использована как средство оптимизации педагогического процесса в целом. В результате экспериментальной деятельности были разработаны и апробированы вариативные модели организации образовательного пространства процессуального, когнитивного и содержательного характера, методические материалы, обеспечившие очевидную оптимизацию педагогического процесса ДОУ. Сегодня детский сад имеет базу материально-технических, методических и кадровых резервов для успешной организации процесса внедрения ФГОС ДО. Многолетний опыт использования технологии блочно-тематического планирования позволяет отнести её к группе современных технологий, обеспечивающих: развивающий характер образовательной системы; оптимизацию образовательного процесса средствами моделирования и проектирования; возможность определения концептуальных основ для разработки вариативной программы в рамках требований ФГОС ДО.

Анализ технологий организации образовательного процесса в разных возрастных группах позволил обнаружить общую тенденцию в работе педагогического коллектива – привязанность к традиционным формам планирования образовательной деятельности с детьми. Недостаточно внимания уделяется проектированию и моделированию вариативных форм образовательного взаи-

модействия, процессу индивидуализации, учёту сенситивных периодов развития детей с целью развития природосообразных способностей, творческого потенциала и формирования личностных новообразований. Обсуждение проблем организации целостного педагогического процесса выявило недостаточное использование целесообразной интеграции содержания образовательных областей, неэффективную реализацию принципов гуманизации и гуманитаризации как ведущих направлений в обеспечении личностно-ориентированной педагогики. Обновления требуют такие направления функционирования ДОУ, как конструктивное сотрудничество и просветительская работа с родителями, обеспечение преемственности содержания и технологий реализации образовательных областей при переходе дошкольников в школу, создание оптимальных условий развития творческой индивидуальности как детей, так и педагогов.

Выявленные факты позволили наметить основные направления модернизации деятельности МАДОУ и обосновать целесообразность выхода в режим инновационного функционирования и развития. Стратегия предполагаемых преобразований деятельности организации нашла отражение в дорожной карте «Управления процессом реализации ФГОС дошкольного образования в условиях дошкольной образовательной организации». Очевиден факт, что инновационная деятельность в рамках обозначенного направления требует поэтапной реализации. Реализация требований стандартов в условиях нашего детского сада потребовала систематизации приоритетных и второстепенных целей, задач, прогнозирования результатов оптимизации образовательной деятельности. К наиболее актуальным и востребованным педагогами направлениям инновационного процесса были отнесены задачи овладения технологиями тематического проектирования, моделирования и блочно-тематического

планирования содержания образовательной работы с детьми.

Целевым ориентиром первого этапа процесса внедрения ФГОС ДО стало создание условий и управление процессом освоения проектной деятельности педагогами детского сада. Выбор направления первого этапа инновационных преобразований был опосредован:

– новыми теоретическими и практическими исследованиями (подходами) в области педагогики развития, психологии индивидуальности, психологии развития специальных способностей (исследования В.П. Зинченко, В.И. Слободчикова, Л.Я. Дорфмана, В.А. Ясвина, А.А. Мелик-Пашаева, Е.Л. Яковлевой, В.Б. Хозиева и др.);

– остротой проблем, не имеющих отработанных способов решения (многообразие образовательных программ; отсутствие технологических характеристик, механизмов их адаптации и внедрения в современных, реальных условиях функционирования ДОУ, целесообразность и необходимость создания основной образовательной программы в рамках организации и пр.);

– необходимостью перевода практиков на новый уровень осмысления и анализа современного категориального аппарата, технологий педагогики и психологии развития детей дошкольного возраста, выявления и анализа технологических характеристик реализуемых программ, разработки психолого-педагогического сопровождения осуществляемых инновационных процессов;

– необходимостью освоения проектной деятельности и моделирования в контексте технологии блочно-тематического планирования образовательного процесса.

