

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

12+

ПЕРМСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 8 / 2016

Пермь
ПГГПУ
2016

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

Учредители:

Министерство образования и науки Пермского края
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ)
Университетский округ инновационных образовательных учреждений при ПГГПУ

Издатель:

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

Пермский педагогический журнал. № 8/2016: научно-практический рецензируемый журнал [Текст] / ред. кол.: А. К. Колесников (глав. ред.), Л. В. Коломийченко (зам. глав. ред.) и [др.]; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2016. – 275 с.

Содержание восьмого номера журнала приурочено к 95-летию юбилею Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, в рамках которого была проведена международная научно-практическая конференция «Реализация системно-деятельностного подхода в современном образовании: достижения и перспективы». В соответствии с целевыми ориентирами конференции в авторских публикациях нашли отражение современные проблемы, связанные с уточнением методологических оснований системно-деятельностного подхода в полипарадигмальном и межотраслевом контексте, его реализации в системе дошкольного, начального, основного общего, дополнительного, профессионального образования и образовании лиц с ОВЗ. Традиционно в журнале представлены материалы Центров инновационного опыта Университетского округа ПГГПУ по разным направлениям работы образовательных организаций. В связи с успешным решением задач инновационного поиска и активным участием педагогического коллектива в реализации целевых ориентиров проекта в отдельном разделе журнала представлен опыт деятельности МАОУ «Лицей № 4» г. Перми.

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. Волчков**

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-pgdru/permskij-pedagogicheskij-zhurnal>. Электронная почта журнала для отправки статей : fppkpspu@gmail.com

Печатается по решению факультета переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

Уважаемые коллеги!

В сентябре 2016 года Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет отметил свое 95-летие. ПГГПУ – один из старейших вузов Урала (основан в 1921 году). Сегодня он является образовательным, культурным и научным центром Пермского края. Здесь обучается свыше 7000 студентов и работает более 500 преподавателей и научных сотрудников.

Университетская среда педагогического вуза заметно отличается от других университетов. Главная задача – создать среду открытых возможностей, условия, в которых каждый студент сможет реализовать себя в спорте, творчестве, политической активности или в любой другой конструктивной деятельности. Мы стараемся создать условия, в которых каждый мог бы реализовать себя.

Миссия Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (ПГГПУ) – качественная подготовка и переподготовка специалистов для обеспечения стабильности и стимулирования инновационного развития общества, подготовка востребованных специалистов с высшим гуманитарно-педагогическим образованием в масштабах, необходимых для эффективного функционирования и социокультурного развития общества.

Реализация обозначенной миссии осуществляется в процессе продуктивной деятельности научных школ университета, организации деятельности Центров инновационного опыта, установления сетевого взаимодействия с образовательными организациями, проведения научных конференций. В сентябре 2016 года в связи с 95-летием университета была проведена международная научно-практическая конференция «Реализация системно-деятельностного подхода в современном образовании: достижения и перспективы», резолюция и материалы которой представлены в первом разделе журнала.

Центры инновационного опыта Университетского округа ПГГПУ продолжают разработку и реализацию теоретических и прикладных аспектов современного образования в соответствии с исследовательскими проектами, отражающими актуальные проблемы организации воспитания и обучения учащихся разных уровней. Второй раздел журнала содержит материалы инновационной деятельности МАОУ «Лицей № 4» г. Перми, представленные в качестве примера эффективной реализации основных идей экспериментального поиска.

В третьем разделе журнала помещены публикации руководителей и педагогов Центров инновационного опыта, отражающие разные аспекты ранней профессиональной ориентации и социализации обучающихся, развития универсальных учебных действий, использования ИКТ и интерактивных методов в организации педагогического процесса и преподавания разных дисциплин (русский язык, литература, география, история, математика и др.).

Редакционная коллегия журнала благодарит авторов публикации 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***

371:94(47).08

Маткин А.А.

Педагогические курсы как этап становления системы педагогического образования в Пермской губернии в 1865–1917 гг.

В статье анализируется опыт организации педагогических курсов в Пермской губернии в последней трети XIX – начале XX вв., включая содержание образовательных программ и состав участников, выясняется роль педагогических курсов в сформировавшейся системе подготовки учительских кадров. Статья содержит факты, не описанные ранее в научной литературе.

Ключевые слова: педагогическое образование, «учащие», учителя, земство, начальная школа, педагогические курсы, учительская семинария, женская гимназия, Фребелевские курсы, институт народного образования, педагогический институт.

9 сентября 2016 г. Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ПГГПУ) отметил свой 95-летний юбилей. В этот день в 1921 году в Перми был создан педагогический институт, от основания которого и ведет свою историю современный ПГГПУ. Необходимо отметить, что открытию института предшествовал почти 50-летний процесс формирования системы педагогического образования в России в целом и в Пермской губернии в частности. В досоветский период была проделана большая научная, просветительская, организационная и экономическая работа, создавшая основу для появления первого педагогического высшего учебного заведения на Урале. Этот процесс требует своего дальнейшего изучения и осмысления. Большой массив исторических источников, связанных с историей педагогического образования в Прикамье в XIX – нач. XX вв. до сих пор остается неизученным.

Важный импульс развитию педагогического образования в Пермской губернии дала деятельность земских органов местного самоуправления, учрежденных в России 1 января 1864 г. указом императора Александра II. Отныне забота о содержании начальных школ возлагалась на местные земские учреждения. Выборы депутатов Пермского губернского

земства (ПГЗ) прошли весной 1870 г. Уже в декабре на своем первом очередном собрании депутаты ПГЗ, собрав отчеты должностных лиц, анализировали состояние народного образования в Пермской губернии. Состояние это находилось в «весьма неудовлетворительном состоянии». По сведениям Уездных управ, в Ирбитском уезде 1 грамотный приходился на 44 неграмотных, в Осинском 1 на 49, в Пермском 1 на 41. Были такие волости, в которых 1 грамотный приходился на 2000 человек [1, с. 207]. К концу 1870 г. 90% населения губернии было неграмотно. Среди призывников набора 1867 г. неграмотных было 93%. В 1870 г. земства Пермской губернии получили в наследство от дореформенного времени 209 начальных школ с 9219 учащимися (в т.ч. 1324 девочки). С учетом 39 церковноприходских, всего было 248 школ. В них обучалось до 10 тысяч учащихся, что составляло 0,47% всего населения и 5% от числа детей школьного возраста [6, с. 171].

В школах не хватало учителей и учебных пособий. Качество обучения было низким. Главными учебными пособиями были: славянский букварь, часослов, псалтырь и прописи. Обучение состояло в механическом зазубривании церковнославянских букв,

слов, слов, изречений из псалтыря. Из арифметики изучалось четыре действия. Практиковались телесные наказания учеников (в т.ч. розгами). Наглядные пособия не применялись.

Учительство состояло из духовенства и случайных людей, не имевших педагогического образования. В учителя мог попасть всякий грамотный человек. Нередко это были люди, которые не могли найти другую работу по состоянию здоровья или другим причинам. «В некоторых школах преподают грамотеи, которые сами плохо разбирают печать и своим образом жизни могут даже дурно влиять на нравственную сторону учащихся» [1, с. 209].

Из 315 учителей в 1870 г. преподавателей из духовенства было 202, светских – 113. В части уездов (Чердынском, Кунгурском, Ирбитском) в сельских школах занимались исключительно священники. В Пермском уезде в 9 училищах преподаватели были из бывших дворовых и крестьян, обучавшихся в этих же училищах или дома.

Земские деятели, вырабатывая масштабную программу расширения и улучшения системы народного образования в губернии, понимали, что без решения вопроса о подготовке народных учителей (как тогда говорили «учащих»), программа эта будет обречена на провал. В 1870 году на заседании Губернского земского собрания (ГЗС) был впервые поставлен вопрос о создании учебного заведения для подготовки учителей. «Губернская управа считает необходимым учреждение в Перми учительской школы. Она уже имела честь представить на благоусмотрение ГЗС свои соображения о переделке дома бывшего канцелярского училища, ... в котором может удобно поместиться и учительская школа» [1, с. 214]. Осознавая, что результаты деятельности учительской школы могут появиться только в отдаленном будущем, Губернская управа сразу предусмотрела расходы (1200 руб.), которые предполагалось израс-

ходовать на содержание 10 стипендий в педагогических курсах при Пермском уездном училище.

Упоминание о первых педагогических курсах в Перми относятся еще к 1865 году. Целью данных курсов была подготовка учителей начальной школы. С момента начала деятельности земских органов местного самоуправления по развитию образования характер и масштаб педагогических курсов изменился. Они проходили по инициативе земских учреждений то в одном, то в другом городе Пермской губернии, как правило, летом. Так, в 1875 году состоялись краткосрочные педагогические курсы в городе Осе. Цель курсов была определена следующим образом: «Уяснить и усвоить основные начала, выработанные современной педагогикой, дидактикой и методикой в применении их к народной школе».

В содержании программы курсов отразились следующие темы:

1. Отношение школы к физическому воспитанию.
2. Школьная гигиена.
3. Отношение школы к нравственному воспитанию.
4. Нравственное воспитание.
5. Основы для построения общей дидактики.
6. Общие свойства правильного обучения.
7. Наглядное обучение.
8. Обучение грамоте.
9. Письменные работы
10. Грамматика.
11. Арифметика.
12. Геометрия.
13. Объяснительное чтение.
14. Практические уроки.

На Осинские курсы съехались 63 учителя: из Осинского уезда 34 учителя и 15 учительниц, из Оханского – 8 учителей, Кунгурского – 4, Пермского – 2 учителя [5, с. 124].

На курсах были подняты вопросы о необходимости развития умственных и твор-

ческих способностей детей, их любознательности, наблюдательности, самообразования. Одной из главных тем обсуждения было введение новых методов обучения, в том числе звукового способа обучения грамоте.

С 1872 по 1885 год в Пермской губернии было проведено более 20 уездных учительских съездов и педагогических курсов. Летние педагогические курсы с небольшим охватом учителей проводились в различных территориях. В 1877 и 1883 гг. – в Ирбитском уезде, в 1878 г. – в Шадринском, в 1881 г. – в Верхотурском и т.д. Учителя, принимавшие участие в педагогических курсах, активно обсуждали учебные программы, вопросы преподавания истории и естествознания в начальной школе, место школьной экскурсии и др. [5, с. 125].

Тем временем, вопрос о создании учительской семинарии в Пермской губернии оставался нерешенным. 26 января 1874 года попечителем Казанского учебного округа П.Д. Шестаковым был утвержден Устав Пермской земской учительской школы. Предполагалось, что семинария будет готовить учителей начальных народных училищ. Образовательная программа предусматривала четырехгодичный курс обучения. Основными предметами определялись следующие: русский и старославянский языки, математика, физика, всеобщая и русская история, всеобщая и русская география, естествознание с кратким курсом физиологии и гигиены и Закон Божий. Также предусматривались специальные предметы: методика преподавания, чистописание, черчение, рисование, обучение ремеслам.

Несмотря на утвержденный Устав, учительская школа в Пермской губернии не открылась. Основным препятствием к этому явилось открытие в 1872 г. Казанской правительственной учительской семинарии. Две учительские семинарии в одном округе в то время открывать не рекомендовалось.

Между тем, в связи с открытием новых земских школ, потребность в учительских кадрах только увеличивалась. В последней трети XIX – нач. XX века число начальных школ стремительно росло. Если в 1870 г. в Пермской губернии было 209 начальных училищ, в 1874 г. – 380, в 1904 г. – 2040 (в т.ч. 1020 земских), в 1911 г. – 2522, то в 1917 г. их число достигло 3226 [3, с. 135].

Земские учреждения были вынуждены решать вопросы подготовки учителей, выделяя для этих целей стипендии для обучения педагогов в учительских семинариях за пределами Пермской губернии. Другим способом подготовки учителей стало открытие 8-го педагогического класса при пермской Мариинской женской гимназии. Педагогический класс был открыт в 1873 году с двумя отделениями: первое для окончивших курс гимназии, второе – с 1875 года – для прошедших прогимназический курс. Пермское губернское земство ежегодно выделяло для поддержки отделений педагогического класса по 1500 руб. Кстати, в самой гимназии педагогический класс называли педагогическими курсами [2, с. 87].

В период с конца 1880-х гг. и до начала XX века педагогические курсы по инициативе земских органов почти не собирались. В сентябре 1900 г. на 31-й сессии Пермского уездного земского собрания было внесено предложение организовать в Перми учительские курсы. С разрешения попечителя Оренбургского учебного округа и согласия пермского губернатора Д.Г. Арсеньева курсы учителей были открыты 10 июля 1901 г. В Пермь приехало 180 учителей начальных школ почти из всех 12 уездов губернии, а также из Вятской и Вологодской губерний. Курсы должны были помочь слушателям освоить дидактику, методику преподавания и воспитания. На курсах с циклом лекций «Народная школа как воспитательно-образовательное учреждение» выступил П.Ф. Каптерев, видный российский педагог

и психолог, автор «Педагогической психологии» и «Дидактических очерков». Его приезд в Пермь значительно поднял авторитет курсов [3, с. 125].

Пермское уездное земское собрание дало высокую оценку состоявшимся в 1901 г. курсам. Обращая внимание на недостаток собственных финансовых средств, уездные депутаты обратилось к Пермскому губернскому земству с предложением устроить педагогические курсы для учителей всей губернии летом 1902 г. ПГЗ идею поддержало, но в последующие годы губернские учительские курсы так и не состоялись, дата их проведения постоянно переносилась.

В то же время наметились подвижки с открытием учительской семинарии в Перми. 20 сентября 1909 г. распоряжением Министерства народного просвещения в губернском центре была открыта Пермская женская учительская семинария. Ее начальницей стала К.А. Степанова, бывшая управляющая Ирбитской женской гимназией. Это было четырехклассное учебное заведение с подготовительным классом. При семинарии было создана начальная школа, в которой проходили практику будущие учительницы начальных классов. Семинария содержалась на казенные средства. Учащиеся семинарии получали стипендии от губернского и уездных земств. Для семинарии было арендовано каменное здание на углу Кунгурской (Комсомольский пр-т) и Торговой улиц (ул. Советская). В учебном плане семинарии значились предметы: Закон Божий, педагогика, русский язык и словесность, история, география, арифметика, геометрия, физика, естествознание, гигиена, чистописание, рисование, пение, рукоделие, гимнастика [3, с. 196].

Учительская семинария просуществовала до 1919 года и впоследствии стала одним из учреждений, положивших начало Пермскому институту народного образования.

Тем временем земские учреждения возобновили организацию педагогических

курсов. Так в 1912 году Оханское уездное земство откликнулось на потребности учительства и организовало летние учительские курсы с приглашением столичных лекторов. Оханские курсы прошли успешно и вызвали у других земств желание организовать подобные курсы.

ПГЗ не могло проигнорировать создавшуюся потребность и приняло решение организовать летом 1913 года первые общеобразовательные курсы для учителей Пермской губернии. Выработка программы курсов была возложена на Губернскую управу и школьную комиссию. Первые губернские курсы должны были продлиться 1 месяц, на них планировалось пригласить 600 «учащих» из Предуральских уездов губернии. В короткий промежуток времени было необходимо выполнить множество подготовительных работ: подобрать лекторский персонал, подыскать аудитории, устроить общежития, организовать педагогическую выставку, выработать общий план курсов. Кроме того предстояла масса хлопот по сношению с разными общественными учреждениями и лицами [4, с. 5].

Городская управа с 15 июня предоставила Губернской управе помещение городского театра в полное распоряжение для проведения курсов. Для размещения слушателей курсов были выделены помещения в Ольгинском, Александровском и Кирилло-Мефодиевском училищах. Педагогическую выставку решили разместить на верхнем этаже Кирилло-Мефодиевского училища. Организация выставки была поручена руководителю местного отделения Общества содействия начальному образованию В.М. Шулепову.

Открытие курсов состоялось 17 июня в здании Губернской управы. После молебна Председатель Губернской управы А.И. Мухлынин обратился с речью к присутствующим в зале слушателям. Выступающий отметил, что «устройство курсов – одна из наиболее целесообразных форм содействия Губерн-

ского земства лучшей постановке начального образования», и что «образованный учитель, с достаточно широким кругозором и знанием лучших методов школьного преподавания – главный рычаг развития народной школы, главное условие успешного выполнения ею культурно-просветительной миссии». Докладчик сообщил аудитории, что общие расходы по народному образованию земств Пермской губернии с 1901 по 1913 годы выросли с 1 млн до 5 млн рублей [4, с. 9].

Вслед за А.И. Мухлыниным к курсистам с приветственными словами обратились губернатор И.Ф. Кошко и директор народных училищ А.И. Раменский. Губернатор с радостью отметил «стремление учащихся к знанию, которому они жертвуют столь дорогим и необходимым для них каникулярным временем». Этими речами торжество открытия закончилось.

Программа лекций, выработанная Губернской управой и школьной комиссией и утвержденная 49-м чрезвычайным земским собранием, включала в себя следующие предметы:

I. Цикл гуманитарных наук (46 часов)

1. История русской литературы IX и XX веков – 19 часов
2. Русская история в связи со всеобщей – 14 часов
3. Первоначальные сведения о праве и государстве – 13 часов

II. Цикл естественных наук (64 часа)

1. Биология, анатомия, физиология – 25 часов
2. Геология и физическая география – 17 часов
3. Физика и химия – 22 часа

III. Цикл педагогический (40 часов)

1. Общая и педагогическая психология – 16 часов
2. Общая и школьная гигиена – 12 часов
3. Библиотечное дело – 12 часов

Всего – 150 часов [4, с. 11]. Лекции по физике и химии сопровождались демон-

страцией опытов. Внепланово была прочитана лекция «Кинематограф, его устройство и применение в науке и педагогике», во время которой в зале городского театра демонстрировались кинофильмы. В воскресенье 7 июля земство устроило для участников курсов гулянье на пароходе. Пароходной фирмой Ржевина был бесплатно предоставлен пароход «Соликамец», на котором курсисты, профессора и представители земств совершили прогулку до устья реки Чусовой, где на берегу, отдыхая в непринужденной обстановке, провели несколько часов.

В свободное от лекций время курсисты могли осматривать экспозицию Пермского научно-промышленного музея и посещать педагогическую выставку в Кирилло-Мефодиевском училище. На выставке были представлены: наглядные пособия, учебная и детская литература, школьная мебель, письменные принадлежности, работы учащихся, отдельные образовательные учреждения и коммерческие компании. Участниками выставки были 77 учреждений и частных лиц из Перми, Пермской губернии, Санкт-Петербурга, Москвы, Киева, Вильно, Костромы, Нижнего Новгорода, Вятки, Витебска, Одессы, Рязани и др.

Всего участие в курсах приняли 563 «комплектных курсиста» (т.е. приглашенных организаторами) и 288 вольнослушателей. Общее количество слушателей курсов достигло 851 человека (272 мужчины и 579 женщин) [4, с. 29].

24 сентября 1917 года в Перми начали работу одногодичные женские Фребелевские курсы по программе высшего учебного заведения – Петроградского Фребелевского института. Через год курсы стали двухгодичными и готовили воспитателей и руководителей дошкольных детских учреждений. С апреля 1919 г., при колчаковской власти, курсы стали именоваться Пермским Фребелевским институтом.

После революции 1917 года советские власти начали серию реорганизаций в системе образования. 9 июля 1919 г. вышло постановление Наркомпроса «О преобразовании учительских семинарий». 13 сентября 1919 года губернские власти, выполняя указание Наркомпроса, приняли решение об открытии в Перми института народного образования (ПИНО). Материальная база, педагогические кадры и учащиеся Пермской женской учительской семинарии, Мотовилихинской учительской семинарии и Фребелевского института включались в состав нового учебного заведения. Первоначально ПИНО, рассчитанный на 4-годичное обучение, должен был иметь два отделения: первое по подготовке дошкольных работников, второе – работников школы 1-й ступени. Чуть позже было открыто отделение по подготовке учителей 2-й ступени. Среди преподавателей ПИНО были профессора открывшегося в 1916 г. в Перми отделения Петроградского университета (с 1917 г. ПГУ). В 1920 году ПИНО переехал из здания женской семинарии в более просторное помещение бывшего Екатерино-Петровского городского начального училища на улице Екатерининской. Именно здесь ПИНО и застала очередная реорганизация. 9 сентября 1921 года Плановая комиссия Главпрофобра в Москве приняла решение преобразовать ПИНО в Педагогический институт.

Таким образом, педагогические курсы в Пермской губернии в последней трети XIX – начал XX века были универсальным, гибким и мобильным инструментом для подготовки учителей для начальной школы. В отсутствие постоянно действующих учреждений педагогического образования педагогические курсы, организованные земством и местным педагогическим сообществом, оперативно решали задачи, стоящие перед системой народного образования. Периодически локализуя курсы в различных частях обширной Пермской губернии, их

организаторы доносили до педагогов самые актуальные научно-педагогические знания, доставляли современные учебные пособия и средства обучения. Программы курсов постепенно усложнялись, отражая развитие научных знаний (в т.ч. педагогических) и технологий в то время. Участие в курсах позволяло учителям не только повысить свою квалификацию, но и почувствовать свою причастность к большому профессиональному сообществу.

Инициаторами, организаторами и вдохновителями педагогических курсов выступали земские учреждения. Именно избранные народом местные органы самоуправления выражали глубинные народные чаяния и устремления, заботились о народной школе и народном учителе.

Следует отметить, что идея создания «учительской школы» в Пермской губернии возникла еще в 1870 г., а система педагогического образования на Урале начала складываться задолго до появления первого высшего учебного заведения в регионе.

В условиях масштабного становления и расширения системы народного образования Пермской губернии педагогические курсы были оптимальным инструментом для решения стоящих перед системой задач. Вместе с тем курсы не могли решить задач планомерной и непрерывной подготовки педагогических кадров, задач системного и методичного обучения педагогов Пермской губернии. Для этого требовалась стройная система средних и высших учреждений педагогического образования. Осознание ее необходимости и оформление ее модели начались в Российской империи и продолжились после 1917 года уже в Советском государстве. Причем советская система педагогического образования вобрала в себя все лучшее, что было создано в досоветский период: научные концепции, научно-педагогические кадры, учебные пособия, методический опыт.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Журналы Первого очередного Пермского губернского земского собрания, декабрьской сессии 1870 года, с докладами Губернской управы и другими приложениями. Пермь, 1871.
2. Исторический очерк Пермской Мариинской женской гимназии за двадцать пять лет ее существования (с 1861 по 1886 год) / В. К. Семченков. Пермь, 1886.
3. Капцугович И.С. У истоков: историко-публицистический очерк высшего педагогического образования на Урале. Пермь, 2014.
4. Отчет об организации первых общеобразовательных курсов для народных учителей Пермской губернии в 1913 году. Пермь, 1913.
5. Слудковская И.А. Народное образование в Пермском крае в конце XIX – начале XX века. Пермь: Издательство ПОИПКРО, 1998.
6. Черныш М.И. Развитие капитализма на Урале и Пермское земство: моногр. Пермь, 1959.

Раздел I

МАТЕРИАЛЫ ЮБИЛЕЙНОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ДОСТИЖЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ»

УДК 37.012

Петерсон Л. Г., Кубышева М. А.

Деятельностный и системно-деятельностный подходы: методология и практика реализации

В статье описан один из методологических подходов к формированию критериальной базы Стандарта и наполнению реальным содержанием практики его реализации, раскрываются ретроспективные аспекты разработки теории деятельностного и системно-деятельностного подхода, произведен феноменологический анализ понятия «деятельность».

Ключевые слова: *деятельностный и системно-деятельностный подходы, образование, воспитание, обучение, учебная деятельность.*

Новый стандарт образования – ФГОС второго поколения (далее – Стандарт) – определил массовый переход российской школы от знаниевой образовательной парадигмы к системно-деятельностной. Именно этот вектор развития отвечает запросам современной жизни, создает условия для конкурентоспособности и успешности выпускников школы, а значит, и для развития и процветания всей страны. Однако одной из ключевых проблем, препятствующих полноценной реализации круга научно-практических задач, определенных Стандартом, является отсутствие согласованности значений терминов, описывающих требуемые результаты и методы их достижения.

Несогласованность понятийной базы Стандарта приводит к тому, что у педагогов различных уровней образования отсутствует единый профессиональный язык, описывающий психолого-педагогическую реальность с точки зрения управления достижением учащимися личностных и метапредметных результатов ФГОС. Что такое «деятельност-

ный» и «системно-деятельностный» подходы, «образование», «воспитание», «обучение», «учебная деятельность»? Что значит быть учителем и учеником в современной школе? Какой объем понятий вкладывают авторы учебников в термины «универсальное учебное действие», «рефлексия», «умение учиться»?

В данной статье описан подход к формированию критериальной базы Стандарта и наполнению реальным содержанием практики его реализации. Прежде всего, уточним понятия деятельностного и системно-деятельностного подходов.

Деятельностный подход в образовании как идея существовал с древнейших времен. Суть его заключается в том, что *обучающийся получает знание не в готовом виде, а добывает его сам*. Широко известно высказывание Конфуция: «Я слышу и забываю, я вижу и запоминаю, я делаю и понимаю» (VI век до н. э.). До сих пор представляют большой интерес «подводящие» диалоги Сократа, с помощью которых он помогал своим ученикам

самостоятельно осмыслить различные философские категории (V век до н.э.).

К XVIII–XIX вв. философские представления о рефлексивном мышлении, формирование которого невозможно без активной деятельности познающего, дали мощный импульс для становления и развития в наиболее передовых странах мира деятельностной педагогики (И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт, А. Дистервег, Д.И. Писарев, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев Д. Дьюи, М. Монтессори и др.). Сформировалось понимание того, что жизнь человека есть труд, и цель обучения – научить человека знать труд и уважать труд. Именно к самостоятельному труду детей лидеры педагогической мысли относились как к инструменту, способному в процессе обучения эффективно формировать их знания, мышление и высокие нравственные качества, обеспечивая связь между обучением и воспитанием. Так, основатель научной педагогики в России К.Д. Ушинский в конце XIX столетия писал: «Дать труд человеку, труд душевный, свободный, наполняющий душу, и дать средства к выполнению этого труда – вот полное определение цели педагогической деятельности» [15, с. 58].

Итак, к началу XX века в педагогической науке было осознано, что главное в учении – не собственно усвоение знаний по предметам и умений их применять, а «самообразование» учеником своей личности в процессе собственной учебной деятельности. Следовательно, целью школы должно быть формирование в каждом ученике средств саморазвития задатков, заложенных в нем от природы, а также навыков использования этих средств. «Школа своим учением, – писал П.Ф. Каптерев, – окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она образование поставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет по мере средств и возможности помогать этому процессу...

Саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать» [8, с. 355].

Но организация учебной деятельности учащихся вместо простого объяснения знаний требует принципиально других **способов обучения**. В педагогическом опыте постепенно накапливались образцы вовлечения детей в самостоятельную познавательную деятельность. Великий немецкий педагог А. Дистервег, которого еще при жизни называли «учителем учителей», подчеркивал значимость перехода к деятельностному обучению и трудность такого перехода: «Сведений науки не следует сообщать учащемуся, – писал он, – но его надо привести к тому, чтобы он *сам их находил, самостоятельно ими овладевал*. Такой метод обучения наилучший, самый трудный, самый редкий. Трудностью объясняется редкость его применения. Изложение, считывание, диктовка против него – детская забава. Зато такие приемы никуда и не годятся...» [6, с. 215]. В процессе всего прошлого века и до сих пор идет поиск педагогических инструментов, которые позволят ребенку в ходе обучения самостоятельно осуществлять процесс своего развития, сделают его саморазвивающейся личностью. Особая роль в создании новых педагогических средств деятельностного обучения принадлежит России.

В 20-х–30-х гг. XX века в российской психологии на базе экспериментальных исследований, посвященных изучению влияния деятельности на мышление и личность обучаемого, сформировался так называемый **деятельностный подход**, рассматривающий деятельность как источник становления любых психических процессов человека и познания окружающей действительности (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.).