Анализ состояния отдельных аспектов организации педагогического процесса в детском саду подтвердил необходимость разработки вариативных проектов и оптимизации условий освоения детьми продуктивных и художественно-творческих видов

деятельности с учётом индивидуальных различий (ТВНД, темперамента, репрезентативной структуры – «модальности» и др.); целесообразность обновления подходов и технологий организации вариативных видов познавательной деятельности, ознакомления детей, педагогов и родителей с искусством и его значением в процессе становления личности, обогащения практики эстетического освоения мира. Также в изменениях нуждается система связей и содержание деятельности МАДОУ с социальными учреждениями ближнего окружения, организация конструктивного продуктивного сотрудничества с администрацией и педагогическими коллективами школ микрорайона; создание условий успешного освоения педагогами личностно-ориентированной модели взаимодействия всех субъектов образовательного процесса; совершенствование проектной культуры сотрудников и родителей. В новых условиях для педагогов стали актуальными технологии моделирования и проектирования разных аспектов педагогической деятельности.

Анализ и изучение литературы в области управления инновационными процессами и образовательными системами, проблемно-ориентированный анализ состояния и результативности работы коллектива организации позволили определить перечень проблем, нашедших своё отражение в проекте Л.А. Мальгиновой «Управление процессом освоения проектной деятельности педагогами МАДОУ № 404»:

– отсутствие у педагогов гибкого механизма управления инновационными проектами, их направленности на востребованный результат;

– недостаточный уровень компетентности сотрудников в осуществлении разных направлений проектной деятельности;

– востребованность проектирования, моделирования и календарного планирования в качестве условий и средств организации

образовательного пространства ДОУ в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Цель проекта: обогащённые профессиональные компетенции сотрудников в области проектной деятельности; модернизация системы управления образовательной деятельностью МАДОУ в рамках требований ФГОС ДО. Совместно с педагогами было выдвинуто предположение о том, что оптимизация процесса проектирования образовательной деятельности в нашем детском саду будет протекать успешно, если:

– содержание образовательной деятельности будет представлено в форме долгосрочных (краткосрочных) проектов и осуществляться творческими группами (командами) сотрудников-единомышленников (организация конструктивного сотрудничества с семьями воспитанников; обеспечение процесса здоровьесбережения детей; реализация вариативных форм сохранения преемственности с начальной школой в области содержания и технологий школьного обучения и т.п.);

– проектированию будет предшествовать проблемно-ориентированный анализ любого направления функционирования МАДОУ, разработка оптимальной модели осуществления предполагаемых изменений;

– проектирование будет направлено на преодоление актуальных проблем развития ДОУ и модернизацию приоритетных направлений организации образовательной деятельности педагогов с детьми (например, освоение технологии разработки недельных тематических проектов);

– реализация проекта будет обеспечивать социально-востребованный результат (продукт) и возможность гибкого управления ДОУ на этапе внедрения ФГОС ДО.

*Задачи проекта:*

1. Обеспечить систему мероприятий по повышению профессиональных компетенций педагогов в области проектной деятельности, информированность об исходном состоянии проектной деятельности

в МАДОУ, результатах достижений отдельных педагогов-новаторов.

2. Провести исследование уровня готовности коллектива сотрудников ДОУ к освоению инновационных технологий проектирования, перспективного и календарного планирования работы по приоритетным аспектам образовательной деятельности.

3. Сформировать устойчивую мотивацию к осуществлению процесса оптимизации и модернизации всех направлений образовательной деятельности.

4. Разработать систему управленческих действий, опосредующих успешность освоения педагогами МАДОУ вариативных технологий осуществления проектной деятельности, достижение результатов проектной деятельности (в т.ч. тематического проектирования образовательного процесса).

Ожидаемый результат: способность, потребность членов педагогического коллектива к разработке и реализации тематических проектов воспитательно-образовательной работы с детьми; проектирование и моделирование вариативных аспектов профессиональной педагогической деятельности; повышение уровня профессиональных компетенций в области современных технологий, опосредующих реализацию требований ФГОС ДО к условиям реализации ООП ДО.

Опыт инновационной деятельности МАДОУ «Детский сад № 404», в рамках авторской технологии М.В. Грибановой, доказал, что проектирование, как прогностический вид педагогической деятельности, позволяет точно и конкретно сформулировать цели, задачи, ожидаемые результаты по любому направлению педагогической деятельности. Технологическая модель и проект позволяют сгруппировать, систематизировать совокупность наличных и необходимых средств, опосредующих оптимальные пути достижения желаемого результата; подобрать оптимальные формы и содержание педагогического мониторинга достижений детей и педагогов.