В 30-е гг. С.Л. Рубинштейн сформулировал основополагающий принцип деятельностного подхода – принцип

«единства сознания и деятельности», суть которого состоит в том, что психика, сознание формируется и проявляется в деятельности: «Деятельность и сознание – не два в разные стороны обращенных аспекта. Они образуют органическое целое, не тождество, но единство» [11, с. 5]. Из этого положения следует, что знания и умения, мышление и способности человека есть результат преобразования его внешней предметной во внутреннюю психическую деятельность. А значит, личностное, социальное и познавательное развитие ребенка в образовательном процессе определяется *способом организации его учебной деятельности*. Другими словами, **деятельностный подход** – это понимание учения как процесса учебной деятельности ученика, в ходе которого формируется его сознание и личность.

Вывод, полученный основателями деятельностного подхода, потребовал более глубокого изучения процесса и структуры деятельности вообще и учебной деятельности в частности. Огромный вклад в их понимание внес выдающийся российский психолог А.Н. Леонтьев. В созданной им теории деятельности он уточняет общий принцип единства сознания и деятельности, выделяя в деятельности две неразрывные ее части – внешнюю, материальную, и внутреннюю, связанную с мышлением субъекта деятельности. «...Внутренняя по своей форме деятельность, происходя из внешней практической деятельности, не отделяется от нее, а сохраняет принципиальную и притом двустороннюю связь с ней» [9, с. 38].

Особое внимание А.Н. Леонтьев уделял исследованию *механизма вхождения человека в деятельность*, поскольку именно этот механизм имеет принципиальное значение для организации образовательного процесса. В результате он пришел к выводу о том, что деятельность побуждается потребностями человека, которые преобразу-

ются в *мотивы* и управляют деятельностью со стороны субъекта [9, с. 56].

Развитие представлений о категории деятельности дало мощный импульс для возникновения в российском образовании так называемого «развивающего обучения», основанного на идеях деятельностного подхода. Начиная с 60-х гг. прошлого столетия одна за другой создаются разнообразные теории обучения деятельностного типа, такие как теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, система дидактических принципов Л.В. Занкова, теория проблемного обучения А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, Т.В. Кудрявцева, Школа диалога культур В.С. Библера, дидактическая концепция И.Я. Лернера, теория учебной деятельности В.В. Давыдова и многие-многие другие. В научно-педагогических исследованиях мощно развивалось направление поиска педагогических средств «активизации деятельности детей».

К 70-м гг. в российской педагогике и педагогической психологии появилось огромное количество различных способов, технологий, методик деятельностного типа, которые, как это принято в педагогике и психологии, строились эмпирически, не были согласованы по понятийным основаниям и в силу этого нередко противоречили друг другу. Таким образом, возникла *проблема теоретического осмысления и систематизации накопленного опыта деятельностного обучения на основе системного подхода*. «С нашей точки зрения, – писал В.В. Давыдов, – о развивающем обучении и воспитании можно вести речь только в русле того или иного *конкретного понимания деятельности* (то есть опираясь на вполне определенную и развернутую ее *общую теорию*) ...» [5, с. 384]. Для теоретического обоснования своей теории учебной деятельности В.В. Давыдов выбрал психологическую версию теории деятельности А.Н. Леонтьева, которая оформилась к тому времени.

Деятельностный подход, в котором педагогический инструментарий строится на основе теории деятельности (то есть знаний о деятельности более высокого уровня абстракции), стали называть **системно-деятельностным подходом** (термин ввел А.Г. Асмолов в середине 70-х гг.).

Преимущество системно-деятельностного подхода перед деятельностным состоит в *неслучайности* управления учебной деятельностью ученика, наличии общей для всех *критериальной базы*, необходимой для создания средств контроля и аттестационных процедур, в *надежности* получаемых выводов и результатов, в возможности выделить общее в различных образовательных системах и на этой основе систематизировать накопленное педагогическое знание и практический опыт деятельностного обучения. Однако решение всех этих задач потребовало развития представлений о деятельности и мире деятельности в целом как об отдельном, особом объекте исследования.

К середине 70-х гг. острая потребность в более глубоком теоретическом осмыслении категории деятельности возникла не только в педагогике, но и в других науках. «Подобно тому, как первая промышленная революция, – писал Г.П. Щедровицкий, – вызвала к жизни и заставила активно развиваться целый ряд естественных, физико-математических, технических наук, вторая промышленная революция, или *то, что происходит сейчас, выдвигает на передний план в качестве одного из наиболее важных объектов изучения деятельность*» [17].

Начиная с этого времени, категория деятельности активно исследовалась и развивалась на базе легендарного Московского методологического кружка (ММК) выдающимися российскими учеными, философами-методологами, лидером которых был Г.П. Щедровицкий (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, Ю.В. Громыко, Э.Г. Юдин и др.). Участники кружка стремились преодолеть рамки кон-

кретных эмпирических теорий, описывающих разнообразные аспекты мира деятельности, и провести *теоретическое* исследование его объективных общих законов функционирования и развития на максимально высоком уровне абстракции. Созданную версию теории деятельности Г.П. Щедровицкий называл *социологической*, или *социотехнической*, в отличие от психологической теории деятельности, призванной, по его мнению, объяснять процессы вхождения человека в деятельность, которую он уже застает как вполне до него сложившуюся и требованиям которой должен подчиняться.

В отличие от традиции, установленной психологами, Г.П. Щедровицкий ввел понятие *нормы* (содержании требований к деятельности, ее результатам, способам и средствам реализации и т.п.), которое позволило описать объективные механизмы функционирования и развития мира деятельности по законам снятия затруднений в существующих ее типах или системах на основе метода рефлексии.

Законы рефлексивной самоорганизации являются «неограниченно всеобщими» (Гегель): им подчиняются и люди, создающие новые виды и системы деятельностей в своей инновационной работе, и процессы мышления и коммуникации, и даже процессы самой деятельности. Это позволило **синтезировать** социотехнический и психологический подходы к исследованию деятельности в единую методологическую версию, которую стали называть **общей теорией деятельности**.

При построении языка и категориально-понятийного аппарата общей теории деятельности Г.П. Щедровицкий выделял в ней оба указанные основания: с одной стороны, логико-социологический анализ механизмов функционирования и развития деятельности в человеческом обществе, а с другой – логико-психологический анализ структуры вхождения в нее и осуществления индиви-

дами, подчеркивая при этом необходимость их **синтеза** [16, с. 235].

Идеи ММК получили дальнейшее развитие в различных научных коллективах, созданных учениками Г.П. Щедровицкого и продолжающих свою работу и в наши дни. Одним из наиболее значимых методологических сообществ сегодня является Московский методолого-педагогический кружок под руководством О.С. Анисимова (ММК). В своих работах О.С. Анисимов дополняет и уточняет общую теорию деятельности существенными компонентами на основе логических и онтологических идей Гегеля. Это способствовало существенному прогрессу в становлении общей теории деятельности как основного результата методологических исследований, выступающего *единым основанием* организации рефлексивных процессов.

Важным для развития системно-деятельностной педагогики и практики образования является то, что в общей теории деятельности были тщательно проработаны особые средства – «схемы», облегчающие понимание и согласование вводимых понятий. Наглядные схемы позволяют увидеть и обзреть сразу в целом, структурно и системно, а затем разобрать по элементам любое сложное понятие, обеспечить глубину и единообразие в осознании его значения и тем самым ускорить процесс понимания и согласования. В частности, в ММК построено определение понятия деятельности и структурная схема, которые сводят воедино большинство имеющихся сегодня определений этого ключевого понятия. Покажем, как определения и схемы ММК позволяют интегрировать современные деятельностные представления и создать критериальную базу системно-деятельностного подхода (СДП). В качестве примера возьмем ключевое понятие СДП – понятие *деятельности*.

Категория *деятельности* исследовалась с самых древних времен – в Древнем Китае, Египте, Индии, античной философии, так как

труд, деятельность – это основная форма жизни человека. Уже древние философы осознавали деятельность как процесс преобразования, у которого есть цель, исходный материал, инструменты, результат, а также «удовольствие» как источник и движущая сила деятельности (в нашем понимании – мотивация). При этом выделялись две ее составные части: внешняя (то, что создается) и внутренняя (то, что мыслится).

С развитием производства представления о деятельности как философской категории постепенно уточнялись и структурировались. Важным этапом в их формировании стала немецкая классическая философия (И. Кант, И. Фихте, Г. Гегель, К. Маркс, Ф. Энгельс и др.), наиболее значимым результатом которой, с точки зрения возникновения новой деятельностной педагогики, стало обоснование Гегелем механизма развития и описание рефлексивной формы мышления, позволяющей наиболее точно приближаться к истине на каждом этапе познания (а именно, познавательной, критической и проективной функций познающего мышления) [1; 2, с. 36].

Огромный вклад в понимание категории деятельности внес выдающийся российский психолог А.Н. Леонтьев. В созданной им теории деятельности он, подобно античным философам, рассматривает деятельность как *преобразование* и выделяет в деятельности две неразрывные ее части – внешнюю, материальную, и внутреннюю, связанную с мышлением. «...Внутренняя по своей форме деятельность, происходя из внешней практической деятельности, не отделяется от нее, а сохраняет принципиальную и притом двустороннюю связь с ней» [9, с. 38]. Но при этом А.Н. Леонтьев впервые ставит вопрос о **структуре деятельности** и выделяет (в явном или неявном виде) такие ключевые ее структурные элементы, как *процесс преобразования, субъект, цель, контроль, рефлексия* и др.

Особое внимание А.Н. Леонтьев уделял исследованию *механизма вхождения человека в деятельность*, поскольку именно этот механизм имеет принципиальное значение для организации образовательного процесса. В результате он пришел к выводу о том, что деятельность побуждается потребностями человека, которые преобразуются в *мотивы* и управляют деятельностью со стороны субъекта [9, с. 56].

Работа над проблемой включения учащихся в самостоятельную учебно-познавательную деятельность потребовала от

авторов психолого-педагогических исследований определения понятия деятельности. В определениях, которые стали появляться в различных научных школах, использовались все или некоторые выделенные в психологической версии теории деятельности характеристики. В ряде случаев к ним добавлялись новые существенные признаки в зависимости от того, какие конкретные задачи решало то или иное исследование.

В следующей таблице приведены лишь некоторые из известных психолого-педагогических определений понятия деятельности,

| Родовые и видовые признаки определений | Первичные обобщения |
|--|--|
| 1. А.А. Реан, Н.В. Бордовская «Под <i>человеческой деятельностью</i> мы понимаем осознанную, целенаправленную активность человека, которая может разворачиваться как в физическом пространстве, так и в пространстве психических образов» [12, с. 178]. | |
| РП: активность | преобразование |
| ВП1: осознанная, целенаправленная | Структурные элементы: две части – внешняя и внутренняя, субъект, цель, рефлексия |
| ВП2: выполняется человеком | |
| ВП3: может разворачиваться как в физическом пространстве, так и в пространстве психических образов | |
| 2. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков « <i>Деятельность</i> – активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий т. о. свои потребности» [3, с. 672]. | |
| РП: активное взаимодействие с окружающей действительностью | преобразование |
| ВП 1: целенаправленное | Структурные элементы: две части – внешняя и внутренняя, субъект, объект (исходный материал), цель, мотивация |
| ВП 2: выполняет субъект деятельности | |
| ВП 3: воздействует на объект | |
| ВП 4: удовлетворяет свои потребности | |
| 3. А.М. Новиков « <i>Деятельность</i> – активное взаимодействие человека с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности» [10, с. 98]. | |
| <i>Существенные признаки</i> | <i>Первичное обобщение</i> |
| РП: активное взаимодействие с окружающей действительностью | преобразование |
| ВП1: целенаправленное | Структурные элементы: две части – внешняя и внутренняя, субъект, объект (исходный материал), цель, мотивация |
| ВП2: человек выступает как субъект | |
| ВП3: воздействует на объект | |

| | |
|--|--|
| 4. В.М. Полонский « <i>Деятельность</i> – специфическая активная форма взаимодействия человека с окружающей действительностью, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей, включает в себя цель, средства, результат и процесс познания» [11, с. 144]. | |
| РП: специфическая активная форма взаимодействия с окружающей действительностью, процесс познания | преобразование |
| ВП1: выполняет человек | Структурные элементы: две части – внешняя и внутренняя, субъект, цель, результат (продукт) |
| ВП2: целесообразное | |
| ВП3: включает в себя цель, средства, результат | |
| ВП3: в интересах людей | созидательный вектор |
| 5. В.И. Загвязинский « <i>Деятельность</i> – система действий и операций, объединенных общей внутренней мотивацией и направленных на достижение определенных целей» [7, с. 36]. | |
| РП: система действий и операций | преобразование, имеет структуру |
| ВП1: объединенных общей внутренней мотивацией | Структурные элементы: цель, мотивация |
| ВП2: направленных на достижение определенных целей | |
| 6. Российская педагогическая энциклопедия (В.В. Давыдов) « <i>Деятельность</i> – специфическая форма общественно-исторического бытия людей, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности, превращает некоторый исходный материал в продукт, включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат» [13, с. 608]. | |
| РП: преобразование природной и социальной действительности | преобразование |
| ВП 1: целенаправленное | Структурные элементы: субъект, цель, исходный материал, продукт, средство |
| ВП 2: выполняется людьми | |
| ВП 3: превращает исходный материал в продукт | |
| ВП 4: включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат | |

используемые в этих определениях родовые и видовые признаки (соответственно, РП и ВП) и их первичные обобщения.

Разный объем и трактовки используемых в определениях понятий, большое количество разнообразных формулировок делают невозможными согласовательные процедуры даже на уровне первичных обобщений. А без единой критериальной базы деятельностной педагогики невозможно обеспечить эффективное управление внедрением ФГОС.

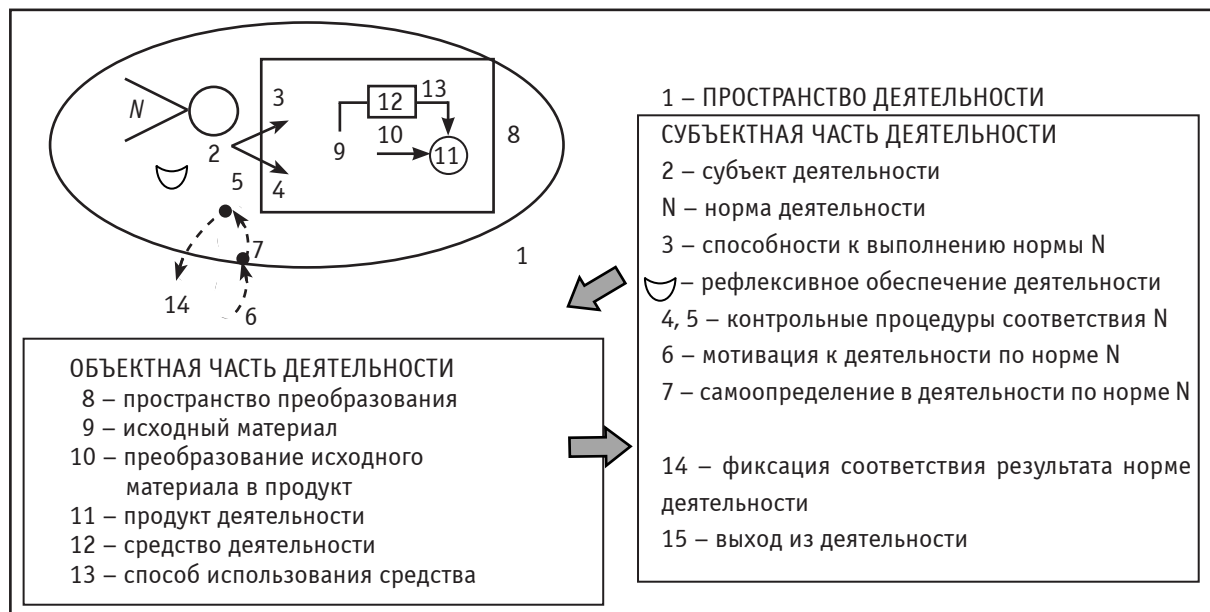
Достаточно высокий уровень проработанности на данном этапе развития общей теории деятельности (Г.П. Щедровицкий, О.С. Анисимов и др.) позволяет найти решение этой проблемы. Участники ММК и ММПК

существенно подняли уровень абстракции в описании мира деятельности и ввели особые средства – «схемы», облегчающие понимание и согласование вводимых понятий. Наглядные схемы позволяют увидеть и обозреть сразу в целом, структурно и системно, а затем разобрать по элементам любое сложное понятие, обеспечить глубину и единообразие в осознании его значения, ускорить процесс понимания и согласования и тем самым создать условия для построения критериальной базы СДП. Новый язык описания мира деятельности позволил соотнести между собой уже выделенные ранее существенные признаки понятия «деятельность» дополнить их такими значимыми для управления деятельностью характеристиками, как *норма*,

исходный материал, продукт, способ, средство, проект, план и др.

Приведем определение понятия деятельности, построенное в ММПК, которое сводит воедино большинство имеющихся сегодня определений.

Деятельность (воспроизводимая) – это целенаправленное преобразование субъектом «исходного материала» в «продукт» по заданной норме с введением рефлексивной самоорганизации в случае возникновения затруднений



в реализации нормы. Имеет следующую структуру (см. схему).

Схема означает, что в пространстве деятельности (1) выделяются две части: субъектная (личностная) и объектная (материальная). Деятельность представляет собой воспроизводимый процесс реализации субъектом деятельности, или деятелем (2), некоторой нормы (N), задающей цель и требования деятельности. Таким образом, можно сказать, что **деятельность – это целенаправленное преобразование.**

Для того чтобы данное преобразование было успешным (цель реализована), необходимо выполнение целого ряда требований. Прежде всего, деятель должен иметь:

- способности (3) к выполнению данной деятельности (на схеме обозначены точкой);
- мыслительные инструменты для организации коррекции деятельности в случае возможных отклонений от нормы, или рефлексивное обеспечение (☺) деятельности;

– мыслительные инструменты для *контрольных процедур* (4, 5), которые, собственно, и позволят деятелю обнаружить эти отклонения от нормы.

Но даже если все это у деятеля есть, реализация цели возможна только при условии его *мотивации* (6) к норме N и положительном *самоопределении* (7) – на схеме они обозначены стрелками, – иначе деятель либо просто не приступит к деятельности, либо, приступив, будет стремиться выйти из нее, а значит, в обоих случаях нельзя рассчитывать на надежное достижение намеченного результата.

С субъектной частью деятельности функционально связана объектная ее часть, где в *пространстве преобразования* (8) *исходный материал* (9) *преобразуется* (10) в *продукт* (11) с помощью необходимых для получения продукта *средств* (12), используемых определенным *способом* (13).

В ходе преобразования исходного материала в продукт деятель системно осу-

ществляет контроль соответствия норме N используемых средств и способов (4) и контроль соответствия получаемого результата (промежуточного и итогового). Если на каком-то из этапов деятельности деятель фиксирует расхождение с N , то он осуществляет коррекцию уже по нормам рефлексии (\mathcal{M}), а если он фиксирует соответствие N , то выходит из деятельности (14).

Сравнивая определения, приведенные в таблице (перечень которых можно продолжать), мы замечаем, что определение ММПК включает в себя все компоненты структуры деятельности, которые выделены в педагогике и педагогической психологии, и дополняет их необходимыми компонентами. Вместе с тем, в определении ММПК не вы-

делена специфика педагогической деятельности, которая состоит в ее направленности на передачу обучающимся культурных ценностей, выращивание созидателей, что важно отразить в определении СДП.

Таким образом, определение и структуру деятельности, построенные в ММПК, целесообразно использовать в СДП. При этом мы считаем важным отразить специфику педагогических норм, добавив в определение термин «созидательная норма», под которой понимается требование трансляции обучающимся культурных ценностей.

Итак, мы приходим к следующему определению понятия деятельности с точки зрения системно-деятельностного подхода (СДП).

Определение понятия «деятельность» в СДП

Деятельность – это целенаправленное преобразование субъектом «исходного материала» в «продукт» по созидательной норме с использованием рефлексии. Деятельность имеет структуру¹.

Данное определение не отбрасывает, не исключает ни одно из определений деятельности в научно-педагогических исследованиях, а обобщает и уточняет их. А схематическое изображение позволяет глубже и точнее осознать суть и структуру основного понятия системно-деятельностного подхода, в наглядной и удобной для работы форме представить взаимосвязи между существенными признаками, выделенными различными авторами на разных этапах формирования представлений о деятельности.

Аналогичным образом, конкретизируя понятия общей теории деятельности для специфики педагогической деятельности, можно строить любые критериально обоснованные понятия СДП, образовательные технологии и типологии деятельностного типа, которые интегрируют потенциал различных научных школ.

Системно-деятельностный подход, основанный на общей теории деятельности, в настоящее время реализован в образовательной системе Л.Г. Петерсон. Апробация этой образовательной системы в рамках Всероссийской экспериментальной площадки Центра СДП «Школа 2000...» АПК и ППРО по теме «Механизмы реализации ФГОС на основе деятельностного метода Л.Г. Петерсон с позиций непрерывности образования ДО–НОО–ООО» (2011–2016 гг., 490 образовательных организаций из 56 субъектов РФ) показала высокую эффективность предложенного подхода (превышение показателей качества обучения в сравнении со средними по РФ: ВПР, математика – 15–40%; ГИА, математика – 15–45%, ЕГЭ, математика – 15–60%, ВПР, УУД – 15–100%; повышение профессионализма педагогов в области СДП, 74% ОО являются в регионах пилотными площадками и ресурсными центрами по внедрению ФГОС) [4].

¹ См. структуру деятельности, приведенную выше в определении ММПК.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимов О.С. Гегель: мышление и развитие (путь к культуре мышления). М.: Агро-Вестник, 2000.
2. Анисимов О.С. Рефлексивно-мыслительная культура преподавателя в учебном процессе. М.: ЦНТИ, 1990.
3. Большой психологический словарь / сост. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
4. Всероссийская экспериментальная площадка: Всероссийский эксперимент. «Механизмы реализации ФГОС на основе деятельностного метода Л.Г. Петерсон с позиций непрерывности образовательного процесса на ступенях ДО–НОО–ООО» (Инновационный сетевой проект). М.: Институт СДП, 2016.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
6. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / пер. с нем. М.: Учпедгиз, 1956.
7. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф., Строкова Т.А. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений. М.: ИЦ «Академия», 2008.
8. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.klex.ru/v4> (дата обращения: 17.11.2016).
10. Новиков А.М. Основания педагогики. М.: Эгвес, 2010.
11. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004.
12. Реан А.А., Бордовская Н.В. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2001.
13. Российская педагогическая энциклопедия в 2 т. Т. 1. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009.
15. Ушинский К.Д. Собрание педагогических сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1990. Т. 6.
16. Щедровицкий Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Избранные труды. М., 1995.
17. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология / Гл. 6. Теория деятельности и ее проблемы. М., 1996. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/5484/5490> (дата обращения: 17.11.2016).

УДК 37.012

РЕЗОЛЮЦИЯ

Международной научно-практической конференции «Реализация системно-деятельностного подхода в современном образовании: достижения и перспективы», посвященной 95-летию ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

22–24 сентября 2016 года на базе ПГГПУ состоялась Международная научно-практическая конференция «Реализация системно-деятельностного подхода в современном образовании: достижения и перспективы».

В работе конференции приняли участие 353 человека, из них – представители других государств (Армения, Белоруссия, Республика Молдова, Казахстан, США), вузов и отделов образования разных городов России (Москва, Санкт-Петербург, Глазов, Екатеринбург, Ульяновск, Пермь и Пермский край), специалисты образовательных организаций всех уровней системы образования, руководители муниципальных и региональных отделов образования, представители центров инновационного опыта, почетные гости (ведущие специалисты научных школ вузов России).

Конференция проходила в режиме научной дискуссии, проблемных студий, обсуждения стендовых докладов, проведения мастер-классов, открытых лекций, презентации деятельности инновационных площадок.

Цель конференции – обсуждение актуальных проблем реализации системно-деятельностного подхода в контексте требований ФГОС в практике современного образования и теории социально-гуманитарных исследований на основе диалога представителей философии, социологии, истории, психологии, педагогики и др.

Задачи конференции:

- Определить сущностные характеристики системно-деятельностного подхода в условиях современного полипарадигмального образовательного пространства.

- Обозначить концептуальное поле реализации системно-деятельностного подхода в теории и практике современного образования.

- Способствовать обобщению и распространению научно-практического опыта исследования и реализации системно-деятельностного подхода в современном образовательном пространстве.

- Способствовать обогащению целевых и содержательных ориентиров реализации системно-деятельностного подхода в условиях сетевого взаимодействия и социального партнерства на основе изучения отечественного и международного опыта и эффективных практик реализации системно-деятельностного подхода.

- Способствовать повышению профессиональной компетентности педагогов по вопросам реализации системно-деятельностного подхода в современном образовании.

В научной дискуссии были задействованы представители Белоруссии (г. Минск), США (г. Нью-Йорк), Армении (г. Ереван), Республики Молдова (г. Кишинев), России (гг. Екатеринбург, Орел, Москва, Пермь, Санкт-Петербург).

Во время научной дискуссии обсуждались вопросы, связанные с историей изучения проблемы разработки и реализации

системно-деятельностного подхода, концептуальное поле его реализации в условиях современного полипарадигмального образовательного пространства, возможности его применения при организации социального партнерства и сетевого взаимодействия.

В итоге дискуссии участники пришли к выводу о необходимости учета современных тенденций развития системы отечественного образования, отражающих переход от трудовой деятельности к производству знаний, что усиливает значение деятельностного компонента в образовательном процессе. При реализации образовательных программ следует учитывать, что системно-деятельностный подход в контексте требований стандарта ФГОС стратегически не в полной мере связан с достижениями педагогической парадигмы 70-х годов 20 века и предполагает пересмотр смыслов его базовых категорий (система, деятельность, субъект) в плоскости функциональности субъекта. С целью конкретизации современных категорий, широко используемых в современной педагогической науке и образовательной практике, обнаруживается необходимость разведения понятий «системно-деятельностная парадигма» и «системно-деятельностный подход». Системно-деятельностная парадигма может рассматриваться как совокупность различных методов и подходов, таких как герменевтический, структуралистский, экзистенциальный, синергетический, на пересечении которых и возможна полноценная реализация современных задач образования.

По мнению участников дискуссии, преимущество системно-деятельностного подхода перед деятельностным состоит в *неслучайности* управления учебной деятельностью ученика, наличии общей для всех *критериальной базы*, необходимой для создания средств контроля и аттестационных процедур, в *надежности* получаемых выводов и результатов, в возможности выделить общее

в различных образовательных системах и на этой основе систематизировать накопленное педагогическое знание и практический опыт деятельностного обучения.

В ходе работы проблемных студий обсуждались вопросы, связанные с организацией научно-исследовательской деятельности в контексте системного решения задач инновационного поиска, реализации системно-деятельностного подхода в дошкольном, начальном, общем основном, специальном, дополнительном, профессиональном и военном образовании. В результате работы проблемных студий были раскрыты особенности организации педагогического процесса в контексте его индивидуализации, определения субъектной позиции обучающихся в деятельности, констатированы современные проблемы формирования профессиональной компетентности педагогов разных уровней системы образования, актуализирована необходимость организации педагогического процесса как целостной системы взаимосвязанных элементов по всем направлениям, образовательным и предметным областям. С позиции системно-деятельностного подхода рассмотрена специфика организации инновационного поиска, представленная разными видами деятельности в условиях функционирования образовательных организаций, имеющих разный статус опытно-экспериментальной работы и находящихся в ситуации сетевого взаимодействия педагогических инициатив.

Презентация деятельности инновационных площадок, обсуждение стендовых докладов, проведение мастер-классов, открытых лекций и курсов повышения квалификации способствовали решению задач, направленных на обобщение и распространение научно-практического опыта исследования и реализации системно-деятельностного подхода в современном образовательном пространстве, на повышение профессио-

нальной компетентности педагогов в данном направлении организации педагогического процесса по вопросам реализации системно-деятельностного подхода в современном образовании.

По итогам работы конференции рекомендовано:

1. Принять обобщенную трактовку системно-деятельностного подхода как совокупности положений об опосредующей роли деятельности в становлении и развитии разнообразных сложноорганизованных систем.

2. Признать системно-деятельностный подход в качестве методологического основания и гаранта качественной реализации ФГОС системы отечественного образования на всех его уровнях.

3. Концептуальное поле реализации системно-деятельностного подхода обозначить в контексте различных наук, связанных с изучением философских, культурологических, социологических, психологических, педагогических проблем в теории и практике современного образования.

4. Признать имеющийся отечественный и зарубежный опыт реализации системно-деятельностного подхода в теории и практике образования соответствующим современным тенденциям развития полипарадигмального образовательного пространства, способствовать его обобщению и распространению.

5. Создать условия для целенаправленной подготовки практических работников к реализации системно-деятельностного подхода в организации педагогического процесса.

УДК 37.012

Бережнова О.В.

Целеполагание в системе современного дошкольного образования

В статье раскрывается проблема пересмотра целевых основ функционирования системы образования в современных условиях. На примере развивающейся системы дошкольного образования рассматривается иерархия целей, их системообразующая функция. Особое внимание уделено целеполаганию в контексте введения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Ключевые слова: педагогическая система, целеполагание, иерархия целей, стандарт дошкольного образования.

К концу XX века в полной мере проявилась глубокая зависимость развития цивилизации от качеств личности, которые закладываются в образовании. Е.В. Дворак указывает, что современное образование выступает как основной фактор обеспечения культурного сдвига, обновления социально-экономического уклада и всех аспектов жизнедеятельности общества. Образование понимается также как достояние личности, как один из этапов ее развития и становления, как средство ее самореализации в жизни [5].

В связи с этим перед системой образования стоит проблема пересмотра целевых основ ее функционирования, задача перестройки содержания образования, мотивов, норм, форм и методов организации образовательного процесса, роли педагога. Сегодня осуществляется переход от информационной парадигмы, ориентированной, прежде всего, на накопление детьми знаний, к «социокультурной активной педагогике развития, культурно-исторической парадигме понимания ребенка» (А.Г. Асмолов, В.Т. Кудрявцев). Л.И. Гурье отмечает, что усвоение предметного содержания обучения, понимаемого как совокупность прошлого социального опыта и составляющего «основы наук», превращается из самоцели в средство движения обучающегося в будущее, реализации собственного проекта жизненного пути [1].

Еще С. Френе писал о необходимости признания личности ребенка, раскрывающей свои потенциальные возможности, центральным звеном образовательного процесса, о важности самоактуализации детей. Поскольку «...ребенок сам создает свою личность, а функция педагога заключается в том, чтобы помочь ему обнаружить в себе и развить то, что ему органично присуще» [3], можно сказать, что цель дошкольного образования состоит в создании условий для максимального раскрытия индивидуального возрастного потенциала ребенка.

Для реализации целей, которые формулируются в соответствии с менталитетом общества, создаются и функционируют педагогические системы. Система – это выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления, и выступающее во взаимодействии со средой как целостное явление [2].

Педагогическая система выстраивается с ориентацией на цели воспитания и для их достижения, она всецело подчиняется целям образования. Цель – это осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека, коллектива [4]. Целеполагание – необходимый компонент образовательного процесса.

Педагогическое целеполагание – это сознательный процесс выявления и постановки целей и задач педагогической деятельности, потребность педагога в планировании своего труда, готовность к изменению задач в зависимости от ситуации, способность трансформировать общественные цели в цели совместной деятельности с воспитанниками [4].

Цель как системообразующий фактор педагогической системы представляет собой многоуровневое явление. Цели, задаваемые педагогическим системам, образуют иерархию [6].

Первый уровень целей – социальный заказ государства, общества, его различных социальных групп всем подсистемам образования. В заказе отражается определенный общественный идеал формируемой личности как человека, гражданина, профессионала. Так, требования федерального образовательного стандарта дошкольного образования к результатам освоения образовательной программы представлены в виде целевых ориентиров, которые являют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования.

Хотелось бы отметить, что любые примерные итоги дошкольного образования стоит рассматривать лишь как наиболее общие ориентиры. Чтобы «не выплеснуть дитя из купели», сегодня продолжается поиск путей снятия противоречия между идеей формирования личности с заданными свойствами и задачами развития индивидуальных личностных качеств каждого ребенка. Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и произвольность), а также системные особенности дошкольного образования (необязательность уровня дошкольного образования в Российской Федерации,

отсутствие возможности вменения ребенку какой-либо ответственности за результат) [7] делают неправомерным требование от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и обуславливают необходимость определения результатов освоения программы в виде целевых ориентиров.

В конечном итоге целевые ориентиры должны выступать основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования и предполагать формирование у воспитанников предпосылок учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования. Это утверждение особо важно уяснить сейчас и воспитателям, и родителям, и учителям начальных классов, так как одним из основных рисков введения образовательного стандарта считается его «столкновение» с установками родителей, которые до сих пор считают, что от дошкольных организаций требуется «дрессура детей», которая позволит им быть готовыми к школе. Определенные ожидания подобного же рода есть и у педагогов начальных классов. Они считают, что, приходя в первый класс, дети должны уметь считать и писать, в том числе благодаря знаниям и умениям, полученным в детском саду. Действительно, необходимость того, что ребенок должен быть подготовлен к следующему уровню образования, никто не отменял. Однако в стандарте прописано совсем другое – нужно развивать мотивационную готовность к обучению (после дошкольной жизни должно появиться желание учиться), а не просто учить ребенка чтению, письму и т.д.

Второй уровень целей – это образовательная цель для каждой образовательной программы, для каждого типа и вида образовательной организации в отдельности. На данном уровне социальный заказ трансформирован в понятия и категориях педагогики. Так, например, в соответствии с федеральным государственным образовательным стан-

дартом дошкольного образования каждая образовательная программа должна быть направлена на:

- «создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности;

- создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и развития детей, включая пространственно-временные, социальные, деятельностные условия детей» [7].

Именно эти условия являются предметом оценки деятельности образовательной организации в частности, и результативности работы всей системы дошкольного образования в целом, в том числе и со стороны федеральных государственных органов, осуществляющих контроль и надзор в сфере образования.

Третий уровень целей – это те педагогические цели, которые реализуются повседневно в процессе проведения педагогических мероприятий с детьми. Они конкретизируются в определенных условиях, описываются через систему взаимосвязанных задач. Например, при планировании дидактической игры «Из чего сделано?» в средней группе могут быть поставлены следующие задачи: учить детей группировать предметы по материалу, из которого они сделаны (металл, резина, стекло, дерево, пластмасса); активизировать словарь детей; развивать наблюдательность, внимание; формировать умение четко выполнять правила игры.

При решении различных задач воспитания, обучения, развития детей возникает необходимость интеграции содержания образовательных областей с целью объединения в новое системное целое представленных в них элементов культуры. Так, например, решение задач социально-нравственного воспитания детей не может быть

осуществлено в полном масштабе лишь средствами образовательной области «социально-коммуникативное развитие». Объективно компоненты содержания социально-нравственного воспитания дошкольников в коммуникативной деятельности связаны с задачами, соответствующими различным образовательным областям, а именно:

1) социально-коммуникативное развитие:

- усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;

- развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками;

- становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;

- развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации;

- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;

- формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе;

2) познавательное развитие:

- формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира, о малой родине и Отечестве;

- формирование представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира;

3) речевое развитие:

- владение речью как средством общения и культуры;

- знакомство с книжной культурой, детской литературой;

4) художественно-эстетическое развитие:

- развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;

- стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;

5) физическое развитие:

- становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

Таким образом, об эффективности педагогического процесса в современной дошкольной организации можно говорить, в первую очередь, лишь при условии следования единой образовательной цели, направленной на поддержку развития личности каждого ребенка. К тому же необходимо учитывать, что эта цель может быть достигнута только путем реализации ряда более «мелких» целей в соответствии с их иерархией. При этом целеполагание на разных уровнях имеет свои особенности и специфические черты, характерные для каждой из педагогических систем, в том числе и для развивающейся системы дошкольного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем. Казань, 2004.
2. Ильина Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения. М., 1972.
3. Коджаспирова Г.М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты. М., 2003.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М., 2003.
5. Новиков А.М. Постиндустриальное образование: публицистическая полемика монография. М., 2008.
6. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). М., 2004.
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 20.11.2016)

УДК 37.013

Богданова Т.Г.

Системный подход в анализе особых образовательных потребностей

Статья посвящена анализу особых образовательных потребностей детей с отклонениями в развитии в русле системного подхода, теория деятельности рассматривается как вариант системного анализа психики и ее составляющих.

Ключевые слова: *особые образовательные потребности, системный подход, теория деятельности.*

«Исследователь должен проникнуть не только в мертвую структуру отдельных синдромов, но раньше всего понять законы динамического сцепления, их связь и взаимосвязь, их отношения. <...> Задача расшифровки, интерпретации, вскрытия разумных, осмысленных связей, зависимостей и отношений составляет главную и основную задачу исследователя в интересующей нас области» [2, с. 297, 299]. Эти слова Л.С. Выготского, фактически определяющие суть системного подхода при анализе психики человека, послужили для нас ориентиром в отборе теоретико-методологических оснований анализа особых образовательных потребностей.

Существующие ограничения возможностей участия детей с отклонениями в развитии в традиционном образовательном процессе вызывает у них особые потребности в специализированной педагогической помощи, позволяющей преодолевать эти трудности [7]. «Среди особенностей, наблюдаемых при всех недостатках развития, т.е. обусловленных специфическими закономерностями, может быть выделена совокупность особенностей, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в развитии и обучении этих детей. Эту совокупность особенностей принято называть особыми образовательными потребностями» [5, с. 26].

В соответствии с системным подходом все психические процессы организованы в многоуровневые системы, элементы которых приобретают новые свойства. Реализация данного подхода в широком смысле слова предполагает рассмотрение любого предмета научного анализа с определенных позиций, включающих выделение составляющих систему компонентов и структурно-функциональных связей между ними, обоснование ее уровней и системообразующих факторов, единство организации и функций. Рассмотрение любого психического явления как системы, обладающей определенной структурой, несводимой к сумме своих компонентов, приводит к пониманию того, что свойства каждого компонента определяется местом в системе. В процессе развития системы проходят последовательные этапы усложнения, дифференциации и интеграции.

Принцип системного анализа разделяется большинством современных психологов, но трактовка и реализация его в психологических теориях существенно различаются. Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов считают, что «между разными психологическими теориями споры идут не о принципе системности, а о том, как понимать сами психологические системы» [3, с. 275].

С точки зрения определения и изучения особых образовательных потребностей, на наш взгляд, важной является связь системного подхода со структурно-динамическим

принципом применительно к анализу деятельности. Структура – совокупность устойчивых связей между компонентами, обеспечивающих его целостность. Конфигурация и характер связей внутри системы и определяет ее структуру, остающуюся неизменной при изменениях системы, например, при изменении состава компонентов. Данный принцип связан с пониманием деятельности и включает в себя признание наличия многих уровней психических структур, связанных иерархическими отношениями.

При анализе понятия «особые образовательные потребности» нам представляется важным соотношение трех составляющих: первая – это особенности психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья (конкретный вариант отклонения). Ко второй составляющей следует отнести структурно-уровневые характеристики самих особых образовательных потребностей, определяемые этими особенностями (общие для всех категорий детей с отклонениями в развитии и частные, наблюдающиеся при конкретном варианте). На основе этих структурных характеристик можно определить третью составляющую – специальные образовательные условия, которые необходимо создать при обучении той или иной категории детей [1].

Системный подход, реализованный в теории деятельности, создает, по нашему мнению, возможности изучения структурной организации особых образовательных потребностей. Деятельностный подход в психологии трактуется как вариант конкретно-психологического системного подхода [8]. А.Н. Леонтьев рассматривал деятельность как динамическую систему взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит реализация опосредованных образом отношений субъекта в предметной действительности [4]. Она несет в себе те внутренние противоречия и трансформации, которые порождают психику, выступающую,

в свою очередь, в качестве условия осуществления деятельности. «Деятельность, – писал А.Н. Леонтьев, – это ...система, имеющая свое строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [4, с. 82]. Особенность деятельности как системы заключается в том, что она придает определенным качествам предметам, включенным в нее. Эти предметы способны приобретать качества побуждений, целей, орудий только в системе человеческой деятельности.

Основными характеристиками деятельности являются предметность и субъектность. Специфика предметной детерминации деятельности состоит в том, что объекты внешнего мира не непосредственно воздействуют на субъекта, а лишь будучи преобразованы в процессе деятельности. Под предметом подразумевается не просто природный объект, а предмет культуры, в котором заключен определенный социально выработанный способ действия с ним. Субъектность находит свое проявление в таких аспектах активности субъекта, как обусловленность психического образа прошлым опытом, потребностями, мотивами и целями, в личностном смысле, придаваемом мотивами различным событиям и действиям. А.Н. Леонтьев отмечал: «Системный анализ сознания требует исследовать «образующие» сознания в их внутренних отношениях, порождаемых развитием форм связи субъекта с действительностью, и, значит, прежде всего, со стороны той функции, которую каждое из них выполняет в процессах презентирования (представленности) субъекту картины мира» [4, с. 157].

Деятельность – это активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого субъект целенаправленно воздействует на объект и таким образом удовлетворяет свои потребности. А.Н. Леонтьев указывал, что «...деятельность – это не реакция или совокупность реакций, а система,

имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [4, с. 82]. При анализе деятельности выделяются три плана ее рассмотрения – генетический, структурно-функциональный и динамический. В генетическом плане исходной формой любой человеческой деятельности является совместная деятельность, а механизмом развития психики выступает интериоризация, обеспечивающая усвоение социального опыта путем преобразования совместной деятельности в индивидуальную. В ходе интериоризации происходит также переход внешней по форме протекания деятельности во внутреннюю. А.Н. Леонтьев делает вывод, что «...внутренняя по своей форме деятельность, происходя из внешней практической деятельности, не отделяется от нее и не становится над ней, а сохраняет принципиальную и притом двустороннюю связь с

ней» [4, с. 101]. В процессе деятельности происходит совершенствование психических процессов, обогащение форм познания окружающей действительности, усвоение социального опыта. Изменение деятельности ребенка приводит к развитию его психики, что в свою очередь создает предпосылки для дальнейшего формирования деятельности.

Важным с точки зрения определения особых образовательных потребностей является то, что потребности обусловлены процессом воспитания в широком смысле этого слова, т.е. особенностями приобщения к миру человеческой культуры. Реализация системного подхода при анализе особых образовательных потребностей возможна, во-первых, на основе теории деятельности А.Н. Леонтьева и его последователей, во-вторых, при развитии идей Г.Я. Трошина, Л.С. Выготского,



Рис. Структурно-уровневая схема особых образовательных потребностей

В.И. Лубовского об общих и специфических закономерностях нарушенного развития.

Особые образовательные потребности – это своеобразные системы, внутри которых возможно выделение определенных структурных уровней и взаимосвязанных компонентов (см. рисунок). Своеобразие их определяется типом нарушенного развития, временем возникновения нарушения и т.п. Развитие психики аномальных детей подчиняется тем же закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормального ребенка (Г.Я. Трошин, Л.С. Выготский).

К общим закономерностям психического развития, характерным для всех детей, относятся такие, как его цикличность и неравномерность, пластичность нервной системы и основанная на этом способность к компенсации, положение об интеграции психики, о соотношении влияющих на развитие человека биологических и социальных факторов. Ключевым среди них является положение о цикличности психического развития ребенка и вытекающим отсюда положением о ведущей деятельности каждого возрастного периода. Эти закономерности определяют первый уровень образовательных потребностей.

Второй уровень особых образовательных потребностей определяется на основе закономерностей, общих для всех типов нарушенного развития. Это, во-первых, трудности взаимодействия с окружающим миром, одни из которых обусловлены особенностями

познания окружающей действительности, формированием неадекватного образа мира, а другие – с изменением или искажением способов общения с другими людьми, приводящими к обеднению социального опыта, трудностям социализации. Во-вторых, это – своеобразие развития их личности, проявляющееся в неадекватной самооценке, отставании развития эмоциональной сферы.

Третий уровень образовательных потребностей детей с ОВЗ связан со специфическими закономерностями нарушенного развития, выделенными В.И. Лубовским (1971) и характерными для всех его типов. Это – замедленный темп приема и переработки информации, трудности словесного опосредствования, замедленный темп формирования понятий [5].

Четвертый уровень особых образовательных потребностей определяется модально-специфическими закономерностями развития психики, которые наблюдаются при конкретном варианте нарушения.

Таким образом, особые образовательные потребности – это иерархически организованные системы, взаимосвязанные и взаимовлияющие друг на друга, специфичные для каждого варианта нарушенного развития. При опоре на их иерархическую организацию создается возможность для полноценной психолого-педагогической деятельности, которая приобретает коррекционно-компенсаторную направленность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданова Т.Г. Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья как основа организации инклюзивного обучения // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования: матер. 7-го междунар. теоретико-методологического семинара / ГБОУ ВПО МГПУ. М., 2015.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинение: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. 368 с.
3. Корнилова Т.В.. Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. СПб.: Питер, 2006. 320 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психол. произв. Т. 2. М., Педагогика, 1983. С. 94–231.

5. Лубовский В.И. Методологические проблемы специальной психологии // Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы. М., 2013. С. 9–36.
6. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. 1971. № 6.
7. Назарова Н.М. О понятийном аппарате специальной педагогики // Специальная педагогика в трех томах. Т. 3. Общие основы специальной педагогики. М., 2008. С. 13–31.
8. Тихомиров О.К. Вклад А.Н. Леонтьева в общую психологию // А.Н. Леонтьев и современная психология. М.: изд-во МГУ, 1983. С. 40–53.

УДК 373.3

Бывшева М.В.

Проектирование уроков в начальной школе на основе системно-деятельностного подхода

Раскрываются теоретические основы проектирования образования как синтеза поступательного и спирального движения в трех пространствах: мышление (осуществляется идеальное конструирование), мыследеятельность (аккумулирует арсенал средств, техник и способов коллективно-распределенной проектной работы в образовании) и реальная деятельность образовательной общности. В соответствии с обозначенными теоретическими основаниями приведены примеры проектирования серии уроков в начальной школе.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, начальная школа, младшие школьники, проектирование уроков.

Современное образование рассматривается как сфера освоения культуры: от культуры мировой до культуры личной. Вместе с тем объективно образование представляется шире – «как органическая часть и важная сторона культуры как системного целого и в человеческой деятельности представляет один из его элементов» [1]. При этом в процессе образования происходит обращение к элементам социальной культуры, сконцентрированной в предметности бытия человека, а также именно в системе образования для продвижения культуры и обеспечения ее преемственности создаются специальные средства. Эти по своей сути культурные средства специфичны, поскольку созданы специально для обучения и воспитания и не применяются в других областях жизнедеятельности. Такое усложнение понимания образования предполагает обращение к синтезу и интеграции методологических подходов к его изучению и проектированию.

В фундаментальном ядре содержания общего образования данный вариант создания базы для практической деятельности реализуется за счет принципов фунда-

ментальности и системности образования [3]. Для реализации данных принципов на практике комплиментарной теоретической основой выделяется системно-деятельностный подход, который позволяет проектировать образование как сферу становления деятельности и личностного роста обучающихся, в целом формирования их компетентности в определенных областях культуры.

Задача проектирования образования на основе системно-деятельностного подхода одновременно прозрачна и сложна. Дело в том, что теоретически выверенные требования учета возрастных особенностей, обращения к ведущему виду деятельности, обеспечения сотрудничества обучающихся на практике реализуются с большими затратами со стороны педагога.

Для снятия данного противоречия интересно обращение к работам В.И. Слободчикова, которые выполнены как детальный анализ образования как составляющей культуры, с акцентом на ценность развития человека в деятельности. Автор предлагает проектирование образования рассматривать как синтез поступательного

и спирального движения сразу в трех пространствах: мышление (осуществляется идеальное конструирование), мыследеятельность (аккумулирует арсенал средств, техник и способов коллективно-распределенной проектной работы в образовании) и реальная деятельность образовательной общности [2]. Такое проектирование соответствует идее системно-деятельностного подхода и возможно в различных ракурсах как на уровне государственной образовательной системы, так и на уровне образовательного процесса в отдельном классе.

На основе теоретических данных было осуществлено проектирование серии уроков в начальной школе. Задача проектирования решалась в трех пространствах.

1) В пространстве мышления составлялось общее представление о ходе фрагмента образовательного процесса (серии уроков, подготовительной и рефлексивной деятельности). Именно в этом пространстве происходило уточнение содержания учебного материала таким образом, чтобы он потенциально был интегрируемым и позволял активизировать деятельность младших школьников, в том числе за счет поддержки их самостоятельности и инициативы. Также в пространстве мышления осуществлялось планирование порядка занятий младших школьников в идеале с привлечением родителей.

2) Мыследеятельность была направлена на отбор педагогических технологий, которые позволяют усилить интерактивность и одновременно сохранить высокую степень академичности материала. В этом пространстве использовались следующие сочетаемые педагогические технологии:

- педагогическая технология на основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала (теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Талызина, М.Б. Волович);

технология укрупненных дидактических единиц (П.М. Эрдниев);

- педагогические технологии на основе эффективности управления и организации процесса обучения (технология проблемно-диалогического обучения (Е.Л. Мельникова); технология применения средств ИКТ в предметном обучении; технология организации малых групп);

- интерактивные технологии (интерактивное обучение с элементами дискуссии; социокультурные технологии).

3) Реальная образовательная деятельность была реализована путем нетрадиционной организации учебного дня в логике события, интеграции предметного материала, расширения спектра деятельности младших школьников с обязательным введением деятельности продуктивной.

Остановимся подробнее на примерах проектирования серии уроков в начальной школе.

«Современные источники энергии»

Цель: развитие личности младших школьников на основе обогащения представлений о малой родине и жизненного опыта в социальной сфере путем активизации учебной деятельности.

Адресат: учащиеся третьего класса

Период проведения: один учебный день

Форма проведения: классические уроки, уроки в нетрадиционной форме; занятие по робототехнике в рамках внеурочной деятельности.

Организация пространства:

- уроки и занятия проводятся в классной комнате; на уроках русского языка и окружающего мира применяется фронтальная расстановка мебели, на занятии по робототехнике дети работают в малых группах, мебель расставлена по типу «гостиной»;

- участники размещаются фронтально, в подгруппах;

- специально выделяются столы для детской коллективной работы.

План реализации проекта представлен в табл. 1.

Этапы развития проекта.

1) Актуализация проблемы включает постановку личностно-значимых образовательных задач, определение предметной проблемы и цели работы. Проводится на уроке русского языка путем введения лентенды дня.

2) Интерактивная фаза занимает основную часть учебного времени в рамках трех уроков и позволяет решить проблему проекта теоретическим и практическим путем. На данной фазе происходит пла-

нирование хода и способов проектной деятельности, определение ожидаемых результатов, предполагаемого продукта проектной работы, развертывание деятельности по решению задачи проекта, создание конкретного продукта, а также выполнение контрольно-коррекционной деятельности. Видимым итогом (результатом) работы учащихся становится постройка из лего-конструктора, которая подсвечивается за счет альтернативных источников энергии.

3) Рефлексия проводится в гибком режиме по окончании занятия по робототехнике и включает рефлексивно-оценочную деятельность, в том числе коллективную и индивидуальную. Основные приемы: беседа по ключевым вопросам проекта и игра «клубок нитей».

Таблица 1

План реализации образовательного проекта

| Этап | Предмет, тема | Педагогические технологии |
|--------------------------|---|---|
| 1) Актуализация проблемы | Русский язык «Что такое энергия?» Склонение имени существительного | Технология укрупненных дидактических единиц. Технология проблемно-диалогического обучения. Социокультурные технологии |
| 2) Интерактивная фаза | Окружающий мир «Свет в нашей жизни» | Педагогическая технология на основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала. Технология применения средств ИКТ в предметном обучении |
| 3) Рефлексия | Внеурочная деятельность Занятие по робототехнике «Альтернативные источники энергии» | Система малых групп. Интерактивное обучение с элементами дискуссии. Технология применения средств ИКТ в предметном обучении |

«Екатеринбург знакомый и незнакомый»

Цель: развитие личности младших школьников на основе обогащения представлений о малой родине и жизненного опыта в социальной сфере путем активизации учебной деятельности.

Адресат: учащиеся второго класса.

Период проведения: две учебные недели.

Форма проведения: экскурсия, классические уроки, уроки в нетрадицион-

ной форме; выставки продуктивных работ, а также взаимодействие детей и родителей в рамках предметной темы проекта.

Организация пространства:

- уроки и занятия проводится в классной комнате, оформленной государственной символикой, символикой Свердловской области, г. Екатеринбурга; выставками детских работ;

- участники размещаются фронтально, в подгруппах;

- специально выделяются столы для детской коллективной работы.

План реализации проекта представлен в табл. 2.

Этапы развития проекта.

1) Подготовительная работа осуществляется в гибком режиме в течение двух недель и включает:

- опрос (с анализом материалов) родителей с целью выявления ценностного отношения к родному городу и беседу с детьми для уточнения их информированности о Екатеринбурге;

- подготовку и организацию выставки рисунков и фотографий «Екатеринбург вчера, сегодня, завтра», а также выставки литературы уральских писателей и поэтов

на основе изданий из семейных библиотек школьников;

- совместную деятельность детей и родителей по составлению коллажа (альбома) «Мой город Екатеринбург»;

- пешую прогулку по центральным улицам Екатеринбурга (так называемая «Красная линия»).

2) Интерактивная фаза проекта занимает один учебный день и строится на материале предметного материала (содержание работы представлено ниже).

3) Рефлексия проводится в гибком режиме в течение 1–2 дней по окончании интерактивной фазы проекта и включает ситуативную беседу с детьми о недавнем событии, письмо-приглашение другу «Удивительный Екатеринбург».

Таблица 2

План реализации интерактивной фазы проекта

| № урока | Предмет, тема | Педагогические технологии |
|---------|--|--|
| 1 | Математика «Сложение и вычитание многозначных чисел. Екатеринбург в числах» | Технология укрупненных дидактических единиц |
| 2 | Русский язык «Устаревшие слова. Путешествие по старому Екатеринбургу» | Технология проблемно-диалогического обучения |
| 3 | Окружающий мир «Зеленое кольцо Екатеринбурга» | Педагогическая технология на основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала. Технология применения средств ИКТ в предметном обучении |
| 4 | Литературное чтение «Путешествие по литературному кварталу Екатеринбурга» | Система малых групп. Технология применения средств ИКТ в предметном обучении |
| 5 | Классный час «Я шагаю по Екатеринбургу» | Интерактивное обучение с элементами дискуссии. Игровые технологии |

Предложенное решение проектной задачи проводится пошагово и согласуется с этапами научного познания, позволяет учащимся под руководством компетентного соратника получить конкретный продукт, что приводит к осознанию завершенности познавательного действия, а значит,

позволяет выполнить самооценку процесса учебной деятельности и построить перспективу, определив выход на новую интересную задачу.

В заключение подчеркнем, что проектирование фрагментов образовательного процесса в логике системно-деятельностного

подхода требует от педагога широкого профессионального обзора действительности в сочетании с прогностическим подходом, а значит – высокой теоретической подготовки как в предметно-методической части, так в части педагогики и психологии в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агапова Н.Г. Образование как феномен культуры с позиций системно-деятельностного подхода // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2013. №2 (39). С. 51–60.
2. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. 2-е изд-е, перераб. и доп. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2015. 272 с.
3. Фундаментальное ядро содержания общего образования : проект / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. М.: Просвещение, 2009. 48 с.