Реализация проекта «Управление процессом освоения проектной деятельности педагогами МАДОУ №404» подтвердила выдвинутые предположения и обеспечила возможность распространения инновационного опыта по использованию технологий моделирования и проектирования образовательного процесса на этапе реализации требований ФГОС ДО к организации обновлённого образовательного пространства ДОУ. Профессиональные компетенции участников проектной деятельности обогатились практическим опытом в области использования «технологии блочно-тематического планирования образовательного процесса, развивающего образования, моделирования и интеграции содержания образовательных областей, создания образовательного пространства развивающего характера и условий разностороннего развития детей разного дошкольного возраста» [5].

В рамках рекомендаций М.В. Грибановой процесс обогащения профессиональных компетенций педагогов в области проектной

деятельности потребовал особого внимания формированию умений применять принципы «гибкого планирования». Моделировать последовательность вариативных форм содеятельности с детьми по освоению любой образовательной темы; разрабатывать недельный тематический проект («Углубление в тему») и конспекты вариативных форм образовательной содеятельности интегрированного характера; использовать вариативные способы обучения детей «открытию» новых знаний об окружающей действительности и формированию образа темы в рамках возрастных возможностей [3, 4, 5, 9].

Осваиваемые педагогами МАДОУ технологии проектирования содержания образовательной содеятельности педагога с детьми могут использоваться не только в работе нашей образовательной организации, но и успешно транслироваться в условиях «кустовых» МО на муниципальном, краевом уровнях организации подготовки педагогов к работе в новых условиях.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бэджюли Ф. Управление проектом / пер. с англ. В. Петрашек. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002.
2. Грибанова М.В. Моделирование и проектирование воспитательно-образовательной работы в контексте принципов и форм технологии блочно-тематического планирования // Матер. регион. юбилейной науч.-практ. конф. Чайковский, 2005.
3. Грибанова М.В. Проектирование в образовательных системах. Проектная деятельность в дошкольном образовательном учреждении // Матер. науч.-практ. конф. (г. Краснокамск, 25 марта 2011 г.).
4. Грибанова М.В. Технология блочно-тематического планирования как формат оптимизации педагогического процесса в дошкольных образовательных учреждениях // Совершенствование общеобразовательного и коррекционного развивающего процессов в дошкольных учреждениях: матер. V Междунар. науч.-практ. конф. (г. Томск, 15 марта 2012 г.).
5. Грибанова М.В. Интеграция содержания приоритетных направлений развития детей дошкольного возраста средствами технологии блочно-тематического планирования целостного образовательного процесса ДОО // Методическое сопровождение подготовки к введению ФГОС ДО в дошкольных образовательных учреждениях: сб. матер. I Открытой конф. пед. работников дошкольного образования Пермского муниципального района (г. Пермь, 2014).
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1986.
7. Давыдов В.В., Варданян А.У. Учебная деятельность и моделирование. Ереван, 1981.
8. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3, 4.

9. Мальгинова Л.А. Жерневская Т.В. Содействие познавательно-эстетическому развитию детей в контексте технологии блочно-тематического планирования (из опыта инновационной работы МАДОУ «Детский сад № 404» г. Перми) // Актуальные проблемы совершенствования педагогического процесса ДОУ в реализации задач личностного развития дошкольника: межвуз. сб. науч. тр. Пермь, 2005.

10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования".

11. «Примерная основная образовательная программа дошкольного образования» (любое издание).

12. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994.

13. Совершенствование педагогического процесса ДОУ: аспекты моделирования, проектирования и планирования // Материалы региональной научно-практической конференции (г. Добрянка, 24 февраля 2010 г.).

14. Новикова Т.Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах. М.:ACADEMIA, 2002.

15. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (любое издание).

16. Хозиев В.Б. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников. М., 2002.

17. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. М.,1997.

18. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. С.14.

## НАШИ АВТОРЫ

Аникина Ольга Николаевна – учитель музыки МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №4», г. Чайковский, e-mail: lishna574@mail.ru.

Арзамасцева Ольга Андреевна – магистрант факультета педагогики и психологии детства ПГГПУ, e-mail: magi511@yandex.ru.