УДК 378.147

Васильева Г.Н.

О подготовке студентов математического факультета к реализации деятельностного подхода при обучении математике в средней школе

В статье раскрываются актуальность проблемы, сущность реализации деятельностного подхода к обучению в средней и высшей школе, структура и характеристики основных видов учебной деятельности и обучающей деятельности учителя математики.

Ключевые слова: структура деятельности, деятельность введения понятия, деятельность изучения утверждения, процесс решения задачи как деятельность.

Компетентностный подход к подготовке будущих учителей математики ориентирует на освоение студентами технологий обучения, основанных на деятельностном подходе. С введением ФГОС основного общего образования эта задача становится особенно актуальной. Как известно, «*Теоретико-методологической основой* разработки стандартов общего образования служит *системно-деятельностный культурно-исторический подход*, базирующийся на положениях научной школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и др.» [6]. В данной статье представлен опыт формирования у студентов математического факультета ПГГПУ компетенций, осуществляемый в ходе изучения теории и методики обучения математике. Кроме того, в работе косвенно обсуждаются некоторые вопросы межпредметных связей с дисциплинами, которые осваивают студенты математического факультета.

В современном образовании одной из главных задач подготовки студентов – будущих учителей математики – является овладение ими сущностью подходов, выделенных теоретико-методологической основой нового стандарта [8]. Поэтому остановимся на некоторых историко-научных фактах, связанных с теоретико-методологической основой разработки стандартов, и вопросах

их изучения студентами в различных дисциплинах учебного плана факультета.

Во-первых, приступая к освоению курса теории и методики обучения математике, студенты должны знать или хотя бы иметь представление о сущности перечисленных выше подходов. Имена Льва Семеновича Выготского, Алексея Николаевича Леонтьева, Даниила Борисовича Эльконина, Петра Яковлевича Гальперина, Василия Васильевича Давыдова и других ведущих психологов России должны, на наш взгляд, ассоциироваться в сознании студентов с указанными выше научными теориями, разработанными этими учеными.

Так, при упоминании имен Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева в сознании у студентов должны возникнуть основные положения культурно-исторической теории развития психики, а именно соотношение низших и высших психических функций, *слитых воедино в развитии психики*, и, главное, наличие двух видов поведения человека: *натурального (или природного, как результата эволюции животного мира) и культурного (или исторического, как результата развития общества)*. Рассуждая о культурно-историческом подходе, студенты должны ясно осознавать *связь и различие* натуральных психических процессов, которые не поддаются регуляции со стороны человека, и

высших психических функций: восприятия, воображения, памяти, мышления и речи. Результат этого осознания применительно к методологии разработки новых стандартов: высшими психическими функциями человек может сознательно управлять.

Примером использования сознательного управления человеком психическими функциями является ориентация ФГОС основного образования на формирование у обучающихся универсальных учебных действий. Другим положением, связанным с именем

Л.С. Выготского, как известно, является понятие зоны ближайшего развития, на котором основан деятельностный подход в обучении школьников.

Аналогично укажем без детализации положений теории, что с именем А.Н. Леонтьева, на наш взгляд, должны ассоциироваться деятельностный подход в обучении («который всегда был системным» [1]) и структура деятельности, на основе которых строится структура учебной деятельности (см. рисунок).

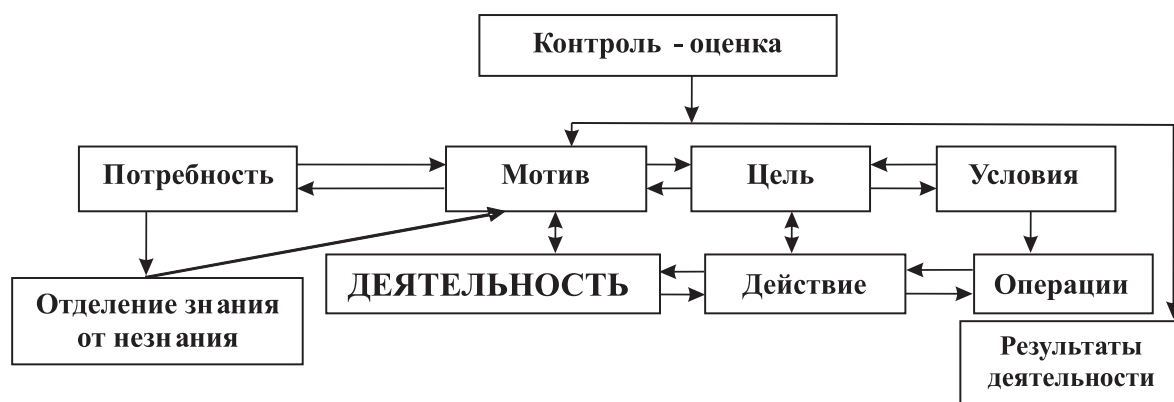


Рис. Структура деятельности [3, с. 19–20].

Этому вопросу в курсе теории и методики обучения математике мы уделяем особое внимание, планируя лекцию и практическое занятие [5]. В дальнейшем обучении студенты познают конкретизированные виды деятельности учащихся, присущие обучению математике. Основными видами деятельности являются: деятельность введения понятия, деятельность по изучению утверждений (аксиом, теорем, алгоритмов и правил) и процесс решения задачи.

Одним из положений деятельностного подхода в обучении студентов Г.А. Атанова [2] является утверждение о том, что осуществлять деятельность человеку позволяет усваиваемый им *опыт* общественно-исторической практики, который передается с помощью старшего поколения. Согласно

этому положению, деятельность молодого педагога – учителя математики – не может быть признана успешной, если он готов к *передаче* учащимся *знаний*, но не опыта их получения. Поэтому решение основной задачи современной методической подготовки будущего учителя математики требует овладения студентами структурой учебной деятельности (рис.) и компетенцией применения ее к различным видам деятельности, присущим уроку математики.

В последние 10–15 лет научные методико-математические исследования по вопросам формирования учебной деятельности при обучении математике весьма активизировались. Общеизвестно, что сущность деятельностного подхода в обучении состоит в формировании учебной деятельности

школьников как процесса постепенной трансляции осуществления отдельных компонентов этой деятельности ученику для самостоятельного выполнения без вмешательства учителя. Следование принципам системного подхода ориентирует на то, что «процесс обучения на любом его этапе (изучение учебной темы, построение урока) следует проектировать в соответствии с *психологической структурой учебной деятельности*» [7, с. 22].

Освоение студентами структуры учебной деятельности в курсе теории и методики обучения математике является чрезвычайно сложным процессом, требующим осмысления теоретических положений и их применения к решению методических задач. Причин затруднений у студентов много. Главная из них – опыт «знаниевой» парадигмы образования как в школе, так и в вузе. Распространенное объяснение студентов затруднений в разработке индивидуальных заданий по проектированию изучения понятия, утверждения, процесса решения задачи: нас так не учили. Такой была ситуация двадцать лет назад, такой она осталась и сегодня. Чтобы изменить положение дел, нужно систематическое использование технологий проблемного обучения в преподавании дисциплин факультета.

Внедрение современной техники, использование компьютерных презентаций в обучении обострило проблему: все в большей степени студенты и школьники получают знания «в готовом виде». Такой опыт студенты часто транслируют при разработке индивидуальных заданий по методике обучения математике. Например, выполняя задание по введению нового факта, студенты демонстрируют в презентации фрагменты учебного материала, представленного в учебнике, примеры решения задач на его применение. И это вместо заданий на анализ, сравнение и обобщение примеров, на установление закономерности, на выдвижение гипотез и формулировку на этой основе

нового для учащихся факта. Именно этого требует реализация деятельностного подхода в обучении, формирование универсальных учебных действий [8].

Поэтому на практических и лабораторных занятиях планируются интерактивные формы обучения и руководства для овладения обучающей деятельностью учителя [5]. Приведем примеры материалов для самоконтроля, способствующих формированию соответствующих компетенций студентов.

Проектирование деятельности введения понятия (ДВП).

Мотивация введения понятия.

1. Действие определения понятия

Операции, входящие в структуру действия: выделение родового понятия и видовых отличий; введение термина и обозначения; формулировка определения в текстовой форме; представление определения в символической форме.

2. Выведение следствий из определения

Операции, входящие в структуру действия: анализ определения в символической форме; формулировка умозаключения на основе выделенного отношения; запись выделенного отношения – следствия – в символической форме.

3. Подведение под понятие

Операции: решение задач на распознавание.

4. Классификация (или обобщение) понятия

Операции действия классификации: выбор основания для деления множества объектов по группы; формулировка умозаключения о выполнении деления.

Операции действия обобщения: анализ ограничения понятия; отказ от ограничения понятия [3].

Проектирование и реализация перечисленных четырех действий ДВП требует, как видно из приведенного выше содержания этого вида деятельности, глубокого знания теоретических основ методики обучения ма-

тематики. К ним относятся сущность понятия как формы мышления и

Проектирование деятельности изучения утверждения¹ (теоремы).

Мотивация изучения теоремы – проблемная ситуация, или «отделение знания от незнания» [3, с. 19–20]. В результате мотивации учащиеся формулируют цель предстоящей деятельности – изучения новой теоремы.

1. Действие обнаружения нового утверждения, его формулировка (выдвижение гипотезы).

Операции, входящие в структуру действия: решение задач (индуктивный поиск); обобщение результатов индуктивного поиска утверждения (теоремы).

2. Выдвижение гипотезы – действие по формулировке новой теоремы.

3. Изучение структуры математического предложения (аксиомы, теоремы).

Операции, входящие в структуру действия: выделение условия и заключения имплицитивной теоремы; символическая запись утверждения (условия и заключения теоремы).

4. Поиск плана доказательства теоремы.

Операции, входящие в структуру действия: анализ заключения теоремы; подбор достаточного условия для истинности заключения теоремы; построение цепочки достаточных условий (по схеме восходящего анализа), пока не появится план доказательства; формулировка найденного плана доказательства.

5. Доказательство утверждения.

Операции, входящие в структуру действия: построение цепочки силлогизмов согласно плану доказательства (выбранному методу доказательства).

6. Изучение результатов деятельности.

Операции, входящие в структуру действия: выведение следствий из теоремы;

обобщение теоремы; различные способы доказательства теоремы [5].

В школьном курсе математики наряду с теоремами изучаются аксиомы, которые также являются утверждениями (суждениями). Деятельность по изучению аксиом выстраивается аналогично структуре деятельности по изучению теоремы, с учетом того, что истинность аксиом в данной теории принимается без доказательства. Кроме определений понятий, аксиом и теорем в курсе математики изучаются правила, алгоритмы как элементы теоретических знаний. Деятельность по изучению правил и алгоритмов включает в себя мотивацию и первые два этапа деятельности по изучению утверждений; завершается этот вид деятельности формулировкой правила и примером его применения.

Приведенные выше материалы показывают, как осуществляется подготовка будущего учителя к реализации деятельностного подхода в обучении математике. Учитывая, что большая часть учебного времени на уроках математики отводится обучению решению задач, в технологиях обучения математике выделяется соответствующий вид учебной деятельности – «процесс решения задачи» [5, с. 37]. Неслучайно в разработке модели программы развития универсальных учебных действий «общий прием решения задач» рассматривается как сложное составное логическое действие [6].

Как вид учебной деятельности школьников процесс решения задачи имеет ту же структуру (рис. 1). *Потребностью* этой деятельности является усвоение нового математического знания (факта: понятия или его свойства, алгоритма, метода). Причем данная потребность учащимися часто не осознается, поэтому и должен быть этап мотивации к этой деятельности. Мотивом процесса решения задачи, побуждающим фактором является нахождение способа решения задачи. Мотив задает обобщенную цель деятельности – понять задачу, чтобы найти план решения

¹Термин «утверждение» используется как синоним «суждение». Виды суждений: аксиомы и теоремы.

и ответ на главный вопрос задачи, т.е. цель задает следующие действия:

- изучение структуры задачи;
- поиск плана решения задачи;
- осуществление плана решения (синтез);
- проверка решения задачи;
- изучение полученных результатов [3].

Понимание задачи – цель первого действия деятельности учащихся при ее решении. Эта цель порождает соответствующее действие, которое осуществляется различными операциями: чтение задачи; выделение условия и главного вопроса (требования) задачи; анализ текста задачи, результат которого – модель. Способ построения модели зависит от сюжета задачи. Результат первого действия – уяснение учеником сути задачи; осознание смысла отдельных слов и выражений, зависимостей между данными задачи; осмысление условий, при которых возможна данная задачная ситуация; выделение главного вопроса задачи.

Целенаправленный поиск плана решения задачи, как показывают теоретические исследования и практика обучения, наиболее продуктивный. Такой поиск представляет собой отыскание достаточных условий для выполнения требования задачи (ответа на главный вопрос). В методике обучения математике он носит название восходящего анализа. Подзадачи, появляющиеся в результате рассуждения по схеме восходящего анализа, представляют собой операционный состав действия поиска плана решения. Найденный план решения задачи позволяет дать

ответ на вопрос, выполнив синтез данных – решение.

Таким образом, проектирование различных видов учебной деятельности способствует овладению студентами сущностью деятельностного подхода к обучению. Заметим, что разработка учебной деятельности учащихся и ее реализация в учебном процессе – суть обучающая деятельность, «управляемое формирование деятельности учащегося» [2, с. 4]. Понятно, что учебная деятельность, организуемая учителем и выполняемая учащимися под его руководством, ориентирована на формирование «основных видов универсальных учебных действий» [9, с. 67] всех четырех блоков. Наконец, наш более чем двадцатилетний опыт учебной работы, в том числе руководства педагогической практикой студентов, и опыт руководства научной работой студентов позволяют утверждать, что удастся сформировать компетенцию (ПК-1): «готовность реализовывать образовательные программы по математике в соответствии с требованиями образовательного стандарта».

Выполнение студентом проекта как по изучению новых знаний (определений понятий, аксиом, теорем, правил и алгоритмов), так и по обучению решению задач требует овладения студентом *методами научного познания* и теоретическими основами изучения дидактических единиц учебного предмета «математика». При этом студенты осознают роль теоретических знаний по курсу теории и методики обучения математике и других дисциплин для их будущей практической работы учителем математики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.
2. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении. Донецк: ЕАИ-пресс, 2001.
3. Васильева Г.Н. Методические аспекты деятельностного подхода при обучении математике в средней школе: практико-ориентированная моногр. / Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2009. 136 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.

5. Методика обучения математике: учеб.-метод. пособие. Ч. 1. Направление подготовки – 050100 «Педагогическое образование». Профиль подготовки – «Математика. Информатика» / сост. Г.Н. Васильева ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Пермь, 2015. 65 с.

6. Разработка модели программы развития универсальных учебных действий. [Электронный ресурс]. Режим доступа: ivanovaelenav.ucoz.ru (дата обращения: 20.11.2016).

7. Теория и технология обучения математике в средней школе: учеб. пособие для студентов математических специальностей педагогических вузов / Т.А. Иванова, Е.Н. Перевощикова, Л.И. Кузнецова и др.; под ред. Т.А. Ивановой. 2-е изд., испр. и доп. Н.Новгород: НГПУ, 2009. 355с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011. 48 с. (Стандарты второго поколения).

9. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М. : Просвещение, 2011. 79 с. (Стандарты второго поколения).

УДК 373.2

Венкова З.Л.

Теоретические основы взаимодействия агентов социализации ребенка дошкольного возраста

В статье рассматриваются методологические и технологические подходы к изменению позиций, форм и содержания совместной социально-педагогической деятельности ДОО и семьи, предлагается вариативная стратегия социально-педагогического взаимодействия. Описаны психолого-педагогические условия использования данной стратегии на начальном этапе социализации ребенка-дошкольника.

Ключевые слова: взаимодействие, социально-педагогическое партнерство, сотрудничество, семья, открытость образовательного учреждения.

Сущностной категорией для понимания процесса развития ребенка служит понятие социальной ситуации развития как совокупности и баланса социальных условий окружающей среды и внутренних условий формирования личности. В контексте современного дошкольного образования данная концепция становится наиболее актуальной и основополагающей. По мнению А.Г. Асмолова, И.С. Клециной, Л.В. Коломийченко, именно социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности и ее развития, которое осуществляется в процессе реального взаимодействия с окружающим миром и оказывает существенное влияние на вхождение ребенка в мир социальных отношений [3; 5; 6]. Социальная среда по своим компонентам многообразная и многоуровневая. Однако необходимо помнить, что первичным и наиболее значимым компонентом социальной среды в период дошкольного детства является семья. Семью А.Г. Асмолов рассматривает как «стержневую социальную ситуацию», которая связывает семейное воспитание с социокультурными схемами общества [1].

Семья, безусловно, занимает ведущее место среди агентов социализации, т.к. ее воздействие на ребенка значительно превы-

шает влияние других факторов. В социологических исследованиях А.В. Махияновой и Л.В. Шелухановой о роли различных агентов социализации подрастающего поколения доминирующим среди них, обеспечивающим формирование социокультурных ценностей выступает семья (93,3% респондентов), социальным институтам (в т.ч. образованию) отдано 40% [10]. Основные приоритеты социального заказа российской семье как социальному институту в современном обществе связаны с выполнением ею ответственной и активной роли в образовании ребенка. Семья становится значимым инвестором в человеческий капитал общества.

Семья – это социокультурный феномен, выполняющий особую функцию в социальном сопровождении и поддержке растущего человека. Семья является той начальной «социальной матрицей», тем необходимым условием формирования личности, где определяется социальный статус ребенка, закладывается почва для становления ее мировоззрения и убеждений, установок, морально-этических идеалов, вкусов, социального поведения [7]. Значимость и важность семьи в становлении ребенка как личности, по мнению Е.П. Арнаутовой, обусловлена тем, что семейная микросреда является главным «транслятором» социальных норм и культур-

ных ценностей, которые имеют тенденцию к непосредственному усвоению ребенком [2]. В ней человек формируется как личность, осваивая и перенимая субкультурное своеобразие семейных отношений, а через нее – и социокультурное многообразие общества. К субкультурным факторам, каждый из которых имеет свои особые социально-педагогические возможности, оказывающие существенное влияние на социально-личностное развитие ребенка, относят:

- количественный и ролевой состав семьи (полная или неполная, расширенная; преимущественно женский или мужской состав и др.);

- жизненные условия (социально-экономические, социально-бытовые, материальные, психологические и др.) для развития и воспитания детей;

- морально-психологический климат (жизненный фон) семьи, определяемый ее социальными и культурными ценностями, базис которых влияет на личность ребенка.

Исследуя различные аспекты социальной ситуации развития дошкольника, А.В. Мудрик акцентирует внимание на социализирующих функциях семьи:

- семья обеспечивает безопасное физическое и эмоциональное развитие ребенка;

- семья существенно влияет на формирование психического статуса ребенка, набор личных характеристик, особенности эмоциональных реакций, самооценку, ролевые установки;

- семья имеет важное значение в овладении человеком социо-культурными нормами и поведенческими образцами;

- в семье формируются фундаментальные ценностные ориентации человека: стиль жизни, уровень притязаний, жизненные устремления и мировоззренческие установки [8].

В семейном воспитании взаимосвязь субъектов (супругов, родителей, детей, других родственников) отличается интимно-не-

формальным характером, строится на контактах невербального и вербального общения. В семье, как правило, нет жестко заданной системы взаимоотношений по вертикали, строгой структуры власти, в которой статусы и роли заранее предписаны. Семья для ребенка является наименее ограничивающим, наиболее мягким и адаптивным типом социального окружения за счет своей кулуарности и стабильности.

Общественное воспитание осуществляется государством в организациях, создаваемых для этой цели. Поэтому взаимосвязь субъектов воспитания в общественном образовательном учреждении имеет институционально-ролевой характер. Отношения «педагог-ребенок» более формализованы, чем отношения между родителями и ребенком в семейных условиях. В образовательных учреждениях выстраиваются разные иерархические уровни социализации «взрослый-ребенок», «ребенок-коллектив» и др., которые подвержены частой трансформации. Общественное и семейное воспитание имеют целый ряд принципиальных отличий, которые необходимо учитывать для того, чтобы обеспечить их комплексную интеграцию, эффективное взаимодействие и взаимодополнение в реальном образовательном пространстве.

В исследовании Т.П. Грибоедова доказано, что становление и развитие партнерского взаимодействия в системе образования инициировано сменой социальных парадигм – переходом от патернализма к партнерству, предполагающим отказ государства от полноты власти и ответственности в пользу общества, семьи, личности, в связи с чем становится актуальным поиск механизмов комплексного (социального, психолого-педагогического и др.) взаимодействия общества, образования и семьи, предусматривающего взаимозависимый и взаимопроникающий диалог, каждый участник которого несет на себе «определенный образовательный

эффект, если его использовать соответствующим образом» [4].

Способ осуществления социально-педагогического партнерства – открытый диалог, в который вступают заинтересованные стороны с целью достижения согласия по вопросам, представляющим взаимный интерес. Именно такой диалог необходим системе дошкольного образования для повышения его качества и эффективности. Мы считаем, что только в условиях партнерства и сотрудничества возможно создание единого образовательного пространства, в центре которого будет находиться подрастающий ребенок. Только глубоко мотивированное, ценностно-ориентированное и высокоорганизованное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса становится механизмом реформирования, саморазвития и адаптации дошкольного образования к современным социально-экономическим условиям.

Вектор одностороннего педагогически ограниченного воздействия образовательного учреждения на семью, долгие годы господствовавшего в авторитарной отечественной педагогике, на современном этапе замещается вектором активного конструктивного взаимодействия, в основе которого лежит совместная деятельность всех участников образовательных отношений. Его основными параметрами являются поддержка, компромисс, доверие и сотрудничество в совместной развивающе-образовательной деятельности.

Современный общественный запрос социума к образованию призывает педагогическое сообщество к наработыванию практик использования поддерживающего, иницирующего и продуктивного взаимодействия с родителями. Именно такие типы взаимодействия помогают решать актуальные проблемы воспитания детей дошкольного возраста при обоюдной готовности воспитывающих взрослых, включают родителей в педагогический процесс как равноправных, равноответственных и взаимодоверяющих партнеров. Глав-

ный эффект успешного общения ОУ и семьи не в дублировании, не в замене социальных функций одного института воспитания другим, а в гармоничном дополнении друг друга.

Социально-педагогическое взаимодействие необходимо рассматривать с позиции *системного* подхода, выстраивая иерархию его компонентов и определяя их содержательное наполнение с учетом требований к системе дошкольного образования.

Участники образовательных отношений – это субъекты взаимодействия, которые классифицируются по представительству интересов ДООУ и семьи и составу: индивидуальные участники (администратор ДООУ, воспитатель, специалист, родитель, ребенок); групповые участники (педагогический совет, родительский комитет, методическое объединение, детско-родительская студия, управляющий совет и т.д.).

Целевые ориентиры взаимодействия определяются в зависимости от контекста сложившейся образовательной ситуации в конкретной дошкольной образовательной организации: формирование системы добровольных и взаимозаинтересованных отношений и взаимоподдержки субъектов, приводящих к повышению их воспитательного потенциала; установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, объединение их в общую команду; обеспечение корреляционных связей между содержанием, методологией профессиональной деятельности и интересами, социокультурным потребностям семейного микро-социума ребенка и др.

В современных законодательных документах определены задачи социально-педагогического взаимодействия ДООУ и семьи:

- воспитание позитивного отношения и уважения к родительству и детству;
- приобщение родителей к педагогическому процессу;
- повышение родительской компетентности и уровня общей культуры;

- расширение сферы участия родителей в организации жизни образовательного учреждения;

- изучение и диссеминация лучшего опыта семейного воспитания, пропаганда его среди широкого круга родителей;

- становление социально-педагогических традиций в работе ДОУ и семьи.

Эффективность взаимодействия детского сада и семьи предопределяется соблюдением принципов социальной и психолого-педагогической направленности: добровольностью в участии, согласованием и сопряжением интересов на основе переговоров и компромисса, обоюдной ответственностью и обязательностью выполнения субъектами достигнутых соглашений, обязательным выбором индивидуальной образовательной траектории и др.

Реализация целевых ориентиров социально-педагогического взаимодействия возможна через деятельностное содержание: конструктивное взаимообучение по вопросам дошкольной проблематики, разработку и осуществление совместных социальных, культурно-ценностных и образовательных проектов, профессиональное консультирование, совместные социообразовательные акции, диссеминацию и распространение инновационного опыта (педагогического и семейного) по проблемам воспитания дошкольников и т.д.

Организационные формы взаимодействия реализуются по стратегическим направлениям совместной деятельности. В нашей технологии используются следующие виды стратегий: информирующая, поисковая, игровая, управленческая, коррекционно-профилактическая. Каждая стратегия реализуется через специфические формы организации (тренинги, выпуски информационных буклетов, дискуссии, консультации и т.д.). Представленные формы могут быть реализованы на разных уровнях взаимодействия: внутрисемейном, межсемейном,

семейно-педагогическом, социально-образовательном.

Механизмы взаимодействия представлены совокупностью используемых методов и технологий для организации содержательных форм сотрудничества: методы игротехнического тренинга, методы рефлексивного управления, методы конструктивного общения; коммуникативные, проектные, консалтинговые и другие технологии.

Факторы взаимодействия:

- создание ценностной основы актуализации субъектной позиции всех участников взаимодействия;

- активное вовлечение родителей в образовательный процесс как на уровне индивидуального образования своего ребенка, так и на уровне общественного образования группы сверстников;

- интерактивное взаимодействие в триаде «родитель – ребенок – педагог», проявляющееся в совместном проектировании единых методов, форм и средств *диалогического* характера;

- создание эмоционально положительного фона, сопровождающего процесс общения и исключающего критику, агрессию, негативно-оценочные суждения субъектов совместной образовательной деятельности, что в свою очередь обеспечивает их свободную диалогическую самореализацию.

Важно учитывать, что такие компоненты, как *целевые ориентиры, принципы и механизмы* взаимодействия, инвариантны и субстанциональны для любой эмпирической партнерской системы «детский сад – семья», тогда как компоненты *участники, содержание и формы взаимодействия* вариативны и могут быть наполнены иными сущностными характеристиками.

На основе изучения и анализа работ В.А. Петровского, О.И. Давыдовой, Е.А. Арнаутовой, в условиях организации экспериментальной деятельности, осуществляемой в дошкольных учреждениях Пермского края,

нами были выделены и разработаны технологические этапы в организации психолого-педагогической поддержки взаимодействия с родителями воспитанников:

1 этап – знакомства и создания родительского коллектива. Основная идея данного этапа – *установление доверительных отношений между родителями и педагогами*. Прежде чем чему-либо учить молодых родителей, необходимо адаптировать их к условиям детского сада, сформировать положительное отношение к нему и педагогам, снять коммуникативные барьеры и актуализировать их потребность к взаимодействию в вопросах воспитания их детей. На данном этапе становятся актуальными такие формы взаимодействия: «реклама» достижений ребенка как результатов совместных действий педагогов и родителей; совместные трудовые акции для детей; психологические тренинги и коммуникативные игры; постоянное пополнение информационной среды по актуальным запросам родителей и др.

2 этап – образовательного просветительства. Ключевое назначение данного этапа состоит в *открытии перед родителями неизвестных сторон и знаний о собственном ребенке*. Зачастую чувство удивления и гордости за своего ребенка вызывает в родителе ответную реакцию к более тесному и конструктивному общению. Именно через переосмысление достижений своего ребенка родитель приходит к пониманию значения своего участия в его жизни. На этом этапе целесообразно активизировать проведение совместных с детьми и родителями трудовых и социальных акций, совместных творческих постановок, тематических выставок и детских презентаций для родителей. Идея обозначенных форм – дать родителю возможность увидеть новые, ранее неоткрытые способности детей, показать новый детский опыт, акцентируя внимание на индивидуализации каждого ребенка. Содержание данного этапа представлено в формах: тренинг «Индиви-

дуальные особенности детей», цикл наблюдений «Игры детей», «Как мы общаемся», «Наша физкультура», «Радуга эмоций» и т.д.