Бюллер Алексей Геннадьевич – педагог-психолог МБОУ «Добрянская средняя общеобразовательная школа №3», e-mail: psiholog\_3dob@mail.ru.

Ванюкова Ксения Алексеевна – магистрант факультета педагогики и психологии детства ПГГПУ, e-mail: magi511@yandex.ru.

Вяткин Михаил Брониславович – президент ВJM Consulting Associates LLC, e-mail: mkviatkine@comcast.net.

Вяткина Лада Брониславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ПГГПУ, e-mail: lada.viatkina@yandex.ru.

Габидуллина Екатерина Валерьевна – воспитатель МБДОУ «Детский сад №8» п.Куеда, e-mail: Katusha\_1802@mail.ru.

Глущенко Альфия Фаритовна – учитель начальных классов первой категории МБС(К)ОУ для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «С(К)ОШ для детей с ограниченными возможностями здоровья №152» г. Перми, e-mail: sckola152k@obrazovanie.perm.ru.

Григорьева Юлия Сергеевна – доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, кандидат педагогических наук, e-mail: grigoreva@pspu.ru.

Груздева Ирина Викторовна – директор МАОУ «Гимназия № 10» г. Перми, e-mail: gimn10perm@yandex.ru, victoria-pease@mail.ru.

Гудкова Снежана Николаевна – учитель начальных классов МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №7», г. Чайковский, e-mail: zykova\_nz@mail.ru.

Жерневская Татьяна Васильевна – старший воспитатель МАДОУ «Детский сад № 404» г. Перми, e-mail: tanysha6464@mail.ru.

Зорин Юрий Васильевич – учитель географии МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №102 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Перми, e-mail: zzorinasvetlana@yandex.ru.

Зорина Наталья Анатольевна – старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, e-mail: zorina@pspu.ru.

Зорина Ольга Михайловна – учитель начальных классов МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №4», г. Чайковский, e-mail: zorina.sh@yandex.

Зорина Светлана Васильевна – учитель географии МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №102 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Перми, e-mail: zzorinasvetlana@yandex.ru.

Зыкова Наталья Владимировна, учитель начальных классов МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №7», г. Чайковский, e-mail: zykova\_nz@mail.ru.

Иванова Ольга Михайловна – директор МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 37» г. Перми, e-mail: ivolga37@yandex.ru.

Ищенко Руслана Викторовна – учитель информатики МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №102 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Перми, e-mail: ruslanabolz@rambler.ru.

Киркина Елена Эмильевна – учитель литературы, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 100» г. Перми, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры методики русского языка и литературы ПГГПУ, e-mail: elkirkina@yandex.ru.



Коломийченко Людмила Владимировна – заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, доктор педагогических наук, профессор, e-mail: kolomiychenko@pspu.ru.

Комарова Ирина Васильевна – магистрант факультета педагогики и психологии детства ПГГПУ, e-mail: Irinakomarova2012@yandex.ru.

Мальгинова Любовь Алексеевна – заведующий МАДОУ «Детский сад № 404» г. Перми; e-mail: amal.l@mail.ru.

Меркушева Марина Евгеньевна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «Добрянская средняя общеобразовательная школа №3», e-mail: psiholog\_3dob@mail.ru.

Набатова Ольга Александровна – учитель начальных классов МАОУ «Предметно-языковая школа «Дуплекс» г. Перми, e-mail: sokolovskayasvs@mail.ru.

Перевозчикова Людмила Владимировна – учитель русского языка и литературы МБОУ «Беляевская средняя общеобразовательная школа» Оханского района, e-mail: bel-school@yandex.ru.

Погребницкая Екатерина Михайловна – директор МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25» г. Перми, e-mail: jar.a@mail.ru.

Половодова Любовь Серафимовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, e-mail: polovodova@rambler.ru.

Русинова Ирина Анатольевна – учитель начальных классов МАОУ «Гимназия №10» г. Перми, e-mail: irrus81@yandex.ru.

Сергеева Елена Евгеньевна – учитель начальных классов МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №4» г. Чайковский, e-mail: lenasergeeva1967@mail.ru.