3 этап – коммуникации и семейной социализации. Результатом реализации данного этапа является *изменение и сближение детско-родительской дистанции общения*. Необходимо у родителей возбудить искреннее желание принимать активное участие в жизни своего ребенка, помочь им увидеть позитивные стороны детско-родительских отношений как в стенах детского сада, так и за его пределами. Содержание данного этапа обеспечивается реализацией традиционных и инновационных форм: детско-родительские тематические встречи; наблюдения за деятельностью детей в рамках «Академии родительских вопросов»; совместные детско-родительские занятия «Парной гимнастикой», встречи в «Творческих гостиных» и на психологических тренингах.

4 этап – индивидуализированного сотрудничества. В рамках данного этапа осуществляется *совместное решение проблем развития и воспитания ребенка в семье и социуме*. На этом этапе необходима ориентированность на коллегиальность в совместной работе, поиск коллективного (при взаимодействии), но наиболее индивидуализированного по отношению к каждому ребенку способа решения возникшей проблемы, установление отношений взаимоуважения, взаимответственности и взаимопомощи. Для реализации идей данного этапа проводится индивидуальное консультирование и психолого-педагогическое сопровождение семей.

5 этап – образовательного сотрудничества. Назначение этого этапа заключается в *приобщении родителей к образовательной деятельности, в вовлечении их непосредственно в образовательную деятельность ДОУ*. Также значимыми на этом этапе становятся диссеминация и пропаганда семейного опыта воспитания и развития дошкольников.

На этом этапе сотрудничества востребованы такие формы: «Встреча с интересным человеком», «Гость группы», «Творческие мастерские», «Родительские конференции» и др. [2; 9].

Осознание специалистами дошкольных образовательных учреждений ценности и адекватности своей профессиональной деятельности интересам и социокультурным потребностям семейного социума ребенка является первоочередной идеей обновления связей общественного и семейного образования в современных условиях. По

признанию специалистов психологической и педагогической сфер, именно семейная социализация ребенка сегодня – наиболее кризисное звено в совокупности социальных сред. Это обуславливает необходимость интеграции социальных институтов, которую в свою очередь необходимо осуществлять через призму интересов семьи как первичного источника социализации дошкольника, когда эмоциональный и социальный опыт ребенка существенно зависит от семейных установок, качества детско-родительских отношений и родительской компетентности [6].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. М., 1996. С. 16–22.
2. Арнаутова Е.П. Педагог и семья. М., 2002.
3. Асмолов А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. М., 1989.
4. Грибоедова (Симакова) Т.П. Компоненты и показатели образовательного потенциала семьи // Образование и семья: проблемы индивидуализации: Всероссийская научно-практическая конференция «Образование и семья: проблемы индивидуализации», 20-21 апреля 2006 г.: [материалы] / под общ. ред. И.А. Хоменко. СПб., 2010. С. 97–104.
5. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика. СПб.: Алетейя, 2004. 408 с.
6. Коломийченко Л.В., Оглезнева Ф.О.В. Формирование психолого-педагогической компетентности родителей по социальному развитию детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие. Пермь, 2005.
7. Кон И. С. Ребенок и общество. М.: ИЦ Академия, 2003. 336 с.
8. Мудрик А. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании // Воспитательная работа в школе. 2003. № 5. С. 15–19.
9. Петровский А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии. 1987 № 1. С. 15–26.
10. Сайт «Российское образование»: Федеральный портал. Исследования А.В. Махияновой, Л.В. Шелухановой. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.edu.ru/index.php?page_id=50&op=word&wid=424 (дата обращения: 12.11.2016).

УДК 373.3.26

Вихман А.А., Попов А.Ю.

Два тестовых подхода к диагностике метапредметных результатов обучения в начальной школе

В статье обсуждаются опыт, перспективы и проблемы применения тестового подхода для диагностики метапредметных результатов обучения в начальной школе. Анализируются возрастные ограничения диагностики метакогнитивных способностей. Показана логика создания двух метапредметных тестов на основе теоретического конструкта ФГОС и модели критического мышления П. Фачионе. Приведены достоверные корреляционные взаимосвязи между успешностью выполнения метапредметных тестов и академической успеваемостью.

Ключевые слова: *психологическое тестирование, метапредметные результаты, метакогнитивистика, критическое мышление.*

Введение новых требований к результатам обучения и формированию у всех учащихся школы наряду с предметными знаниями метапредметных способностей и личностных качеств требует активного сотрудничества педагогов и психологов с привлечением классических и инновационных подходов с обеих сторон. Если присмотреться к формулировкам универсальных учебных действий, то становится ясно, что речь идет о психологических феноменах – коммуникативной активности, мышлении и когнитивной саморегуляции посредством рефлексии. Для количественной и качественной диагностики, постепенного формирования этих психологических качеств требуются специальные психологические знания и навыки. Вместе с тем, создание психологической диагностики и программ формирования в отрыве от реальной педагогической практики, опыта педагогов кажутся нам малоэффективными.

Метапредметные умения, или универсальные учебные действия, можно по-простому воспринимать как «умение учиться» или как универсальный потенциал к обучению. С научной точки зрения тематика «умения учиться» это комплекс когнитивных и регулятивных феноменов, суть которых хорошо раскрыта в классических работах Ж. Пиаже

на тему развития мышления и рефлексии, Д. Флавелла на тему метакогнитивных навыков и метапознания и М.А. Холодной на тему метакогнитивного опыта и интеллекта. Метакогнитивистика как отдельная отрасль психологии активно развивается в данный момент, охватывая различные отрасли, начиная от образования, заканчивая проблемами экспертного принятия решений [3; 4; 6].

Для построения диагностических комплексов и программ формирования следует учитывать возрастную специфику способности «умения учиться» в начальной школе. С одной стороны, для продуктивного развития интеллекта и метакогнитивных навыков есть специальные сензитивные периоды в жизни, и выходить за их рамки – значит пытаться развивать то, что еще по генетическим причинам не созрело. В экспериментальных исследованиях Ж. Пиаже убедительно показано, что истинная рефлексия формируется в подростковом возрасте (6–9 класс); раньше срока в начальной школе ее развивать не эффективно. То есть, в начальной школе ученики запоминают когнитивные схемы и шаблоны, а гибко применять их не могут, и, соответственно, речи о рефлексии пока не идет. С другой стороны, существует феномен возрастного горизонтального декаляжа,

когда дети демонстрируют интеллектуальные умения, которые не соответствуют их возрасту. Более того, экспериментальные исследования представителей развивающего обучения В.В. Давыдова, А.З. Зака и Н.Е. Вераксы свидетельствуют о возможности развития теоретического мышления у младших школьников, а также диалектического мышления у дошкольников. Вместе с тем, при создании диагностики следует учитывать обе эти позиции и не перегружать диагностический инструмент сложными рефлексивными и интеллектуальными навыками [1; 2].

Мировая практика знает мощные примеры тестовой диагностики «умения учиться» – это, прежде всего, тесты TIMMS и PISA. В США при поступлении в вузы и аспирантуры широко используются тесты критического мышления (Калифорнийский тест критического мышления Глейзера, тест для аспирантов MBA GMAT и др.).

Основная проблема, с которой сталкивается специалист-психодиагност при создании диагностики метапредметных результатов в начальной школе, заключается в том, что понятие «метапредметные результаты» заложено и расшифровано в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования только на уровне теории, а не измерения. Говоря психодиагностическим языком, формулировки, приведенные в ФГОС НОО, не уточнены в поведенческих индикаторах, и поэтому их сложно фиксировать. На текущий момент в оценке метапредметных результатов школьника, как правило, полагаются на мнение учителя. Индивидуальная экспертная диагностика (оценка учителя или методиста) характеризуется глубиной анализа, но подвержена многим субъективным факторам. При всей их глубине и целостности, эти оценки опираются на нестандартизованное мнение отдельных людей, а это мнение подвержено когнитивным оценкам и искажениям. Экс-

пертные оценки принципиально не сопоставимы друг с другом, они не накапливают опыт: если в основе стандартизированного теста может лежать постепенно расширяющаяся база данных, которая в дальнейшем используется для повышения качества и объективности измерения, то в оценках учителей такое невозможно. В связи с этим продуктивный путь развития психодиагностики метапредметных результатов обучения видится нам в создании различных тестовых процедур, основанных на разных теоретических и эмпирических моделях.

В рамках реализации многолетнего проекта по созданию диагностического инструментария выявления метапредметных результатов младших школьников, выполняемого сотрудниками Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета по заказу Министерства образования Пермского края, было создано два варианта теста, проверена их надежность и валидность, созданы компьютерные онлайн системы для сопровождения мониторинговых диагностических исследований [7].

Особенность *метапредметного теста на основе ФГОС НОО* заключается в том, что он не имеет эмпирической структуры. В спецификации к тестированию формулировки универсальных учебных действий (УУД) были соотнесены именно с метапредметными результатами, перечисленными в ФГОС НОО. Тем самым задания теста были выражены в терминах конкретной учебной задачи разной сложности, которую решает учащийся. Успешность ее решения выражала сформированность / несформированность УУД. Не для всех УУД (в формулировках, представленных в примерной программе) могли быть найдены адекватные соответствия на уровне операционализаций, т.е. подобраны конкретные учебные задания. Еще одна особенность этого теста заключалась в ориентации на актуальные, а не потенциальные навыки. При построении спецификации использовались

только базовые (обязательные) УУД – из раздела стандарта «выпускник научится», но не из раздела «выпускник получит возможность научиться».

В качестве методологического базиса *метапредметного теста на основе модели критического мышления* выступал Дельфийский отчет о критическом мышлении – результат проекта, выполненного под руководством П. Фачионе [5]. В нем описывается модель критического мышления, полученная в результате многоэтапной дискуссии 46 ведущих экспертов в области метапредметных компетенций. При этом понятие «критическое мышление», представленное в документе, содержательно и диагностически близко к тому, что в российских ФГОС называется УУД. Привлекательность этой модели критического мышления связана с тем, что она получила обширную экспериментальную поддержку в мировой психодиагностической практике и может применяться как в основной, так и начальной школе. К особенностям теста можно отнести возможность фиксировать метапредметные достижения сразу по трем направлениям: *познавательные, коммуникативные* (смысловое чтение) и *аспекты регулятивных УУД*, связанные с

когнитивным планированием. Задания теста направлены на диагностику универсальных умений. В ходе их разработки максимально снимался фактор знаний в какой-либо конкретной области. Например, тот факт, что ученик хорошо (или плохо) разбирается в математике, должен был по возможности минимально отразиться на успешности выполнения задания. Ярким примером «правильного» задания может являться задача на логическое рассуждение – она диагностирует умение учащегося логически рассуждать, но не связана с его познаниями в какой-либо конкретной предметной области. Таким образом, все знания, необходимые для ответа, содержались уже в вопросе. Ученик только должен был увидеть их, отличить существенное от несущественного и т.д.

Учитывая, что метапредметные компетенции отражают универсальные интеллектуальные способности, предполагалась сильная корреляционная связь метапредметных тестов и академической успеваемости школьников. Для проверки этой гипотезы в 2015 году было организовано корреляционное исследование на выборке 400 учеников 4-х классов школ города Перми. Результаты представлены в таблице.

Таблица

**Достоверные связи метапредметных тестов
(на основе ФГОС НОО и модели критического мышления) с успеваемостью**

| | Метапредметный тест на основе ФГОС НОО | Метапредметный тест на основе модели критического мышления |
|--|--|--|
| Метапредметный тест на основе ФГОС | – | 0,29 * |
| Метапредметный тест на основе модели критического мышления | 0,29 * | – |
| Русский язык | 0,37 * | 0,20 * |
| Математика | 0,41 ** | 0,26 * |
| Чтение | 0,36 * | 0,29 * |
| Окружающий мир | 0,37 * | 0,20 * |
| Иностранный язык | 0,23 * | 0,26 * |

Примечание. В ячейках таблицы приведены коэффициенты корреляции: * среднезначимая связь (на уровне тенденции), ** высокосignificantная взаимосвязь

Разные варианты метапредметных тестов (на основе либо ФГОС НОО, либо модели критического мышления) тесно связаны как между собой, так и с фактической успеваемостью учащихся (см. табл.). Этот факт является свидетельством конкурент-

ной валидности метапредметных тестов. Кроме того, метапредметный тест на основе ФГОС имеет более выраженные корреляционные взаимосвязи, чем метапредметный тест на основе модели критического мышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006. 212 с.
2. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 152 с.
3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969. 659 с.
4. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
5. Facione P.A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. The California Academic Press, 1990.
6. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving // The Nature of Intelligence. Ch. 12, New Jersey, 1976.
7. Vikhman A., & Popov A. Critical thinking test for Russian school students. Unfolding potential: assessment, strategies, change, and intervention // IACEP International Conference proceedings, Leiden, June 24-27. University of Leiden. 2013. P. 68–69.

УДК 378.147

Ворошнина О.Р., Гаврилова Е.В.

Системно-деятельностный подход как основа организации самостоятельной работы студентов

В статье рассматривается системно-деятельностный подход как основа организации самостоятельной работы студентов вуза. Системно-деятельностный подход предполагает формирование будущего педагога как активного, деятельного, функционально грамотного специалиста, готового ставить и решать разные по уровню сложности, новизне и креативности задачи. Самостоятельная работа студентов проявляется в системной планируемой аудиторной и внеаудиторной активности студента в рамках учебной, научно-исследовательской, профессионализирующей деятельности, выполняемой под методическим и научным руководством преподавателя, направленной на развитие и проявление познавательной активности, функциональной грамотности, способствующей формированию общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и специальных компетенций будущего специалиста.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, самостоятельная работа студентов, функциональная грамотность, кафедральная модель самостоятельной работы студентов.

Системный подход в обучении студентов – это универсальный инструмент их познавательной деятельности. В основе усвоения системы научных понятий лежит организация системы учебных действий. Деятельностный подход по своей сути всегда был системным (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.). По мнению О.Н. Шумейко, ключевым моментом деятельностного подхода является уход от информационного репродуктивного знания к знанию действия [3]. Системно-деятельностный подход представляет попытку объединения этих подходов. Он способствует формированию целостного мировоззрения, благодаря которому человек чувствует неразрывную связь с окружающим миром [3].

Главная цель реализации системно-деятельностного подхода в обучении состоит в том, чтобы формировать навыки самообразования, пробудить у человека интерес к процессу обучения. В конечном итоге результатом должно стать воспитание человека с активной жизненной позицией не только в обучении, но и в жизни, человека, который способен ставить перед собой цели, решать

учебные и жизненные задачи и отвечать за результат своих действий. Чтобы достичь этой цели, преподаватели должны понимать: педагогический процесс является, прежде всего, совместной деятельностью преподавателя и студента. Системно-деятельностный подход в обучении студентов предполагает такую организацию процесса обучения, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Организуя образовательный процесс, преподаватель решает множество вопросов: какой учебный материал отобрать и как подвергнуть его дидактической обработке, какие методы и средства обучения выбрать, как организовать собственную деятельность и деятельность студентов, как сделать, чтобы взаимодействие всех этих компонентов привело к определенной системе знаний и ценностных ориентаций. А.Е. Губарева, И.А. Зимняя и другие исследователи считают, что в настоящее время изменился вектор деятельности преподавателя: от «сообщения знаний, формирования умений» у студента

– к организации деятельности студента, ориентированной на самостоятельный поиск необходимой информации, формирование необходимых умений с целью решения проблемных ситуаций [1; 2].

Другой важной стороной и результатом образования любого субъекта образовательной деятельности должно, в соответствии с требованиями ФГОС всех уровней общего образования и идеологией системно-деятельностного подхода, стать появление так называемой «функциональной грамотности», связанной с овладением средствами информационно-образовательной среды, то есть умением добывать и обрабатывать информацию с помощью разных средств, умением работать в команде, умением моделировать системы и объекты, умением работать с текстом и др.

Самостоятельность – один из результатов образования студента. Самостоятельность проявляется в способности добывать и применять знания, планировать свою деятельность, определять возможные ресурсы с целью решения определенной задачи, интерпретировать, интериоризировать полученную информацию, эффективно сотрудничать в разнообразных группах, быть открытым для новых контактов, связей, хорошо ориентироваться во все возрастающем потоке информации и т.д. В процессе обучения в вузе студенту необходимо научиться работать самостоятельно.

Организация и эффективное руководство самостоятельной работой студентов – одна из проблем, которую решает кафедра специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (далее – ПГГПУ). Самостоятельная работа всегда рассматривалась как составляющая образовательного процесса. В настоящее время пересмотрен ее удельный вес в сторону его значительного увеличения. Самостоятельная работа рассматривается как метод, как

средство обучения, как вид учебной деятельности, как форма организации обучения и т.п. В связи с этим термин «самостоятельная работа» имеет различные трактовки: деятельность, предусматривающая системное восприятие и осмысление материала в процессе лекций, подготовки к экзаменам и т.д.; система организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя; самообразование; система мер по воспитанию активности, самостоятельности; разнообразные виды познавательной деятельности на занятиях и во внеаудиторное время и т.д. (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, С.И. Зинovieв, И.И. Ильясов, Р.А. Низамов и другие).

Принципами реализации системно-деятельностного подхода в организации самостоятельной работы студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» в ПГГПУ, являются принципы деятельности и функциональности. Самостоятельная работа студентов организуется в рамках учебной, научно-исследовательской, профессионализирующей деятельности и представляет собой целостную систему. В рамках учебной деятельности выделяется аудиторная и внеаудиторная самостоятельная работа. Аудиторная самостоятельная работа организуется преподавателями на лекционных, практических, семинарских занятиях. Внеаудиторная работа предполагает активность студентов вне занятия – подготовка к занятиям, зачетам, экзаменам; самостоятельное приобретение информации по интересующей проблеме; самостоятельное освоение темы; работа по реализации индивидуального маршрута. В учебном процессе преподавателями кафедры специальной педагогики и психологии используются разные виды заданий для самостоятельной работы студентов: конспектирование, реферирование, аннотирование текстов, подготовка докладов, перевод

иностранных источников; разработка презентаций; написание эссе, сочинений-размышлений, составление блок-схем, таблиц, тематических карт, «портретов», разработка моделей, подбор, обзор, анализ информационных источников, разработка и решение педагогических задач, проблемных ситуаций, определение круга проблем (с использованием богатых возможностей интернет-ресурсов – в том числе работа с форумами, сайтами и др.), составление рекомендаций, памяток, алгоритмов, различные виды работы с электронными образовательными ресурсами, создание картотек, проектирование, выполнение заданий поисково-исследовательского характера. Таким образом, студентам, обучающимся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование (профиль «Дошкольная дефектология») в ПГГПУ, предлагаются различные виды самостоятельной работы. Задания, рекомендуемые для выполнения, представлены в системе и условно могут быть разделены на три группы: задания репродуктивного характера; задания частично-поисковые (сочетающие репродуктивное воспроизведение и частично самостоятельный поиск), задания продуктивного вида (в том числе и задания исследовательского характера); творческие задания. Организуя самостоятельную работу студентов, преподаватели активно используют информационно-коммуникационные технологии. Обучающимся предлагается найти информацию в сети Интернет, составить рецензию, аннотацию, организовать диалог в сети по конкретной теме/проблеме. Интересным и ценным является опыт работы студентов под руководством преподавателей кафедры специальной педагогики и психологии с электронной оболочкой «Hot Potatoes», on-line сервисом «Learning Apps», платформой MOODLE.

Особое внимание преподаватели кафедры специальной педагогики и психологии уделяют научно-исследовательской деятель-

ности студентов, организуемой как аудиторная и внеаудиторная самостоятельная работа. Исследовательская деятельность связана с решением творческих задач: постановкой проблемы, поиском источников информации так называемых информационных ресурсов, «извлечением» и анализом информации, изучением теории, определением методологических подходов, подбором и реализацией методик, проведением исследования, анализом и интерпретацией его результатов, поиском оптимальных способов достижения результата, проверкой и оценкой эффективности этих способов. Первые «открытия» в рамках проблемы своего исследования мотивируют студентов к дальнейшему поиску, более глубокому изучению проблемы, способствуют формированию профессионального интереса, профессиональной мотивации. По данным опроса студентов, обучающихся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (профиль «Дошкольная дефектология»), проведенном преподавателями кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ, можно сделать вывод, что для обучающихся определенную сложность представляют такие виды деятельности, как анализ литературы, изложение результатов исследования. Многие студенты затрудняются в определении информационных ресурсов. Одним из элементов системы ресурсов являются информационные ресурсы, в качестве которых выступают разные объекты, предметы, люди: библиотека с ее ресурсной базой, видеоресурсы, в том числе художественные, научно-популярные, документальные фильмы, радио- и телепередачи, книги, журналы, богатая система интернет-ресурсов. В качестве ресурса для студента выступают: преподаватель, специалист, работающий в образовательной организации, студент-коллега, проводящий исследование по одной-единственной или близкой проблеме, студент-старшекурсник, сосед или знакомый, имеющий

опыт воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Одна из задач педагога, работающего со студентом, – помочь выявить эти ресурсы и спланировать работу с ними.

С точки зрения проблемы организации и руководства самостоятельной работой студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» (профиль «Дошкольная дефектология») в ПГГПУ, интересен опыт ведения ими картотек, читательских дневников. Ведение читательских дневников оказывает помощь в процессе изучения литературы, написания и представления теоретической главы курсовой или выпускной квалификационной работы, подготовки к олимпиаде и другим видам учебной деятельности. Процесс работы с читательскими дневниками сопровождается преподавателями кафедры специальной педагогики и психологии. Сначала преподаватели знакомят студентов с задачами, содержанием работы с читательскими дневниками. Студенты под руководством преподавателей обсуждают и определяют форму читательского дневника, способы ведения и использования. Далее организуется индивидуальная и подгрупповая работа. Мероприятием, позволяющим, с одной стороны, оценить работу студента, его способность обобщать, анализировать полученную информацию, с другой стороны, оценить свою работу, увидеть работу своих коллег, получить новую информацию, познакомиться с опытом других, служит конкурс читательских дневников, проводимый среди студентов. В рамках данного конкурса в качестве экспертов приглашают преподавателей, педагогов-практиков, работающих со студентами, студентов-старшекурсников, магистрантов. Другими не менее эффективными формами работы являются: конкурс «Лучший исследовательский проект», конференции молодых ученых, во время которых студенты излагают результаты своих исследований.

Самостоятельная работа студентов планируется и реализуется также в рамках профессионализирующей деятельности. Профессионализирующая деятельность имеет многогранную представленность. В рамках профессионализирующей деятельности организуется волонтерская работа, все виды производственных практик, олимпиады, конкурсы профессионального мастерства, мастер-классы, мероприятия по реализации просветительской деятельности с населением, профориентационная работа с обучающимися, реализация различных проектов, организация и проведение флешмобов, участие в акциях.

Организуя самостоятельную работу студентов в соответствии с системно-деятельностным подходом, преподаватели кафедры специальной педагогики и психологии используют проблемно-диалогическую технологию, суть которой состоит в постановке учебной проблемы и организации поиска ее решения; технологию оценивания, благодаря которой у студентов формируется самоконтроль, способность анализировать свои действия и их результат самостоятельно, находить свои ошибки, технологию продуктивного чтения, в рамках которой студент учится понимать прочитанное, извлекать из текста полезную информацию и формировать свою позицию в результате ознакомления с новой информацией. Использование этих технологий способствует развитию способности самостоятельно получать и обрабатывать информацию, высказывать свое мнение на основе полученной информации. Преподавателю важно овладеть данными технологиями, так как они помогают реализовывать требования к осуществлению образовательной деятельности, обозначенные в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования.

Самостоятельная работа организуется в соответствии с положением, разработанным и принятым в вузе. В помощь студентам

преподавателями разрабатываются памятки, навигаторы, графики самостоятельной работы. Успешно отслеживать, оценивать результаты разных видов деятельности студента, а также вносить изменения в индивидуальный маршрут позволяет использование технологии «Портфолио».

Организация и руководство самостоятельной работой студентов в рамках кафедральной модели самостоятельной работы студентов осуществляется на следующих уровнях:

- первый уровень – контроль организации и реализации самостоятельной работы осуществляет заведующий выпускающей кафедрой;

- второй уровень – реализацию направлений, деятельность преподавателей координирует преподаватель-тьютор, осуществляющий работу со студентами;

- третий уровень – самостоятельной работой в рамках учебной дисциплины руководит преподаватель, ведущий дисциплину; в рамках научно-исследовательской деятельности – научный руководитель студента; в рамках профессионализирующей деятельности – преподаватели кафедры, ответственные за конкретные направления работы, руководители проектов, руководитель практики, руководитель волонтерского отряда, куратор, магистранты, студенты старших курсов.

Преподаватель-тьютор осуществляет координацию работы по всем направлениям, координирует работу преподавателей и ответственных за реализацию направлений, сопровождает все виды деятельности сту-

дентов, проводит работу с обучающимися по составлению, уточнению, корректировке индивидуальных маршрутов, индивидуальных карт; проводит индивидуальные и подгрупповые тьюториалы. Со студентами проводятся специальные занятия, на которых они учатся работать с разными видами информационных источников, осуществлять поиск, обработку, интерпретацию информации, знакомятся с эффективными способами ее запоминания: «Введение в профессию дефектолога», «Кураторский час» и др.

В заключение, описав некоторые особенности организации самостоятельной работы студентов, обучающихся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (профиль «Дошкольная дефектология»), обозначим наше «рабочее» определение данного феномена в свете проблемы «Системно-деятельностный подход как основа организации самостоятельной работы студентов», в котором отражена его сущность, назначение. Самостоятельная работа студентов – это системная планируемая учебная, научно-исследовательская, профессионализирующая деятельность студентов в рамках аудиторной и внеаудиторной работы, реализуемая под методическим и научным руководством преподавателя, направленная на развитие и проявление познавательной активности, функциональной грамотности, способствующая формированию общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и специальных компетенций будущего специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Губарева А.Е. Современные формы организации самостоятельной работы и контроля знаний студентов вузов // Высшее образование сегодня. 2009. №10. С. 59–62.
2. Зимняя И.А. Элементарный курс педагогической психологии. М.: Центр проблем качества подготовки специалистов, 1992.
3. Шумейко О.Н. Реализация системно-деятельностного подхода в процессе обучения // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). Самара: Асгард, 2016. С. 18–25.

УДК 371.123

Вяткина Л.Б., Богданов С.А.

Педагогические способности и их взаимосвязь с деятельностью

В статье дается анализ теоретических основ проблем развития, формирования и проявления педагогических способностей в деятельности. Выделяются компоненты общепедагогических и предметных способностей, что связано со спецификой деятельности. Приводятся результаты исследования, полученные методами статистики. Сравнительный анализ позволил выявить сходства и различия в проявлении компонентов педагогических способностей, психодинамических и личностных свойств воспитателей в зависимости от стажа педагогической деятельности.

Корреляционный анализ показал особенности взаимодействия показателей в различных группах.

Ключевые слова: педагогические способности, педагогическая деятельность, компоненты общепедагогических и предметных способностей.

Проблема профессиональных способностей учителя является одной из частных проблем современной теории способностей. Анализ исследований по данной теме позволяет обозначить несколько направлений ее изучения:

- определение сущности и типологии профессиональных способностей педагога, выявление особенностей их развития и детерминации индивидуальными свойствами (Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гоновоблин, С.Д. Кондратьева, Э.А. Гришин, В.А. Крутецкий, А.К. Маркова, М.И. Станкин, Н.А. Аминов);
- изучение отдельных компонентов профессиональных способностей учителя и их детерминации свойствами индивидуальности (В.А. Крутецкий, Е.Г. Балбасова, Е.С. Асмаковец, Л.М. Страхова);
- исследование взаимосвязи педагогического и предметного компонентов профессиональных способностей, особенностей их представленности в структуре профессиональных способностей учителей разных предметов (М.М. Горбатова, И.Г. Андриади) [3].