Соколовская Светлана Владимировна – учитель русского языка и литературы МАОУ «Предметно-языковая школа «Дуплекс» г. Перми, e-mail: sokolovskayasvs@mail.ru.

Тартачная Алина Васильевна – магистрант факультета педагогики и психологии детства ПГГПУ, e-mail: alina.tarta4naya@yandex.ru.

Ткач Любовь Тимофеевна – проректор по образовательной политике и менеджменту качества обучения, профессор кафедры дошкольной педагогики и специальных методик Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, Приднестровье, кандидат педагогических наук, e-mail: tkachlt@mail.ru.

Тропкина Наталья Геннадьевна – учитель начальных классов МАОУ «Гимназия №10» г. Перми, e-mail: gimn10perm@yandex.ru.

Трусова Надежда Васильевна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 37» г. Перми, e-mail: nadin.trusova@yandex.ru.

Хохрякова Юлия Михайловна – доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, кандидат педагогических наук, e-mail: Yulia-Hohryakova@list.ru.

Хуснуярва Юлия Ильдаровна – студент факультета педагогики и психологии детства ПГГПУ, e-mail: julija.khusnujarova@mail.ru.

Шарипова Светлана Викентиевна – воспитатель МБДОУ «Добрянский детский сад № 8», г. Добрянка, e-mail: svetlana.sharipova.71@mail.ru.

Шаяхметова Венера Рюзальевна – учитель истории и обществознания МАОУ «Лицей №4» г. Перми, доцент кафедры общей отечественной истории ПГНИУ, доцент кафедры философии и общественных наук ПГГПУ, кандидат исторических наук, e-mail: perm\_venera@mail.ru.

Югова Наталья Львовна – учитель начальных классов МАОУ «СОШ №102 с углубленным изучением отдельных предметов» Индустриального района г. Перми, e-mail: yugova\_73@mail.ru.

## СОДЕРЖАНИЕ

	<i>Приветствие главного редактора</i> . . . . .	3
<b>Раздел I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ</b>		
	<b>КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.</b> . . . . .	5
	<i>Коломийченко Л.В.</i>	
	Сущность и перспективы сетевого взаимодействия педагогических инициатив . . . . .	5
	<i>Ткач Л.Т.</i>	
	Реализация компаративистского подхода в проектировании поликультурного содержания непрерывного педагогического образования . . . . .	10
	<i>Хохрякова Ю.М.</i>	
	Содержательные и методические аспекты преподавания сравнительной педагогике на современном этапе развития высшего образования . . . . .	15
<b>Раздел II. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА ГЛАЗАМИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ</b> . . . . .		21
	<i>Зорина Н.А., Тартачная А.В.</i>	
	Использование игровых образовательных ситуаций в процессе формирования ориентировочных поведенческих действий у детей пятого года жизни . . . . .	21
	<i>Коломийченко Л.В, Ванюкова К.А.</i>	
	Формирование знаний о безопасном поведении у детей старшего дошкольного возраста . . . . .	26
	<i>Григорьева Ю.С., Хуснуярова Ю.И.</i>	
	Проблема полового воспитания детей дошкольного возраста . . . . .	31
	<i>Комарова И.В., Половодова Л.С.</i>	
	Обогащения словаря детей старшего дошкольного возраста с учетом гендерных особенностей посредством дидактических игр . . . . .	36
	<i>Григорьева Ю.С. Арзамасцева О.А.</i>	
	Изучение информационной компетентности родителей в области полового воспитания детей дошкольного возраста . . . . .	42
<b>Раздел III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ И СРЕДСТВА</b>		
	<b>СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА</b> . . . . .	48
	<i>Иванова О.М., Трусова Н.В.</i>	
	О разработке модели технологического образования школьников – центра молодежного инновационного творчества (ЦМИТ) на базе общеобразовательной школы . . . . .	48
	<i>Шаяхметова В.Р.</i>	
	Учебник по обществознанию в свете новых требований к организации учебного процесса в старшей школе . . . . .	53
	<i>Соколовская С.В., Набатова О.А.</i>	
	Предметно-языковое обучение в общеобразовательной школе . . . . .	60
	<i>Глуценко А.Ф.</i>	
	Особенности организации индивидуализированного обучения слабовидящего ребёнка в условиях инклюзивного образования . . . . .	65
	<i>Меркушева М.Е., Бюллер А.Г.</i>	
	Опыт создания системы профориентации в МБОУ «Добрянская средняя общеобразовательная школа №3» . . . . .	70