В современной отечественной психологии имеется значительный опыт исследования проблемы способностей и деятельности

учителя: изучаются закономерности его профессионального становления (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Э.Ф. Зеер и др.); исследуются его профессионально важные качества, педагогическое мастерство, творчество, компетентность (В.Д. Шадриков, Е.А. Климов, А.А. Реан, Н.С. Глуханюк), структура и степень выраженности как педагогических способностей, так и их отдельных компонентов (Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гоновоблин, Щербаков, В.А. Крутецкий, С.В. Кондратьева, А.К. Маркова, М.И. Станкин, Л.М. Митина) [4]. Для современного этапа характерен системный подход к изучению способностей учителя. Он осуществляется в рамках системно-целевой концепции педагогической одаренности (Б.Б. Коссов), теории функциональных систем, комплексного подхода (Э.А. Голубева), теории интегральной индивидуальности (В.С. Мерлин).

В рамках системного исследования профессиональных способностей с позиции теории интегральной индивидуальности в ПГГПУ изучались специальные способности учителя русского языка, литературы и математики (Т.М. Хрусталева), музыки (Т.И. Порошина), биологии и химии (Е.Е. Доманова), физической культуры

(Н.Ю. Бурлакова), изобразительного искусства (Т.М. Харламова), начальной школы (Л.Б. Вяткина), менеджеров образования (М.Б. Вяткин) [1; 2]. Отличительной чертой этих исследований является рассмотрение специальных способностей учителя в единстве их общепедагогических и предметных компонентов, изучение структуры способностей в связи с их детерминацией свойствами различных иерархических уровней индивидуальности. Было обнаружено, что структура специальных способностей учителя и их детерминации специфичны в зависимости от особенностей его предметной деятельности.

К сожалению, в исследованиях отечественных психологов уделялось мало внимания изучению компонентов способностей педагогов дошкольной образовательной организации и специфики их профессиональной деятельности. Этим объясняется актуальность данного исследования, которое проводилось в ДОУ Пермского края в 2015–2016 гг. В нем приняли участие воспитатели, имеющие различный стаж педагогической деятельности (от 1 года до 30 лет, всего 115 человек). В зависимости от стажа педагогической деятельности испытуемые были поделены на 5 групп.

В ходе проведения эмпирического исследования использовались следующие психодиагностические методики: методика «Коммуникативные и организаторские способности» В. Снявского и Б.А. Федорошина; методика изучения эмпатии А. Metabian и N. Epstein; методика исследования педагогического такта М.И. Станкина; опросник для изучения уровня развития педагогических способностей и педагогической культуры, разработанные и апробированные Т.М. Хрусталевой. Изучение компонентов предметно-педагогических способностей было организовано с применением психодиагностических методик, традиционно используемых в подобных исследованиях в Пермской

психологической школе В.С. Мерлина – Б.А. Вяткина.

Для обработки первичных данных применялись методы математической статистики: сравнительный анализ по Т-критерию Стьюдента и корреляционный анализ по Пирсону. Сравнительный анализ был проведен между всеми изучаемыми группами испытуемых, позволил выделить сходства и различия и описать их характерные особенности:

- для испытуемых 1 группы (1–5 лет стажа) характерны: высокая потребность в общении, эмоциональность, подвижность, пластичность, чувствительность к неудачам, осторожность, склонность к усложнению любой ситуации;

- для испытуемых 2 группы (6–10 лет стажа) в большой степени присущи следующие характеристики: эмоциональность общения, заинтересованность в интеллектуальном труде, эмпатийные отношения к участникам педагогического процесса, сдержанность;

- испытуемые 3 группы (11–15 лет стажа) характеризуются следующими особенностями: нормативностью поведения и сдержанностью, организаторскими способностями, рассудительностью;

- для воспитателей 4 группы (16–20 лет стажа) характерна: высокий уровень развития педагогической культуры и педагогического такта, стремление к лидерству, коммуникативная пластичность;

- для воспитателей 5 группы (более 20 лет стажа) характерно: высокий уровень развития эмпатии, педагогической культуры и такта, организаторские способности, консерватизм, низкая пластичность.

Далее в каждой группе был проведен корреляционный анализ изучаемых показателей, который позволил констатировать ряд закономерностей.

В 1 группе (1–5 лет стажа) наибольшее количество связей имеет показатель «коммуникативные способности», который взаимосвязан с показателем предметных

способностей, со свойствами личности и психодинамическими свойствами. Этот факт позволил предположить, что для молодых педагогов умение устанавливать межлич-

ностные отношения, взаимодействие, широта контактов, пластичность в них является одним из механизмов вхождения в профессию (рис. 1).

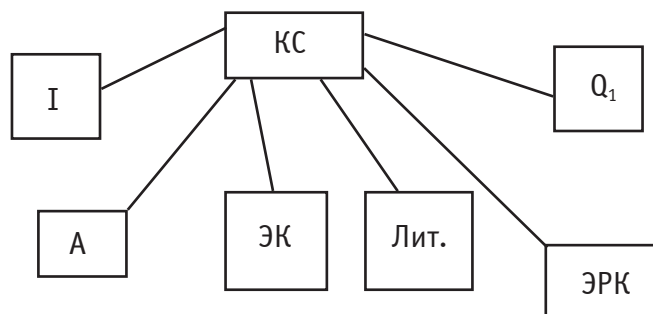


Рис. 1. Корреляционные взаимосвязи между показателями в 1 группе, где: КС – коммуникативные способности; I – чувствительность; А – общительность; ЭК – эмоциональность коммуникативная; ЭРК – эргичность коммуникативная; Лит. – литературные способности

Во 2 группе (6–10 лет стажа) наибольшее количество взаимосвязей имеет показатель «интеллект», который связан с особен-

ностями темперамента, что подтверждает теорию Айзенка (рис. 2).

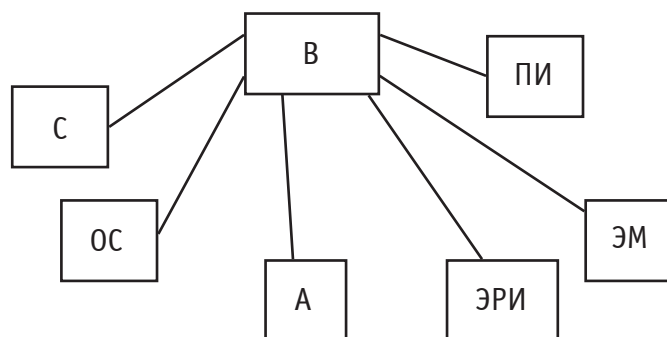


Рис. 2. Корреляционные взаимосвязи между показателями в группе 2, где: В – интеллект; С – эмоциональная стабильность; ОС – организаторские способности; А – общительность; ЭМ – эмпатия; ПИ – пластичность интеллектуальная; ЭРИ – эргичность интеллектуальная

В 3 группе (11–15 лет стажа) наибольшее количество взаимосвязей имеет показатель «организаторские способности», который взаимосвязан с показателем пред-метных способностей, психодинамическими

и личностными особенностями. Эти связи свидетельствуют о том, что воспитатели этой группы овладели основными компетенциями, механизмами организации и самоорганизации (рис. 3).

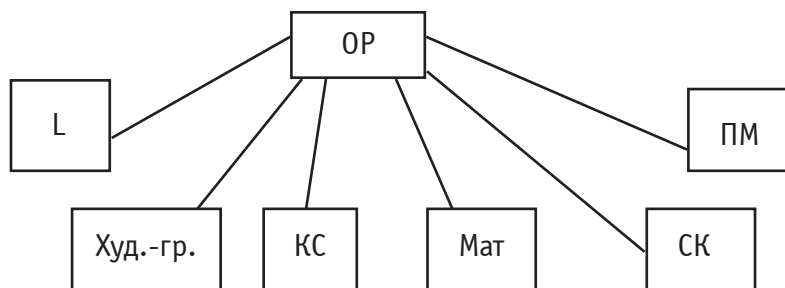


Рис. 3 Корреляционные взаимосвязи между показателями в группе 3, где:
 ОР – организаторские способности; L – доверчивость;
 Худ.-гр. – художественно-графические способности;
 КС – коммуникативные способности; Мат. – математические способности;
 СК – скорость коммуникативная; ПМ – пластичность психомоторная

Результаты корреляционного анализа в 4 и 5 группах достаточно однотипны и свидетельствуют о том, что на этапе мастерства педагоги отличаются такими компонентами

обще педагогических способностей, как «педагогический такт» и «культура», которые взаимосвязаны в большей части с личностными особенностями (рис. 4 и 5).

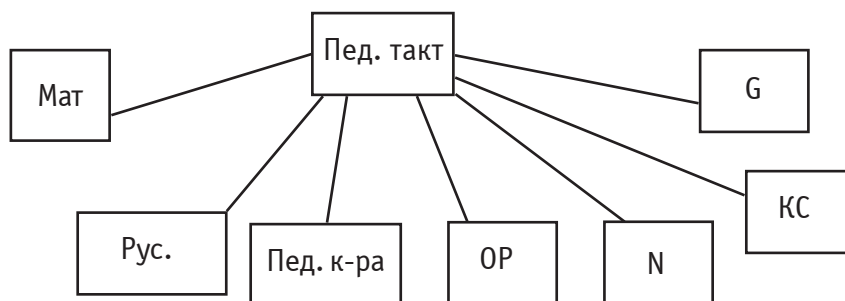


Рис. 4. Корреляционные взаимосвязи между показателями в группе 4, где:
 Пед. такт – педагогический такт; Мат. – математические способности;
 Рус. – способности к русскому языку; ОР – организаторские способности;
 Пед. к-ра – педагогическая культура; КС – коммуникативные способности;
 N – прямолинейность; G – нормативность поведения

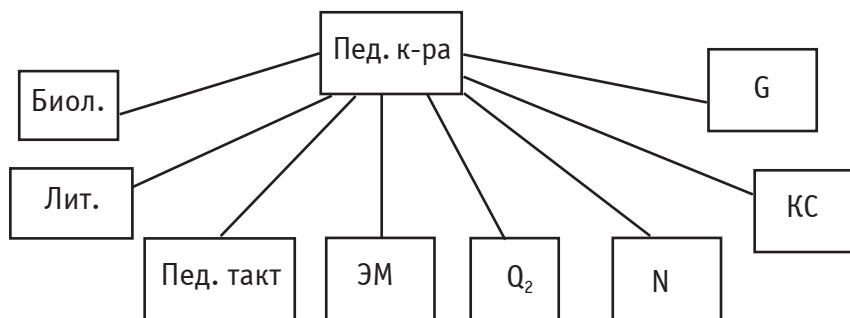


Рис. 5. Корреляционные взаимосвязи между показателями в группе 5, где:
 Пед. к-ра – педагогическая культура; Биол. – способности к биологии;
 Лит. – способности к литературе; Пед. т. – педагогический такт; ЭМ – эмпатия;
 Q₂ – консерватизм; N – дипломатичность; G – нормативность поведения

Проведенное исследование позволило сформулировать общие выводы:

1. Для педагогов с педагогическим стажем от 1 до 5 лет характерны проявления коммуникативных способностей (в меньшей степени проявляются педагогический такт и педагогическая культура); специальных способностей (биологические, математические, художественно-графические и склонность к русскому языку); факторов личностного развития (общительность, высокий самоконтроль); психодинамических свойств (коммуникативная эргичность, коммуникативная эмоциональность, эмоциональность психомоторная, пластичность психомоторная).

2. Для специалистов со стажем педагогической деятельности от 6 до 10 лет характерны коммуникативные способности, высокий уровень развития, эмпатии; специальные способности (биологические и литературные); личностные качества (высокая нормативность поведения и дипломатичность); свойства темперамента (коммуникативная эмоциональность, интеллектуальная эргичность, коммуникативная скорость, психомоторная пластичность).

3. Для педагогов со стажем профессиональной деятельности от 11 до 15 лет свойственны коммуникативные способности; специальные способности (математические способности и склонность к русскому языку); факторы развития личности (высокая нормативность поведения, общительность, интеллект, дипломатичность, доверчивость);

психодинамические свойства (эргичность интеллектуальная, эргичность коммуникативная, психомоторная пластичность, коммуникативная скорость).

4. Специалисты с педагогическим стажем от 16 до 20 лет отличаются высоким уровнем развития педагогической культуры, педагогического такта, высокой нормативностью поведения; высоким уровнем развития специальных способностей (математических, биологических и склонности к русскому языку); наличием личностных факторов (экспрессивность, высокая нормативность поведения, смелость, интеллект); особенностями темперамента (психомоторная пластичность, коммуникативная эмоциональность).

5. Педагогов со стажем профессиональной деятельности более 20 лет характеризуют высокие показатели по критериям общепедагогических способностей (педагогическая культура, коммуникативные способности, педагогический такт, эмпатия); специальных способностей (биологические, художественно-графические, математические и лингвистические); факторам развития личности (экспрессивность, доверчивость, высокая нормативность поведения, высокий самоконтроль, дипломатичность).

Такие общепедагогические способности, как педагогический такт и педагогическая культура, проявляются у специалистов, имеющих стаж педагогической деятельности более 15 лет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вяткина Л.Б. Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности учителя начальной школы : дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2004.
2. Вяткин М.Б. Социально-психологический тренинг как метод развития педагогических способностей менеджеров образования : дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2015.
3. Глуханюк И.С. Психология профессионализма педагога. Екатеринбург, 2008.
4. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. СПб., 2005.

УДК 37.035.6

Григорьева Ю.С., Шаронова Е.В.

Роль художественной литературы в патриотическом воспитании детей дошкольного возраста

В статье актуализируется проблема патриотического воспитания детей в дошкольной образовательной организации, раскрывается воспитательный потенциал художественной литературы, рекомендуемой для работы с детьми старшего дошкольного возраста в процессе формирования знаний о стране: устное народное творчество (сказки, былины, малые формы), авторские сказки, стихи, рассказы.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотизм, художественная литература.

Одной из проблем современного российского общества является дефицит патриотизма, который проявляется в духовной опустошенности и низком уровне гражданской культуры членов социума. В последнее время наблюдается отчуждение, утрата интереса подрастающего поколения к русской народной и национальной культуре, истории своей страны и народа. В связи с этим не теряет своей актуальности проблема патриотического воспитания детей дошкольного возраста.

Отечественные ученые понимают патриотическое воспитание как процесс формирования и развития социально-значимых ценностей гражданственности и позитивной социализации (Т.Н. Волков, В.В. Зеньковский, Л.Н. Коган, Л.А. Кленов, Ю.П. Сокольников и др.). Проблеме воспитания патриотизма подрастающих поколений особое внимание уделяли выдающиеся педагоги и общественные деятели (В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.М. Карамзин, Л.В. Толстой, К.Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский и др.), которые подчеркивали необходимость воспитания сознательных граждан, способных отстаивать интересы государства и любящих свое отечество.

Идея воспитания патриотизма и гражданственности приобрела государственное значение и отражается в Законе «Об образовании», Концепции дошкольного воспитания,

Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, ФГОС ДО, примерных образовательных программах («Я и моя Родина», «Дорогою добра», «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» и др.).

В процессе воспитания у детей дошкольного возраста гордости за свою страну, любви к Родине, ее культуре, истории, природе, людям, к своему родному краю используются разнообразные педагогические средства, основным из которых обособленно считается художественное слово. Художественная литература сопровождает ребенка в повседневной жизни как на специально организованных занятиях, так и в различных сферах самостоятельной деятельности.

Художественная литература – это вид искусства, в котором слово является основным средством образного отражения жизни; это одна из форм освоения мира, отражающая богатство и многообразие духовной жизни человека. Писатели обращаются к универсальным категориям и ценностям бытия: добро и зло, истина и красота, справедливость и совесть, дружба и любовь, дом и семья, свобода и ответственность, что обуславливает возможность использования литературных текстов с целью воспитания у детей дошкольного возраста различных нравственных качеств, в том числе – патриотизма.

Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский писали о том, что литературные произведения оказывают огромное влияние на знания детей о своей стране, на чувства ребенка, на воспитание уважение к труду, любви к природе, человеку [1, с. 76]. А.М. Горький в детях видел будущее страны и особое значение придавал проблеме детского чтения, детской литературы, рассматривал книгу как могучее средство воспитания патриотизма [3, с. 4].

Отечественными педагогами глубоко изучен и обоснован образовательный и воспитательный потенциал художественной литературы в решении задач патриотического воспитания детей дошкольного возраста, но педагоги дошкольных образовательных организаций испытывают трудности, связанные с отбором конкретных художественных произведений, с определением алгоритмической последовательности использования литературы в работе с детьми.

Актуальность проблемы исследования обусловлена противоречиями между требованиями ФГОС ДО к содержанию и условиям организации патриотического воспитания детей дошкольного возраста и реальным состоянием практики: отсутствием технологических и методических материалов для педагогов по патриотическому воспитанию и использованию произведений художественной литературы в этом процессе.

Художественные произведения, рекомендуемые авторами различных примерных образовательных программ для работы с детьми старшего дошкольного возраста, довольно объемны и разнообразны по форме и стилю. Наиболее доступным восприятию детьми дошкольного возраста является устное народное творчество, в котором отражается история народа и его духовное богатство. К старшему дошкольному возрасту дети знакомы со многими видами устного народного творчества: пословицы, поговорки, загадки. Вместе с тем, в этот возрастной период особое значение приобретают счи-

талки, скороговорки, волшебные сказки. Г.В. Лунина утверждает, что для знакомства с родной культурой важно не только научить ребенка некоему количеству поговорок и прибауток, но и уделить внимание тому, чтобы они использовались им в подходящих моментах – в игре или обрядах [4, с. 112].

По мнению И.К. Зиминой, самым ярким и любимым жанром детей остается русская народная сказка. Она полна чудесного вымысла, драматических ситуаций, противостояния добра и зла, и не только развлекает и радует детей, но и закладывает основы патриотизма [4, с. 20]. Примерами таких сказок являются «Морозко», «Гуси-Лебеди», «Крошечка-Хаврошечка» и многие другие.

Исследованию воспитательного потенциала былины были посвящены работы В. Г. Белинского, П.Н. Рыбниковой, Л.А. Стадниковой, Н.Г. Чернышевского, К.Д. Ушинского и др. Былины – древний жанр устного народного творчества, с которым детей знакомят в старшем дошкольном возрасте. По мнению И.П. Агаповой, содержание былин позволяет эффективно решать задачи патриотического воспитания; героические сюжеты восхищают детей и будоражат их воображение легендарностью героев (Илья Муромец, Добрыня Никитич, Алеша Попович, Садко, Змей Горыныч, Соловей-Разбойник и т.д.), напевностью, яркой гиперболой. Однако, учитывая эту специфику былинных текстов, в работе с детьми дошкольного возраста необходимо использовать их упрощенный, адаптированный вариант [5, с. 14].

В число произведений для детей дошкольного возраста входят обрядовые песни, прибаутки, докучные сказки и небылицы (народные и авторские). К небылицам дети проявляют особый интерес, поскольку у них уже имеются четкие реалистичные представления об окружающем мире, а в небылицах-перевертышах развиваются события, совершенно невероятные с точки зрения здравого смысла, норм и правил,

существующих в обществе, представляющие собой сплошную логическую ошибку. Детям нравится оперировать неосязаемыми сущностями, образами и понятиями, мысленно переставляя их и ощущая себя значимыми и компетентными.

Рассказы, как литературный жанр, также имеют свои характерные особенности, позволяющие использовать их при решении задач патриотического воспитания. Произведения К.Г. Паустовского, В.В. Бианки, Н.И. Сладкова, М.М. Пришвина представляют яркие зарисовки из жизни натуральной природы и ее обитателей. Персонажи этих рассказов естественны, а их переживания, описанные авторами, близки и понятны детскому восприятию. В рассказах описывается красота родной природы в ее постоянном изменении, будничная жизнь живых существ с их повседневными заботами и хлопотами.

Знакомство детей с поэтическим языком при восприятии литературного произведения о природе приучает их подмечать прекрасное и выражать мысль не плоскими, шаблонными фразами, а искать точное определение, подчеркивающее их ощущения и впечатления от красоты природы: дети охотно учат стихи, используют метафоры и эпитеты для передачи особенно ярких чувств [2, с. 125].

Стихи и рассказы о Великой Отечественной войне, посвященные детям и подросткам, участвовавшим в борьбе с захватчиками, знакомят современных детей с подвигами их бабушек и дедушек. Дети сопереживают персонажам рассказов С.П. Алексеева, А. Гайдара, Л. Кассиля, В. Разумневича, А. Митяева, С.Я. Маршака, А.Т. Твардовского; осознают жестокость и беспощадность войны по отношению к простым людям, негодуют против военных действий, нападений на мирных жителей, получают первые представления о равенстве всех рас и национальностей.

Рассказы о стране и родном городе считаются отдельным видом специальной детской литературы, которые рекоменду-

ются для решения задач патриотического воспитания дошкольников. Используя в своей работе данные произведения, педагог имеет возможность знакомить детей с бытом, традициями наших предков, отдельными историческими моментами, оказавшими влияние на развитие и становление родной страны и города. Примерами таких сборников являются «История России в рассказах для детей», «Открывая друг друга», «Корюшкин. Невыдуманные истории», «Пермь и Пермский край» и т.д. Как правило, такие книги ярко проиллюстрированы, содержат подходящий для детского восприятия материал, изложенный в виде увлекательных рассказов.

Работа с детьми посредством использования детской художественной литературы как средства патриотического воспитания проходит при создании педагогом условий и при подборе конкретных методов, направленных на формирование патриотических представлений, а впоследствии – гражданской позиции.

Воспитательный потенциал художественной литературы велик, так как идеалы русской литературы, художественные образы, воплощенные в литературных героях и раскрывающие нравственную позицию писателей и народа, играют важную роль в формировании патриотических чувств как стержня, определяющего отношение человека к людям и самому себе.

Разносторонние художественные образы пословиц, сказок, поговорок, стихотворений, рассказов, былин позволяют на материале литературных произведений раскрывать ценностные позиции и нравственные мотивы поступков героев, формировать у детей личностные идеалы, эмпатию, уважение; обогащать опыт их нравственных отношений; формировать действенную любовь к добру и справедливости, стимулировать проявление чувства гордости за свою страну.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атемаскина Ю. Формирование положительного образа родного дома // Дошкольное воспитание. 2006. №10. С. 75–81.
2. Бородич А.М. Методика развития речи детей: учеб. пособие для студентов пед. ин-т. М.: Просвещение, 1981. 255 с.
3. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / под ред. А.М. Виноградовой. М., 1980. 187 с.
4. Зимина И. Народная сказка в системе воспитания дошкольников // Дошкольное воспитание. 2005. №1. С. 18–27.
5. Патриотическое воспитание в школе / И.А. Агапова, М.А. Давыдова. М.: Айрис-пресс, 2002.

УДК 37.012:94(47).08

Захарищева М.А., Куликова Т.С.

Системно-деятельностный подход к содержанию и методике дошкольного образования в 30-е годы XX века

В статье кратко изложено современное представление о сущности системно-деятельностного подхода и сделан ретроспективный анализ структурных компонентов содержания дошкольного образования в 30-е годы XX века.

Ключевые слова: *системно-деятельностный подход, содержание дошкольного образования, образовательный стандарт, общеобразовательная программа, методика дошкольного образования.*

Стандартизация образования – это важное направление изменения в современном образовательном пространстве Российской Федерации. Необходимость данного процесса вызвана решением ряда проблем: преемственности между дошкольным и начальным школьным уровнем образования, определения содержания образования, единого для всех типов и видов дошкольных образовательных организаций. Чтобы понять перспективы реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) (2013), следует обратиться к истории дошкольного образования и увидеть процесс зарождения системно-деятельностного подхода в 30-е годы XX века. А также понять варианты его реализации в современных государственных образовательных стандартах, в том числе и дошкольного образования.

Обратимся к сущности системно-деятельностного подхода в образовании, определенного А.Г. Асмоловым в трех ракурсах. Он определяет данный подход, в первую очередь, как «деятельность, в том числе социально ведущая деятельность, это всегда целеустремленная система, система, нацеленная на результат. Говоря об образовании как ведущей социальной деятельности общества, мы тем самым предполагаем нацеленность на результат как системообразующий фактор деятельности» [1, с. 19]. И так, в си-

стемно-деятельностном подходе выделяется результат деятельности как целенаправленной системы. Другое понимание системно-деятельностного подхода указывает на то, что результат может быть достигнут только в том случае, если есть обратная связь, то есть педагог может внести в свою деятельность необходимые коррективы. Третья трактовка смысла системно-деятельностного подхода позволяет анализировать деятельность в генетическом плане, анализируются психолого-возрастные особенности развития ребенка и динамика видов деятельности у детей разных возрастов. По представлению А.Г. Асмолова, «для разработки стандартов образования мы должны четко выделить метаструктуру планов анализа деятельности» [1, с. 21].

В структуре деятельности А.Г. Асмолов называет несколько компонентов, которые лежат в основе определения содержания образования, а следовательно, и программы, которая разрабатывается в логике современных Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (2013): мотивационно-ценностный как основной (для чего создается программа и на что она нацелена), операционально-технологический (образовательные программы и технологии их реализации, достижения цели, определенная структура программы), ресурсный (разновидности ресурсов,

уровень квалификации педагогических кадров, реализующих образовательную программу в дошкольной образовательной организации). Опишем динамику реализации каждого компонента системно-деятельностного подхода в дошкольном образовании в 30-е годы XX века и второго десятилетия XXI века.

Рассмотрим, в первую очередь, воплощение мотивационно-ценностного компонента системно-деятельностного подхода в содержании дошкольного образования изучаемого исторического периода. В течение 30-х годов изменялась приоритетная группа ценностей от политических (труд, коллектив, коллективизм, социальное и политическое равенство трудящихся, общественная собственность, альтруизм, патриотизм, интернационализм и атеизм) через общественные (коллективизм, основа общей культуры, доброжелательное общение в коллективе сверстников и взрослых, культура поведения, дисциплина, социальные мотивы) к группе нравственно-патриотических ценностей (патриотизм, интернационализм, дисциплина, мораль, выносливость, мужество и бесстрашие). Эти группы ценностей точно отражались в содержании дошкольного образования, особенно в содержании единой для всех дошкольных учреждений образовательной программы.

В начале 30-х годов была сделана попытка создания единой программы для всех типов дошкольных учреждений. Все это подробнее представлено в нашем диссертационном исследовании [2]. Сотрудники Дошкольной секции Государственного ученого совета (ГУС) под руководством В.Л. Акопяна в 1932 году утвердили две части проекта программы: по видам деятельности [5] и по организующим моментам [6]. Содержание части программы по видам деятельности было разработано методической комиссией по программам при дошкольном секторе НКП под руководством А.В. Суровцевой и Р.Л. Скоморовской. Часть программы по орга-

низующим моментам создана сотрудниками дошкольного сектора Научно-исследовательского программно-методического института (НИПМИ).

Тенденция ориентации на политические ценности наиболее полно проявилась в содержании раздела проекта программы 1932 года «Общественно-политическое воспитание». Авторы включили в содержание раздела «Общественно-политическое воспитание» постепенно усложняющиеся знания о пионерах, комсомольцах, Октябрьской революции, о социалистическом строительстве, о производстве, о коллективном хозяйстве, о красноармейцах в соответствии с возрастной группой (младшей, средней, старшей). Например, дети старшей группы представляли себе, что трудящиеся всех наций в Советском союзе пользуются одинаковыми правами, их принимают на работу на все фабрики, заводы, в колхозы, они могут учиться в любой школе. Дети трудящихся должны бороться с проявлением национальной вражды в окружающей их среде [5, с. 12].

Педагоги формировали резко отрицательное отношение дошкольников не только к представителям класса буржуазии, верующим людям и кулакам, но и к разжигателям националистической розни. Дети положительно относились к деятельности рабочих, колхозников, к представителям класса рабочих и крестьян любой национальности и к атеистам. Например, дети средней группы получали представление о том, что в колхозе работают все вместе, хозяйство общее и в колхозе крестьянам легче работать и лучше жить [5, с. 10].

Изменения в структуре и содержании «Программы и внутреннего распорядка детского сада» (1934) объяснялось не стремлением обособить каждое направление развития ребенка, а желанием педагогов уточнить и конкретизировать содержание по конкретному виду деятельности, направленное на развитие и социализацию

ребенка на каждом году жизни. Раздел «Общественно-политическое воспитание» заменили «Общественным воспитанием», содержание которого обобщено, сокращено и формализовано. Содержание общественного воспитания отражало тенденцию ориентации на общественные ценности. Авторы программы обращали внимание педагогов-практиков на то, что «детей четырех лет надо приучать здороваться и прощаться, при просьбе прибавлять слово «пожалуйста», без помощи взрослых прибирать свои вещи» [7, с. 13]. Культурно-гигиенические навыки постепенно и последовательно усложнялись на каждом следующем году жизни. Дети овладевали навыками доброжелательного отношения к взрослым и сверстникам и помогали взрослым.

Создатели программы уточняли, что «... дети следуют по пути от жизни в семье к более сложной коллективной жизни в детском саду» [7, с. 11]. Полученные знания ребенок использует в разных видах деятельности, а полученные впечатления реализует в игре и изобразительной деятельности.

Перейдем к следующему компоненту – операционально-технологическому. Наиболее ярким примером реализации данного компонента в теории и практике дошкольного образования анализируемого десятилетия стали «организуемые моменты».

Ученые разработали разные типы организуемых моментов для младшей, средней и старшей групп детского сада, которые вошли во второй раздел проекта комплексной программы (1932). 16 организуемых моментов были распределены равномерно по количеству на четыре квартала. Авторы разделили их следующим образом: осенний квартал: «Организация жизни группы», «Оздоровление быта», «Празднование годовщины Октябрьской революции», «Организация рабочей комнаты»; зимний квартал: «Организация зимнего участка», «Ленинские дни», «Устройство уголка книги», «Участие

детей в праздновании Дня Красной армии»; весенний квартал: «Организация среды для игр и занятий на воздухе», «Весенние работы», «Празднование Первого мая», «Организация участка для игр и занятий на воздухе»; летний квартал: «Организация огорода и цветника», «Помощь в организации работы на летней площадке», «День обороны», «Учет работы и переход детей в следующую группу» [6].

Авторы программы определяли темы организуемых моментов в соответствии с явлениями социальной действительности. В первую очередь темы отражали процессы и явления из жизни группы, непосредственно влиявшие на ребенка. Желание педагогов вырастить ребенка политически грамотным было вторым фактором, обуславливающим тематику организуемых моментов. Именно поэтому политические праздники предопределяли тематику целого ряда организуемых моментов.

Комплекс внутри организуемого момента имел следующую структуру: методическая записка (с рекомендациями педагогу по созданию педагогических условий для организации наиболее эффективной работы с детьми); программное содержание по видам деятельности (например, по общественно-политическому, политехническому, физическому воспитанию, музыке, изобразительной деятельности, математике); содержание работы непосредственно по организуемому моменту (занятия по разным разделам программного содержания); текущая программная работа (занятия по разным разделам программного содержания); общественно-педагогическая работа в детском саду и в отдельной возрастной группе (методы изучения семьи, формы взаимодействия детского сада, семьи и других общественных организаций).

Идея комплексности, реализуемая в организуемых моментах, заключалась в том, что взрослый организовывал деятельность

детей в течение достаточно длительного времени (7–14 дней, 15–25 дней). В ходе организующих моментов педагог объединял разные виды детской деятельности (например, игровую, трудовую, изобразительную) одной целью, содержанием, соответствующим общей теме. Педологи стремились доказать, что длительное планирование работы, объединенной общим содержанием, одной целью дает возможность долгое время удерживать внимание ребенка.

Тем не менее, ученые отказались от организующих моментов, критически оценив результаты работы педагогов-практиков, поскольку детям дошкольного возраста было сложно выполнять такой большой объем запланированной работы.

Представим реализацию ресурсного компонента в описанный период. Рост сети городских детских садов и сельских летних площадок обусловил возросшую потребность в педагогических кадрах. В исследуемый период в качестве воспитателя работали люди разного уровня профессиональной подготовки, в том числе «выдвиженки» с предприятий, не имеющие педагогического образования. Будущие воспитатели проходили краткосрочные курсы (двухнедельные, одномесячные, двухмесячные или трехмесячные) и приступали к работе в детских учреждениях. Такой уровень профессиональной подготовки не позволял качественно осуществлять педагогический процесс в детском саду, особенно в сельской местности.

Руководители системы дошкольного образования в Удмуртской автономной советской социалистической республике (УАССР) осознавали необходимость организации и проведения разных по содержанию и длительности курсов для дошкольных работников. Об этом свидетельствуют материалы Центрального государственного архива Удмуртской Республики.

Организаторы дошкольного образования УАССР осуществляли данную работу более

планомерно во II половине описываемого десятилетия. Сотрудники Центрального института повышения квалификации кадров народного образования, проанализировав ситуацию, сложившуюся в дошкольных образовательных учреждениях РСФСР к 1937 году, пришли к выводу, что «значительная часть дошкольных работников нуждается в настоящее время в элементарном образовании; другая часть, имея образование за начальную общеобразовательную школу, нуждается в систематическом обучении за педтехникум» [8, с. 48]. Это свидетельствует о том, что возникла необходимость в профессиональной подготовке кадров с разным уровнем образованности.

В Постановлении Президиума Центрального исполнительного комитета (ЦИК) УАССР 1936 года «О развертывании детских площадок во время уборочной кампании» было сказано, что необходимо «с 1 августа 1936 года организовать 3-х месячные курсы дошкольных работников, организовать в 1937 году одногодичные курсы для педагогов села и города» [4, с. 39]. Группы комплектовались из слушателей, окончивших 7- и 9-летнюю школы, а также по национальному признаку, например, удмуртов в группе было 70–75% от общего количества.

Обучение на одногодичных курсах осуществлялось в соответствии с учебными программами, которые составили ученые московских высших учебных заведений по заданию Дошкольного отдела Народного комиссариата просвещения (НКП) РСФСР. Сотрудники НКП УАССР разрабатывали программу курсов и подбирали преподавательский состав для проведения лекций и практических занятий. Для улучшения качества работы педагогов-практиков было решено в 1936 году организовать республиканский педагогический кабинет при НКП УАССР.

В отчете Дошкольной группы НКП УАССР читаем: «Дошкольная группа НКП УАССР сообщает, что годичные курсы по подготовке

дошкольных работников приступили к своей работе с 1 октября 1936 года» [3, с. 84]. Годичные курсы были организованы в Ижевске, Можге и Глазове. Учебный план одногодичных курсов по подготовке работников летних площадок включал следующие направления: текущая политика и обществоведение, общеобразовательные предметы, дошкольная педагогика и педология, практические занятия по разделам программы, практика в детских садах. Работа велась на базе Глазовского, Ижевского и Можгинского педагогических техникумов.

Таким образом, системно-деятельностный подход был основой для отбора содержания и определения методики работы с детьми дошкольного возраста. Мотивационно-ценностный компонент в содержании дошкольного образования в течение 30-х годов XX века проявился в изменении приоритетной группы ценностей от по-

литических через общественные к группе нравственно-патриотических ценностей. Эти группы ценностей точно отражались в содержании дошкольного образования, особенно в содержании единой для всех дошкольных учреждений образовательной программы. Тенденция ориентации на политические ценности наиболее полно проявилась в содержании раздела «Общественно-политическое воспитание» в программе 1932 года и в разделе «Общественное воспитание» «Программы и внутреннего распорядка детского сада» (1934).

Анализ опыта воплощения системно-деятельностного подхода в содержании и методике дошкольного образования 30-х годов XX века позволяет более эффективно реализовать данный подход в современном дошкольном образовании, определяемом в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика, 2009. №4. С. 18–22.
2. Куликова Т.С. Основные тенденции развития содержания дошкольного образования России в 30-е годы XX века: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ижевск, 2006. 200 с.
3. Отчеты о состоянии дошкольной работы по районам УАССР, сводки об итогах работы по развертыванию сети дошкольных учреждений, об успеваемости учащихся Воткинского дошкольного педучилища (28 сентября 1936 – 10 июля 1937 гг.). ЦГА УР, Ф.Р. 738, оп. 1, д. 176, 132 л.
4. Постановление СНК РСФСР о мероприятиях по улучшению работы детских садов, постановление президиума ЦИК УАССР о развертывании детских площадок во время уборочной кампании. Сводки об открытии летних детских площадок. 24 января – 19 октября 1935 г. ЦГА УР, Ф. Р. 738, оп. 1, д. 49, 122 л.
5. Программа работы дошкольных учреждений (по видам деятельности): Проект. М.–Л.: Наркомпрос РСФСР; Учпедгиз, 1932. 171 с.
6. Программа работы дошкольных учреждений (по организующим моментам): Проект. Младшая, средняя, старшая группа. М.–Л.: Наркомпрос РСФСР; Учпедгиз, 1932.
7. Программы и внутренний распорядок детского сада. М.: Наркомпрос; ОГИЗ; Учпедгиз, 1934.
8. Указания Наркомпроса РСФСР о постановке работы по дошкольному воспитанию детей, учебные планы повышения квалификации дошкольных кадров, программы курсов, список разрешенных и запрещенных комитетом игрушек для детей (13 января 1937– 5 июня 1938 гг.). ЦГА УР, Ф. Р. 738, оп. 1, д. 362, 162 л.

УДК 376

Казакова Л.А.

Внеурочная воспитательная деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте системно-деятельностного подхода

В условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья меняются требования к организации и осуществлению образовательного процесса. Обращает на себя внимание усиление воспитательной составляющей образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья за счет создания и реализации комплексных практико-ориентированных и социально-значимых программ внеурочной воспитательной деятельности, цель которых – формирование у детей с ограниченными возможностями здоровья социальных компетентностей, в том числе таких важных личностных качеств, как самостоятельность, независимость и жизнестойкость.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, воспитательная деятельность, социальное воспитание, стандартизация образования.

Одной из современных тенденций развития системы школьного образования является универсализация. Проявлением универсализации, на наш взгляд, можно считать сближение систем школьного обучения и воспитания здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии, а также перенос в систему школьного специализированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья организационных, методических и содержательных условий обучения, воспитания и развития, реализуемых изначально для здоровых школьников. Мы имеем в виду внедрение с 2016/17 учебного года Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, основные идеи и положения которого были заимствованы из Федерального государственного образовательного стандарта для начальной школы.

Согласно обновляемым в настоящее время требованиям для детей с ограниченными возможностями здоровья важное

место в образовательном процессе должна занимать внеурочная воспитательная деятельность.

Принимая во внимание идеи системно-деятельностного подхода, внеурочная воспитательная деятельность, организуемая с детьми с ограниченными возможностями здоровья, может быть охарактеризована со следующих позиций:

1. Внеурочная воспитательная деятельность, организуемая с детьми с ограниченными возможностями здоровья, представляет собой целостное неделимое образование, выполняющее функцию социально-личностного развития и самореализации человека с ограниченными возможностями здоровья в условиях интеграционных процессов. Система образования Российской Федерации в настоящее время ориентирована на создание благоприятных условий для развития и социализации подрастающих поколений. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года опирается на систему духовно-нравственных ценностей, сформированных в процессе культурного развития нашей страны, трактует

воспитание как национальный приоритет и определяет цели, задачи и механизмы взаимного изменения человека и институтов его социализации. Для человека с ограниченными возможностями здоровья внеурочная воспитательная деятельность может являться средством, механизмом и формой приобретения социально-значимых личностных качеств и характеристик, реализации творческих способностей, освоения будущей профессии и средой для самореализации.

2. С системных позиций элементами внеурочной воспитательной деятельности, организуемой с детьми с ограниченными возможностями здоровья, выступают: цели и задачи внеурочной воспитательной деятельности, определяемые федеральными и региональными нормативно-правовыми актами, а также ценностными ориентациями участников образовательного процесса; направления внеурочной воспитательной деятельности (художественно-эстетическое, патриотическое, духовно-нравственное; физическое, социально-личностное); виды совместной деятельности, в которые включаются дети с ограниченными возможностями здоровья, их здоровые сверстники, педагоги и родители (общение, игра, предметно-практическая деятельность, проектная деятельность, аналитико-синтетическая деятельность и т.д.); компетенции, формируемые у детей с ограниченными возможностями здоровья для осуществления ими успешных социальных практик в жизнедеятельности семьи, социальной группы, гражданских (общественных) организаций, муниципальных, региональных и федеральных органов государственной власти.

3. С позиции теории деятельности, внеурочная воспитательная деятельность является разновидностью профессионально-педагогической деятельности, следовательно, имеет аналогичную структуру и характеризуется наличием полисубъектной основы (педагоги, дети с ограниченными возмож-

ностями здоровья, их здоровые сверстники и родители).

Опишем структурные компоненты внеурочной воспитательной деятельности. Личностный компонент представляет собой совокупный субъект воспитательного процесса, состоящий из двух взаимосвязанных между собой субъектов – личности специального педагога (педагога-дефектолога), обеспечивающего внешнюю постановку целей и задач воспитательной, в том числе и коррекционно-развивающей деятельности, а также ее организацию и проведение, и личности ученика (воспитанника) с ограниченными возможностями здоровья, включенного в процесс воспитательной и коррекционно-развивающей деятельности одновременно в двух ипостасях: объекта, воспринимающего внешнюю постановку целей и задач воспитательной деятельности, и субъекта, активно участвующего в процессе своего личностного, социального и физического преобразования.

Целевой компонент внеурочной воспитательной деятельности на современном этапе развития системы образования людей с ограниченными возможностями здоровья включает в себя цели обучения и воспитания, заложенные в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и в Федеральном государственном образовательном стандарте для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, в том числе, включает формирование и укрепление физического и психического здоровья детей, обеспечение социального и эмоционального благополучия.

Содержательный компонент внеурочной воспитательной деятельности определяется совокупностью внешних и внутренних по отношению к ребенку с ограниченными возможностями здоровья условий. Среди внешних условий назовем: нормативно-правовые

документы Российской Федерации в области образования, воспитания и развития определяют базовые национальные ценности, которыми должен овладеть каждый гражданин нашей страны; воспитательная доктрина (идея, концепция), которой придерживается педагогический коллектив образовательной организации для детей с ограниченными возможностями здоровья; психологический климат, возникающий при взаимодействии конкретного педагога (в том числе и педагога-дефектолога) с конкретной группой (коллективом) детей с ограниченными возможностями здоровья. К внутренним условиям относятся индивидуальные, возрастные и особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Операционально-деятельностный компонент внеурочной воспитательной деятельности включает в себя формы, методы, технологии, способствующие формированию у детей с ограниченными возможностями здоровья просоциальных и позитивных ценностных ориентаций, эмоционально-ценностного отношения к действительности и социального опыта в различных сферах жизнедеятельности (в общении, игре, предметно-практической и духовно-практической деятельности). При работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья наиболее часто применяются индивидуальные и фронтальные формы организации занятий; словесные, наглядные и практические методы воспитания, различные традиционные и нетрадиционные воспитательные технологии (например, технологии моделирования и проигрывания сказок, технологии сочетания речи с кодированными движениями пальцев рук, иппотерапия, театральная терапия, игровая терапия и т.д.).

Педагогические условия составляют отдельный компонент внеурочной воспитательной деятельности, напрямую или опосредованно влияющий на все остальные

компоненты и определяющий ее результативность.

В педагогике понятие «условие» рассматривается как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [4, с. 36].

В настоящее время различные трактовки понятия «педагогические условия» могут быть объединены в две группы:

- (комплекс) мер, содержание, методы (приемы) и организационные формы обучения и воспитания [1];
- компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующих реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих ее эффективное функционирование и дальнейшее развитие [3].

Для организации и осуществления внеурочной воспитательной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья первостепенное значение имеют организационно-педагогические и психолого-педагогические условия.

Организационно-педагогические условия рассматриваются с научных позиций как совокупность каких-либо возможностей, обеспечивающая успешное решение образовательных задач и достижения целей педагогической деятельности, направленная на развитие и функционирование процессуального аспекта педагогического процесса с позиции управления [2]. На наш взгляд, оптимальным будет, во-первых, сочетание индивидуальных и групповых (фронтальных) форм проведения внеурочной воспитательной деятельности, что позволит поддерживать баланс признаков социальной адаптивности и обособления (индивидуализации) у детей с ограниченными возмож-

ностями здоровья; во-вторых, участие детей с ограниченными возможностями здоровья в различных по формам и содержанию воспитательных мероприятиях, что ориентировано на целостное разностороннее развитие человека с ограниченными возможностями здоровья; в-третьих, сочетание целенаправленной воспитательной деятельности под руководством педагога и самостоятельной (активной, независимой) индивидуальной и групповой деятельности в дифференцированной или инклюзивной группе, что выполняет функцию активизации внутренних ресурсов личности.

Главным комплексным психолого-педагогическим условием, необходимым для обеспечения педагогических мер воздействия на развитие личности субъектов или объектов педагогического процесса (педагогов или воспитанников), влекущим в свою очередь повышение эффективности образовательного процесса, является благоприятный психолого-педагогический климат, который оценивается через систему: а) позитивных взаимоотношений, б) реально функционирующих позитивных средовых факторов, позволяющих человеку двигаться в социальной системе вправо «по горизонтали» и вверх «по вертикали».

Все перечисленные выше педагогические условия завершаются («зацикливаются») на результативно-рефлексивном компоненте внеурочной воспитательной деятельности, который фиксирует достигнутые изменения (положительные и (или) отрицательные) и позволяет их сравнить с целевыми ориентирами, сформулированными вначале внеурочной воспитательной деятельности.

2. Внеурочная воспитательная деятельность обладает свойством иерархичности, так как, с одной стороны, является целостным, неделимым образованием, выполняющим функцию разностороннего физического и социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья; с другой стороны,

в комплексе с обучением составляет основу образования как системного объекта более высокого уровня, реализующего для детей с ограниченными возможностями здоровья социально-адаптирующую, ценностно-ориентационную и интегративную функции.

3. Внеурочная воспитательная деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья обладает свойством адаптивности, что определяется, во-первых, созданием специализированных (адаптированных) условий, обеспечивающих возможность включения и участия детей с ограниченными возможностями здоровья в различных направлениях внеурочной воспитательной деятельности; во-вторых, проектированием и реализацией индивидуальных программ внеурочной воспитательной деятельности для детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом их индивидуальных потребностей, склонностей, интересов и состояния здоровья.

4. Внеурочная воспитательная деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья обладает свойством вариативности, что характеризуется созданием и реализацией общих и индивидуальных программ внеурочной воспитательной деятельности для детей с различными видами нарушений физического и психического развития как в дифференцированной, так и в интегрированной (инклюзивной) группе; включением в процесс реализации программ внеурочной воспитательной деятельности комплекса образовательных и социально-реабилитационных организаций (школа, образовательная организация дополнительного образования, социально-реабилитационный центр), изменяемостью программы внеурочной воспитательной деятельности по срокам реализации (на четверть, на полугодие, на учебный год), скоростью прохождения программы и необходимостью коррекции целевого компонента внеурочной воспитательной деятельности.

Следовательно, внеурочная воспитательная деятельность, организуемая и осуществляемая с детьми с ограниченными возможностями здоровья, обладает одновременно свойствами системы и дея-

тельности, является самоорганизующимся и самоуправляющимся феноменом и должна соответствовать социально-экономическим и политическим реалиям современной России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд-во КГУ, 1988. 238 с.
2. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: моногр. М.: Владос, 2004. 357 с.
3. Ипполитова Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2000. 383 с.
4. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004. 512 с.

УДК 373

Коломийченко Л.В., Григорьева Ю.С.

Реализация системно-деятельностного подхода в половом воспитании детей дошкольного возраста

Рассмотрены феноменологические основания пола как интегративного личностного образования, полового воспитания как целостной системы взаимодействия педагога с детьми, обозначена опосредующая функция деятельности в процессе полоролевой социализации детей дошкольного возраста, раскрыты сущностные характеристики системно-деятельностного подхода в процессе приобщения детей к гендерной культуре, интериоризации социокультурных ценностей и культуротворчества.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, пол, полоролевая социализация, половое воспитание.

Приобщение человека к разным видам культуры, обеспечивающее его адекватную адаптацию к социуму, начинается с первых дней жизни. Дошкольный возраст имеет особое значение в личностном развитии ребенка. В этот период происходит становление его социокультурной идентичности как основного механизма вхождения в мир человеческих отношений, содержательную основу которого составляют разные виды социальной культуры, в том числе – культуры гендерной. Смысл приобщения ребенка дошкольного возраста к ценностям гендерной культуры состоит именно в открытии и познании им самим своей настоящей и будущей половой роли (мальчика/девочки, мужчины/женщины, отца/матери). В зависимости от того, насколько ребенок в детстве освоил и воплотил в себе образ достойного мальчика (девочки), будущего настоящего мужчины (женщины) со всеми отражаемыми гендерной культурой проявлениями маскулинности и фемининности, предопределяется социальная успешность человека в его жизни [6]. По мнению многих 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 [2; 7].

Изучение феноменологических аспектов системно-деятельностного подхода в половом воспитании детей дошкольного возраста актуализирует проблему конкретизации терминологического аппарата, связанного с пониманием пола как сложной иерархической системы, опосредующей функции деятельности в его становлении, взаимосвязи структурных элементов полового воспитания как основного фактора полоролевой социализации.

Проблемы, связанные с изучением нейрофизиологических, психологических, социальных, педагогических аспектов полоролевой социализации и полового воспитания, имеют давнюю историю. В отечественной и зарубежной психологической науке в определении понятия пола долгие годы преобладала позиция Л. Вейцмана, Л. Кольберга, И.С. Кона, Е. Маккоби, рассматривающих данный феномен как био-психо-социальную характеристику, обусловленную хромосомными, гормональными и социокультурными факторами, определяющими принадлеж-

ность человека к мужскому или женскому роду [7]. В данном случае характеристика пола представлена с позиции системного образования, включающего генетические, гормональные, психические и социальные составляющие. Гормональные и генетические характеристики являются независимыми переменными, закладываются в перинатальном периоде и являются результатом эмбриогенеза. Психические и социальные характеристики являются зависимыми переменными, усваиваются постнатально, являются результатом онтогенеза. Подобное понимание пола созвучно теоретическим основаниям научной школы В.С. Мерлина, в которых интегральная индивидуальность рассматривается как особая форма бытия отдельного человека в обществе в качестве автономной, уникальной и неповторимой системы. Интегральная индивидуальность – это не совокупность особых свойств, отличная или противоположная другой совокупности, обозначаемая как характеристика типичности человека, а особый, выражающий индивидуальное своеобразие характер связи между всеми свойствами человека, т.е. целостная характеристика его индивидуальности, проявляющейся в разных сферах взаимоотношений человека с социумом, в том числе – во взаимодействии людей разного пола [3; 4].

С целью разведения понятий «пола биологического» и «пола социального» Д. Скоттом в 80-х годах XX века было введено понятие «гендер». Гендером является социальный пол человека, формируемый в процессе социализации личности и включающий в себя психологические, социальные и культурные отличия между мужчинами и женщинами [8]. В данном определении отсутствуют гормональные и генетические характеристики, что нивелирует понимание роли наследственных факторов в процессе полоролевой социализации. В контексте нашего исследования более приемлемой

с позиции системно-деятельностного подхода является категория пола, позволяющая рассмотреть данный феномен как сложное многоуровневое иерархическое образование и определить опосредующую функцию деятельности в его становлении.

Установление много-многозначных связей и зависимостей между характеристиками пола разных уровней интегральной индивидуальности, обеспечивающих своевременную, соответствующую возрасту полоролевою социализацию, достигается благодаря организации разных видов деятельности. Онтогенетические аспекты деятельности обусловлены трансформацией ее функций, связанных с порождением культуры в жизни человека, включенности деятельности в саму культуру и ее «превращения» в культуру как среду, которая растит и питает личность. Неоднозначность смыслов, в которых употребляется деятельность, свидетельствует о ее многоаспектности, об исключительной роли в жизни человека как социокультурного феномена. Во многих исследованиях деятельность рассматривается как форма активного, целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром в соответствии с его потребностями в чем-либо (С.Л. Рубинштейн, И.А. Зимняя и др.), как активная форма выражения его отношения к объектам предметного, природного, социального мира (В.И. Слободчиков, А.В. Петровский и др.).

Системно-деятельностный подход в половом воспитании предполагает: признание деятельности как транслятора, средства и поля реализации ценностей гендерной культуры; понимание воспитания как процесса взаимодействия педагога с ребенком, обеспечивающего совместный поиск ценностей, норм и законов взаимодействия, как восхождение к субъектности (М.С. Каган); учет ведущих видов деятельности во всех возрастных периодах полоролевой социализации, вариативность и многоаспектность

разных видов деятельности в приобщении ребенка к гендерной культуре, в интериоризации социокультурных ценностей и культуротворчестве [6].

Рассматривая результат полоролевой социализации личности через призму ее отношений к окружающему, опосредованных единством сознания, чувств и поведения, следует отметить доминирующее значение разных видов деятельности в становлении ее когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой сфер. Так, познавательная деятельность в большей мере способствует формированию представлений о ценностях гендерной культуры, художественно-творческая – актуализирует эмоции, чувства, переживания по отношению к ним, игровая – способствует проявлению поведенческих реакций. Условность определения подобных детерминант очевидна. Однако это не мешает признать, что чем богаче спектр видов деятельности, определяемых по содержанию основанию в половом воспитании, тем более успешно осуществляется процесс полоролевой социализации [6].

Согласно исследованиям Т.А. Репиной и ее учеников, дошкольный возраст является сензитивным периодом полоролевого развития и социализации ребенка. В это время у него начинают формироваться представления о половой принадлежности и содержании ролевого поведения, соответствующего полу; возникают и активно развиваются полоролевые предпочтения, ценностные ориентации, потребности, мотивы, специфичные для пола; усваиваются модели полотиципизированного поведения [10]. Процесс полоролевой социализации протекает нелинейно, поскольку подвержен влиянию разных факторов: наследственности, среды, активности самой личности и целенаправленного воспитания [2].

В современной педагогической науке существует проблема терминологической неопределенности понятия «воспитание»,

которое рассматривается чаще всего в контексте педагогического взаимодействия как теоретического «ядра», обеспечивающего саморазвитие человека (В.Д. Семенов, Б.З. Вульф, Х.И. Лийметс, А.В. Мудрик, Л.Н. Новикова и др.). По мнению Н.Л. Худяковой, «...способность участников воспитательного процесса к взаимодействию приводит к тому, что связи педагогической системы, обеспечивающие реализацию ее внешней продуктивной функции, упорядочиваются не через введение... “правильных” методов и приемов, ...а за счет конструктивного характера педагогического взаимодействия, которое может осуществляться посредством любых педагогических средств, адекватных состоянию индивидуального опыта как учащегося, так и педагога, и становится в этом случае источником саморазвития» [11].

Половое воспитание детей дошкольного возраста мы рассматриваем как целостный, целенаправленный, содержательно наполненный, технологически выстроенный, результативно диагностируемый процесс взаимодействия педагога с ребенком, способствующий своевременной и качественной полоролевой социализации. Половое воспитание имеет особое значение в личностном развитии в связи с тем, что именно в нем возможна целенаправленная организация взаимодействия детей с людьми разного пола, основанная на его содержательном наполнении доступными элементами гендерной культуры, на актуализации интереса и потребности в общении с представителями своего и противоположного пола, на действенном проявлении социально одобряемых эталонов фемининного и маскулинного поведения [2]. Эффективность полового воспитания предопределяется пониманием его сути как целостной педагогической системы взаимосвязанных и взаимо-обуславливающих компонентов (программно-целевого, операционально-деятельностного, контрольно-оценочного).