<i>Киркина Е.Э.</i> Тьюторская позиция учителя-предметника в урочной и внеурочной деятельности по литературе. . . . .	75
<i>Тропкина Н.Г.</i> Формирование текстовой компетентности учащихся на уроках математики в начальной школе. . . . .	82
<b>Раздел IV. ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ И КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН И ОРГАНИЗАЦИИ РАЗНЫХ ВИДОВ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ . . . . .</b>	<b>85</b>
<i>Югова Н.Л.</i> Формирование у младших школьников универсальных учебных действий в работе кружка «Юный исследователь» (1 класс) . . . . .	85
<i>Зорина С.В., Зорин Ю.В.</i> О некоторых приемах работы с географической информацией на уроках и во внеурочное время (из опыта работы). . . . .	89
<i>Перевозчикова Л.В.</i> Формирование метапредметных результатов дистанционных форм внеурочной деятельности по русскому языку и литературе . . . . .	93
<b>Раздел V. ПРОБЛЕМЫ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ . . . . .</b>	<b>97</b>
<i>Груздева И.В., Колодийченко Л.В.</i> Преемственность в социальном воспитании детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста . . . . .	97
<i>Погребницкая Е.М.</i> Адаптация детей-мигрантов в условиях образовательной организации . . . . .	106
<i>Вяткина Л.Б., Вяткин М.Б.</i> Социально-психологический тренинг как метод развития педагогических способностей менеджеров образования. . . . .	113
<b>Раздел VI. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. . . . .</b>	<b>122</b>
<i>Ищенко Р.В.</i> Развитие информационной компетентности учащихся в проектной деятельности (из опыта работы учителя информатики) . . . . .	122
<i>Русинова И.А.</i> Формирование текстовой компетентности в проектной деятельности младших школьников . . . . .	131
<i>Гудкова С.Н., Зыкова Н.В.</i> Проектные задачи как средство диагностики метапредметных результатов (на примере проектной задачи «новогодняя круговерть») . . . . .	135
<i>Аникина О.Н., Зорина О.М., Сергеева Е.Е.</i> Внеурочная деятельность как фактор развития воспитательного пространства школы . . . . .	139

<b>Раздел VII. НАШИ ДЕБЮТАНТЫ: ПЕДАГОГИ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ – ЦЕНТРОВ ИННОВАЦИОННОГО ОПЫТА . . . . .</b>	<b>143</b>
<i>Шарипова С.В.</i> Искусство мультипликации в работе с детьми дошкольного возраста . . . . .	143
<i>Габидуллина Е.В.</i> Лэпбук и его возможности в развитии детей старшего дошкольного возраста . . .	146
<i>Мальгинова Л.А., Жерневская Т.В.</i> Реализация ФГОС дошкольного образования в рамках инновационного проекта МАДОУ «Детский сад № 404» г. Перми. . . . .	149



*Научное издание*

**ПЕРМСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

Научно-практический рецензируемый журнал

**№ 7/2015)**

Главный редактор

***Колесников Андрей Константинович***

Заместитель главного редактора

***Коломийченко Людмила Владимировна***

*Верстка Л. В. Черных*

Редактирование сделано в редакционно-издательском отделе ПГГПУ

Свидетельство о государственной аккредитации вуза

№ 0902 от 07.03.2014

Изд. лиц. ИД № 03857 от 30.01.2001

Подписано в печать 25.12.15. Формат 60x90 1/8

Бумага мелованная. Печать офсетная. Набор компьютерный

Усл. печ. л. 20,12. Уч.-изд. л. 22,53.

Тираж 500 экз. Заказ №97894

Редакционно-издательский отдел

Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

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

тел. (342) 238-63-12

e-mail: [rio@pspu.ru](mailto:rio@pspu.ru)

Отпечатано в ООО «АСТЕР ДИДЖИТАЛ»

614064, г. Пермь, ул. Пушкина, 50, тел.: (342) 206-06-86

<http://www.aster-print.ru>