Методологической основой понимания полового воспитания как целостного педагогического процесса является системный подход. Реализация системного подхода в половом воспитании предполагает организацию педагогического процесса как целостной воспитательной системы, в которой все ее компоненты отражают разные аспекты гендерной культуры, объединение усилий всех субъектов педагогического процесса; моделирование условий для самореализации и творческого самовыражения личности; целенаправленное создание и освоение социальной среды; обогащение диапазона воспитательного взаимодействия. Согласованность всех компонентов воспитательной системы обеспечивает целостность педагогического процесса, создает оптимальные условия для мониторинга и своевременной коррекции результатов. Взаимосвязи, существующие в рамках воспитательной системы, разноплановы. Они относятся не только к структуре самого процесса, но и отражают специфику взаимодействия его субъектов, разных видов деятельности, образовательного учреждения с другими социальными институтами воспитания, с окружающей социальной средой.

В качестве основных принципов (исходных положений и правил деятельности по познанию и преобразованию системных объектов) полового воспитания мы рассматриваем: принцип целостности, определяющий организацию педагогического процесса полового воспитания как систему компонентов, характеризующихся наличием интегративных качеств, обеспечивающих объективно существующие связи и отношения; принцип структурности, обеспечивающий упорядоченность взаимодействия всех компонентов целостной педагогической системы, учет ее подвижности и изменчивости, взаимосвязи между самой структурой и динамикой, эффективностью ее развития и функционирования; принцип развития, опосредующий понимание хода и результа-

тов педагогического процесса как системы качественных и количественных параметров полоролевой социализации [6].

Центральным ядром полового воспитания является целеполагание. Целью полового воспитания в отечественной педагогике традиционно считается формирование маскулинных качеств (В.В. Абраменкова, Д.А. Колесов, Т.А. Репина, Н.К. Ледовских и т.д.) у мальчиков (мужественности, эмоциональной устойчивости, смелости, решительности, ответственности, рыцарского отношения к представителям женского пола), фемининных – у девочек (женственность, заботливость, нежность, скромность, терпимость, стремление к мирному разрешению конфликтов) [1; 9]. По мнению М.А. Радзивиловой, целью полового воспитания является не формирование мужской или женской личности с заданными свойствами, а создание условий для развития личности, индивидуальности (интеллект, мотивационная деятельность, эмоциональная саморегуляция) мальчиков или девочек и содействие позитивной полоролевой социализации. В дошкольном возрасте данная цель конкретизируется как развитие различных сфер мужской и женской индивидуальности, что предполагает осознание собственного образа Я-мальчик/Я-девочка, гибкость полоролевого поведения, сформированность культуры взаимоотношения полов, способность устанавливать уважительные, партнерские отношения со сверстниками противоположного пола, овладение навыками реализации разнообразного полоролевого репертуара в игровых и реальных ситуациях [10].

Н.Е. Татаринцева в качестве основной цели определяет создание педагогических условий, детерминирующих уровень развития полоролевого поведения: наличие представлений о культурных эталонах мужского и женского поведения, умение ребенка ставить себя на место другого (рефлексия), учет возрастных особенностей и накопленного

в процессе жизнедеятельности социального опыта. И.П. Иванова и Н.А. Касухина делают в своей программе акцент на воспитании мужественности и женственности, взаимоуважения, взаимодополняемости, понимания психических и эмоциональных различий, ролей и назначения мужчины и женщины в семье и обществе; содействию преодолению стереотипов о мужском и женском типах поведения [2].

Т.А. Репина определяет цель полового воспитания как формирование в ребенке с дошкольного возраста основ качеств мужественности или женственности, правильных представлений о психических характеристиках будущего мужчины или будущей женщины. Она отмечает, что сформированные в дошкольном возрасте начала качеств мужественности и женственности помогут детям в будущем выполнять в соответствии с требованиями общества свои социальные обязанности (социальные роли) – общественные и семейные, к которым относятся обязанности супругов, родителей и т.д. [10]. Исследования, проводимые под руководством Л.В. Коломийченко, в качестве одной из целей полового воспитания определяют формирование гендерной толерантности как сложного личностного образования, проявляющегося в принимающем, заинтересованном, гуманном отношении к представителям своего и противоположного пола [8]. В ее программе «Дорогою добра» (раздел «Человек среди людей») задачи полового воспитания определены в соответствии с основными сферами личностного развития (когнитивная, эмоционально-чувственная, поведенческая) [5].

В современных исследованиях достаточно полно представлены различные компоненты технологий полового воспитания: изучены возможности отдельных средств (игра – Л.В. Градусова, Ю.С. Григорьева, Е.А. Кудрявцева, Е.А. Конышева; народная культура – С.Б. Фадеев; труд – Л.А. Арутю-

нова; произведения изобразительного искусства – Т.В. Малова), форм организации детей (Н.К. Ледовских, О.В. Прозументик) и др. Особое внимание уделяется проблеме изучения результативности процесса полового воспитания. Анализ целеполагания как предвосхищение некоего образа завершенного действия позволяет сделать вывод о том, что в качестве такого результата могут быть представлены: маскулинные и фемининные качества, адекватные нормам гендерной культуры половые роли, степень половой идентичности, толерантные отношения с представителями своего и противоположного пола и т.д. Однако отсутствие четких параметров (показателей, критериев оценки, уровней) результативности педагогического процесса во многом осложняет процесс решения исследовательских и воспитательных задач.

Эффективность полового воспитания предопределяется соблюдением следующих принципов:

- принцип доступности, обеспечивающий адаптацию научного знания к специфике возрастных, половых особенностей личностного развития детей дошкольного возраста;
- принцип научности, предполагающий отражение в предъявляемом материале основных закономерностей развития людей разного пола; возможность усвоения знаний на уровне первоначальных, дифференцированных и обобщенных представлений; стимулирование познавательного интереса детей к сфере социальных отношений;
- принцип последовательности и концентричности, обеспечивающий постепенное обогащение содержания различных сфер гендерной, нравственно-этической и семейно-бытовой культуры в соответствии с возрастными возможностями детей, возвращение к ранее пройденным темам на более высоком уровне формирования знаний (от элементарных представлений по отдельным признакам к обобщенным

представлениям по системе существенных признаков);

- принцип прогностичности, ориентирующий на осознанное восприятие детьми предлагаемого содержания, на возможное его использование в качестве аргументов в объяснении своих поступков, отношений в сфере межполового взаимодействия, на проявление потребностей и мотивов социально значимого и одобряемого поведения;

- принцип системности, предполагающий формирование у дошкольников обобщенного представления о взаимоотношениях между людьми разного пола как целостной системе, в которой все объекты, процессы, явления, поступки, переживания находятся во взаимосвязи и взаимозависимости; становление основ диалектического понимания социальной действительности;

- принцип культуросообразности, обеспечивающий становление различных сфер самосознания ребенка на основе приобщения к гендерной, нравственно-этической и семейно-бытовой культуре;

- принцип интегративности, предусматривающий возможность использования содержания гендерной культуры разных разделах воспитания (трудовом, эстетическом, физическом, экономическом

и т.д.) и его реализацию в разных видах деятельности (познавательной, речевой, игровой, коммуникативной, двигательной, театрализованной, экспериментальной, конструктивной, изобразительной, трудовой, учебной) [5].

Реализация системно-деятельностного подхода в процессе полового воспитания детей дошкольного возраста обеспечивает:

- обозначение цели полового воспитания в виде системы ключевых задач, направленных на становление когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой сфер полоролевой социализации;

- признание разных видов деятельности в качестве опосредующего звена гармонизации генетических, гормональных, психических и социальных характеристик пола, обеспечивающего приобщение ребенка к разным элементам гендерной культуры, интериоризации социокультурных норм в процессе их многократного выполнения и культуротворчества;

- понимание полового воспитания как целостной педагогической системы взаимосвязанных элементов, отражающих программно-целевые, технологические и мониторинговые аспекты взаимодействия педагога с детьми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абукирова Н.И. Что такое «гендер»? // *Общественные науки и современность*. 1996. №6. С. 32–39.
2. Григорьева Ю.С. Теоретические основы использования дидактической игры в процессе полового воспитания детей старшего дошкольного возраста: моногр. / Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2008.
3. Иоголевич Н.И. Теория интегральной индивидуальности и перспективы ее использования в рамках полисистемного подхода в исследовании субъекта деятельности // *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Психология. 2012. Выпуск №6 (265).
4. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
5. Коломийченко Л.В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2015. 160 с.
6. Коломийченко Л.В. Социальное воспитание детей в культурологической парадигме образования: моногр. / Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2007. 154 с.

7. Кон И.С. Ребенок и общество: учеб. пособие. М.: Academia, 2003. 334 с.
8. Конышева Е.А. Формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры-драматизации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: (13.00.07) / Конышева Елена Алексеевна; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. 23 с.
9. Ребенок в мире культуры / под ред. Р.М. Чумичевой. Ставрополь, 1998. 558 с.
10. Репина Т.А. Проблема полоролевой социализации детей. М. – Воронеж, 2004. 300 с.
11. Худякова Н.Л. Развитие человека и воспитывающая функция образования. Ч. 1. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2002. 146 с.

УДК 373.035.3

Крылова Н.М.

Взаимосвязь проектов современного трудового воспитания дошкольников – воплощение методологии, теории и технологии системно-деятельностного подхода

Рассматриваются методологические основы трудового воспитания, объединенные проектами, отражающими программно-целевые, технологические и контрольно-оценочные компоненты данного процесса; раскрываются закономерности профессиональной деятельности, обеспечивающей инновационное внедрение воспитателем программы и технологии в практику работы с детьми

Ключевые слова: *иерархическая система, программа системных знаний для дошкольников о труде, инновационный подход к обучению разным видам труда.*

В период перестройки (1990–2000 гг.) многим казалось, что в отечественной педагогической науке вопросы трудового воспитания дошкольников – это советская пропаганда. Наша же позиция все эти годы базируется на понимании, что любое общество строится трудом, отношение к труду – мерило нравственной воспитанности. Поэтому система средств трудового воспитания, сформулированная в 80-е годы В.И. Логиновой [8], стала разрабатываться нами (Н.М. Крыловой) сначала как одним из исследователей ленинградской научной школы В.И. Логиновой [9], а потом была продолжена самостоятельно (с 1985–2016) в должности доцента кафедры дошкольной педагогики ПГГПУ [8; 9].

Система трудового воспитания разрабатывалась автором одновременно с другими направлениями личностного развития ребенка (познавательного, нравственного, физического, эстетического и др.), определяющими целостный, интегральный подход к всестороннему изучению дошкольника как неповторимой индивидуальности на основе поиска взаимосвязей и взаимодействия научных теорий (В.С. Мерлина [11], А.В. Запорожца [1] и др.).

Изучение взаимодействия, условий взаимопроникновения научных идей в практику дошкольного образования привело к созданию иерархически взаимосвязанных между собой проектов: Программы «Детский сад – Дом радости» [5], Технологии «Дом радости» [6] и Инноватики «Лесенка успеха» [3] на уровнях методологии, теории и технологии системно-деятельностного подхода.

I проект – Программа научных (системных) знаний о труде как о деятельности для дошкольников разных возрастных групп – была разработана в научной школе В.И. Логиновой (Л.М. Мишарина, С.Ф. Сударчикова, Н.М. Крылова) и была включена Н.М. Крыловой в Программу «Детский сад – Дом радости» (2005, 2013, 2015).

II проект – Технология «Дом радости» разрабатывается с 1973 г. Н.М. Крыловой (соавтор сценариев В.Т. Иванова). Цель технологии – содействовать овладению дошкольником: во-первых, программой системных (научных) знаний о труде как о деятельности; во-вторых, умением самостоятельно выполнять им программные виды труда; в-третьих, игровыми формами самоорганизации как своего труда (например, «поручением» или «дежурством»), так и менеджерскими умениями организовывать

труд других – «бригадиром» или «участником бригады», когда труд из предмета познания превращается в форму самовыражения человеком своей неповторимости (философия перехода «содержания» в «форму» и обратно).

III проект – Инноватика профессионализма воспитателя «Лесенка успеха» (1990–2012) разрабатывается Н.М. Крыловой в соответствии с научной школой И.С. Ладенко [7] и Г.П. Щедровицкого [13] как наука о закономерностях «выращивания» профессионализма у дошкольных специалистов, овладевающих мыследеятельностью и интеллектуальной культурой.

В 90 годы XX века и до 2010 года созданная отечественными учеными и практиками система трудового воспитания в большинстве программ дошкольного воспитания и образования оказалась невостребованной, поскольку данное направление в детском саду было оценено как дань идеологической пропаганде социализма, а страна взяла другой курс развития. Однако, учитывая достойное научное наследие XX века, возникает необходимость современным ученым и практикам дошкольного воспитания найти в истории неизвестное в хорошо известном и раскрыть возможности включения богатых достижений в этой области в современную теорию и практику детского сада.

В научной школе В.И. Логиновой определены основные средства трудового воспитания детей дошкольного возраста.

1 средство – формирование системных знаний о труде (на уровне обобщенных представлений). Н.М. Крыловой была заложена единая логика, выстроенная посредством раскрытия ребенку трех видов закономерностей.

Первая закономерность связана с пониманием специфики труда как системы взаимосвязанных компонентов (1 задумка + 2 предмет + 3 средства + 4 последовательность + 5 результат).

Вторая закономерность отражает особенность разделения труда в обществе – связи между людьми разных профессий внутри предприятия (фабрики, завода, детского сада, фермы и т.д.): один специалист формулирует замысел будущей продукции (архитектор, модельер, заведующая детским садом и т.п.), другой отвечает за выбор материала (пролаб, кладовщик, ветеринар и т.д.); третий подбирает инструменты (механик доильных аппаратов, помощник повара и т.д.); четвертый (их может быть много, соучастников преобразования – закройщик, швея, гладильщица и т.д.; каменщик, стекольщик, электрик и другие строители, повар и др.) создает продукт; пятая ступенька обозначает оценку продукции потребителями и самооценку труда всеми участниками производства, присваивается фирменный знак предприятия.

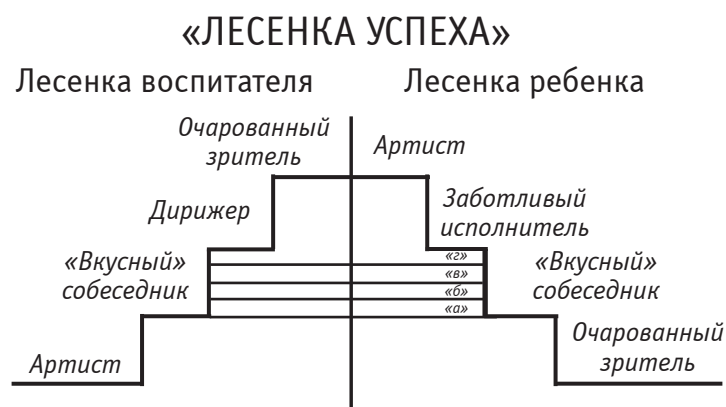
Третья закономерность объясняет связи, возникающие в обществе между разными видами труда, которые осуществляются людьми разных профессий в городе и в селе, на заводах и на фабриках, в разных городах и странах. Для ребенка старшего дошкольного возраста открывается знание: любой предмет, который он держит в руках, создан людьми разных профессий, работающих как в России, так и в других странах: одни создают продукты для питания, другие – машины для создания этих продуктов, третьи – одежду, даже кондитер участвовал в создании, например, самолета, т.к. конструкторы лакомились пирожными, у них создавалось хорошее настроение, и они радостно придумывали машину, и т.д.

Эти открытия объясняют дошкольнику главное в жизни общества: каждый человек, не испытывая потребности в труде как в деятельности для самоутверждения своей индивидуальности (в отличие от игры, общения и познания), обязан трудиться. Более того, в соответствии с теорией П.В. Симонова, если выбор профессии будет соответствовать его потребностям как индивидуальности само-

утверждаться, играя, общаясь и познавая, то тогда его трудовая деятельность в обществе вызовет в нем эмоцию радости, т.е. удовольствия, что и станет стимулом саморазвития [12].

2 средство – обучение детей дошкольного возраста умению самостоятельно и творчески сделать то, чему они научились, осуществляя каждый вид программной трудовой деятельности (самообслуживание, хозяйственно-бытовой, ручной или художественный труд). В соответствии с теорией А.А. Люблинской, этот путь овладения каждым уровнем развития начинается с уровня узнавания, потом ребенок поднимается к

уровню воспроизведения под руководством наставника, далее – к уровню самостоятельности и восходит через экспериментирование к уровню творчества [10]. Этот уровень умений определяется в современной лексике как компетентность исполнителя (ребенка или взрослого). Технология обучения каждому виду труда для качественного внедрения Программы «Детский сад – Дом радости» потребовало разработки новой науки – Инноватики, названной «Лесенка успеха». Ограничимся в тезисах представлением модели Инноватики и кратким объяснением символа «ступеньки»:



- нижняя ступенька условно соотносится с первым средством трудового воспитания, связанным с формированием системой знаний о труде взрослых, являющихся образцом для подражания;

- вторая ступенька соотносится со вторым средством трудового воспитания – обучением каждого воспитанника программным видам труда (от уровня узнавания к уровню воспроизведения под руководством, далее к уровню самостоятельного выполнения и, наконец, к творческому труду);

- третья ступенька обозначает форму диагностики достижения уровня самостоятельности в исполнении ребенком программного вида труда. Показателем самостоятельности является возможность ребенком осуществить перенос освоенной им деятельности при не-

посредственном участии взрослого в условия выполнения ее в коллективе (традиционное название – фронтальная форма – занятие – «общий труд» или в нашей интерпретации – «репетиция оркестра», когда каждый музыкант индивидуально выучил свою партию, а теперь с дирижером и артистами оркестра репетирует);

- четвертая ступенька – самая высокая – соотносится с третьим средством трудового воспитания – самостоятельный труд детей. Это – разные формы организации и самоорганизации труда, в которых ребенок исполняет разные игровые роли, т.е. когда труд из предмета познания переходит в форму самовыражения индивидуальностью своей неповторимости, а именно в игру, в познание, в общение («я сам хочу и могу о себе

позаботиться»; «я хочу и могу выполнить поручение»; «я – дежурный, обязан позаботиться о других»; «я – «бригадир», должен сыграть роль менеджера, организатора труда бригады и т.д.).

Анализ исследований, проводимых в области изучения развития анатомических и физиологических особенностей детей дошкольного возраста, позволяет констатировать, что им доступны разные виды труда. Исключение составляет труд в природе на уровне самостоятельности, поскольку слишком велика ответственность человека за жизнь представителей природы. Поэтому не может быть дежурства дошкольника в мире природы. Ребенок может учиться способам ухода за растениями и животными при непосредственном контроле со стороны взрослого. Но заповедь «не навреди» должна убедить всех: забота о растительном и животном мире – обязанность кого-то одного из взрослых, и даже не каждого сотрудника, ибо все живое чувствует того, кто его понимает и любит. В период дошкольного детства главное – содействовать ребенку в познании законов этого мира, в умении видеть в нем красоту гармонии, мастерство взрослых в уходе за живым.

3 средство – переход ребенком от познания труда как деятельности в игровую форму его исполнения (труд из предмета познания превращается в форму саморазвития человеком себя как индивидуальности). Именно играя, осуществляя заботу (о себе или о других), исполнитель трудовой обязанности может познавать окружающий мир и свои возможности, преодолевать возникающие трудности, достигать трудом таких результатов, которые удовлетворяют потребности тех, для кого они создавались и благодаря которым создатель продукции самоутверждается. Исполняя с удовольствием разные роли (исполнитель поручения, дежурный, бригадир или участник совместного труда), дошкольник переживает эмоцию радости –

удовольствия, т.к. самоутверждается как индивидуальность, овладевает умением организовывать как свою трудовую деятельность, так и деятельность других, что и создает основу и средство саморазвития человека.

Итак, важно понять, что система трудового воспитания в отечественной педагогике – это богатейший клад для всестороннего воспитания дошкольника. Она имеет замечательные традиции: методологию, теорию, технологию и практику трудового воспитания как систему. Но наступило новое время. Необходимо определить, с нашей точки зрения, основные направления повышения качества трудового воспитания дошкольников.

I направление – *содействие* осознанию педагогом специфики труда как деятельности человека на основе теории К. Маркса о труде, философии системно-структурного подхода к познанию данной деятельности человека. В научной Школе В.И. Логиновой заложено в Программу образования дошкольников научное содержание знаний о труде, поэтому образование дошкольника определяет система системных знаний.

II направление – *содействие* пониманию воспитателем потребностно-информационной теории эмоций П.В. Симонова. В соответствии с данной теорией педагог открывает, что труд как деятельность у человека есть, а потребность трудиться отсутствует. Труд только тогда доставляет человеку радость, когда удовлетворяется потребность в самоутверждении, а для этого детский труд должен быть организован взрослым в форме игры, познания и общения.

III направление – *содействие* пониманию воспитателем модели «Лесенки успеха». Она не только объясняет закономерности динамики восхождения ребенком к уровню самостоятельности в труде, но и одновременно является мониторингом динамики восхождения ребенком и педа-

гогом к новым уровням взаимоотношений, к новым ролям в каждом виде и в каждой форме труда.

В течение четверти века система трудового воспитания внедряется в дошкольные учреждения России, работающие по

Программе «Детский сад – Дом радости». Именно научно-методическая система трех взаимосвязанных проектов обеспечивает высокий уровень качества трудового образования дошкольников в этих образовательных организациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Запорожец А.В., Маркова Т.А. Системный подход к определению предмета дошкольной педагогики // Основы дошкольной педагогики. М., 1980. С. 41–46.
2. Крылова Н.М. «Лесенка успеха», или Три грани научно-методической системы детского сада. 2 изд. СПб., 2013. 240 с.
3. Крылова Н.М. «Лесенка успеха», или Три грани научно-методической системы детского сада. М.: ТЦ Сфера, 2012. 128 с. (Библиотека журнала «Управление ДОУ»).
4. Крылова Н.М. Детский сад – Дом радости: Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. 3 изд., перераб. и доп. М.: ТЦ Сфера, 2015. 352 с.
5. Крылова Н.М. Детский сад – Дом радости: Программа целостного, комплексного, интегративного подхода к воспитанию дошкольника как индивидуальности / Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 1985. 448 с.
6. Крылова Н.М., Иванова В.Т. Дом радости. Технология внедрения Программы (64 тома для воспитателей младшей, средней, старшей и подготовительной к школе групп детских садов) / Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 1991. 2015.
7. Ладенко И.С. Методы моделирования и организации интеллектуальных систем. Новосибирск, 1987. 64 с.
8. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. Ч. 1. М., 1983. С. 189–230.
9. Логинова В.И. Формирование системности знаний у детей дошкольного возраста: дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1984. 444 с.
10. Люблинская А.А. О построении метода изучения умственного развития детей // Вопросы мышления детей. Л., 1962.
11. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / под ред. Е.А. Климова. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 448 с.
12. Симонов П.В. Избранные труды в 2 т. Т. 1. Мозг: эмоции, потребности, поведение. М.: Наука, 2004. 440 с.
13. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995. 800 с.

УДК 159.922.76:616.89

Лизунова Л.Р.

Нейропсихологический анализ и системно-деятельностный подход в преодолении нарушений речевого развития у детей

В статье раскрываются основные положения системно-деятельностного подхода к формированию функций речевого самоконтроля у детей с нарушениями речевого развития. Анализ патогенетических механизмов речевого дизонтогенеза рассматривается с нейропсихологических позиций.

Ключевые слова: *дизонтогенез, нарушения речи, речевой самоконтроль.*

В настоящее время отмечается значительное увеличение числа детей с нарушениями психического, в том числе и речевого развития. Данная тенденция наблюдается во всех возрастных категориях современной детской популяции. Для детей младенческого и раннего возраста характерными стали задержки психоречевого и речевого развития, которые проявляются как в виде темпового отставания от возрастных нормативов, так и в виде искаженного или нарушенного онтогенеза языковой и речевой системы. В дошкольном возрасте у детей часто выявляются нарушения произносительной и лексико-грамматической сторон речи. Речевые проблемы детей школьного возраста проявляются в виде устойчивых трудностей освоения и автоматизации как содержательной, так и технической сторон письма и чтения. Данные проблемы, будучи симптоматически преодоленными в актуальном возрастном периоде, зачастую вновь проявляются на следующем этапе речевого развития в виде фило- и онтогенетически детерминированного сочетания новых симптомов речевого дизонтогенеза.

Причем амплитуда выраженности этих дизонтогенетических состояний колеблется от сложных комплексных нарушений до вариантов развития в пределах нижних границ возрастных нормативов.

Последние состояния встречаются в практике значительно чаще, что, однако, не означает сокращение сроков и простоту их преодоления.

Во всех случаях педагоги констатируют увеличение сроков автоматизации и нестабильность процессов становления речевых навыков и как результат – нарушение или искажение механизмов речевой деятельности. Данные особенности проявляются на уровне так называемого экстраполяционного поведения, нарушения которого выражаются в трудностях переноса полученных знаний, умений и навыков на другие, не отработанные на занятиях, условия речевой деятельности. В логопедической практике достаточно часто отмечаются случаи, когда уже сформированные у ребенка речевые умения (поставленные звуки, освоенные слова, способы словоизменения и т.д.) со временем редуцируются (исчезают) или не проявляются в новых ситуациях речевого общения. Это позволяет сделать вывод, что применение традиционных методов преодоления речевых нарушений, ориентированных на формирование нарушенных компонентов речевой системы, во многих случаях не позволяет достичь устойчивых результатов логопедической коррекции.

В связи с этим возникает необходимость пересмотра базовых подходов к пре-

одолению речевых нарушений у детей на основе учета следующих концептуальных положений:

1. *Деятельностный подход к формированию речевой системы.*

Осуществление любого вида деятельности основано, с одной стороны, на поэтапной активации операциональных механизмов, с другой стороны, – на основе включения в эту деятельность качественно сформированных и количественно достаточных структурных компонентов. Зачастую используемые в практике традиционные методы логопедической коррекции ориентированы на формирование нарушенных структурных компонентов речевой системы, таких как звукопроизношение, фонематический слух и восприятие, активный и пассивный словарь, слоговая структура слова, грамматический строй и связная речь. При таком подходе в результате логопедической работы ребенок обладает определенным набором речевых компонентов, применение которых в реальных ситуациях речевого общения зачастую вызывает определенные затруднения.

Ребенок, усвоивший в результате логопедического обучения определенные знания и умения, но не освоивший последовательно реализуемые операции речевой деятельности, не обладает достаточным уровнем языковой и речевой компетентности для того, чтобы воспользоваться накопленным багажом и выйти на онтогенетический путь развития, что приводит к появлению нового набора симптомов речевого недоразвития, с которыми снова необходимо «бороться».

В связи с этим возникает необходимость построения системы логопедического воздействия, которая, с одной стороны, была бы ориентирована на качественное формирование достаточных компонентов речевой системы, а с другой стороны, учитывала бы поэтапность ре-

ализации операций речевой деятельности: наличие речевой мотивации, формирование речевого замысла, внутреннее программирование и лексико-грамматическое развертывание речевого высказывания, реализация высказывания во внешней (устной или письменной) речи [3].

• Одним из важнейших компонентов речевой деятельности является речевой самоконтроль как основной фактор саморегуляции и развития речевой системы ребенка [3]. Его реализация осуществляется еще на этапе внутреннего оформления речевого высказывания. В течение данного этапа говорящий подбирает к смысловой схеме слова с соответствующей звуко-слоговой структурой, располагает их в нужной последовательности и облекает их в грамматическую форму, необходимую для выражения смысла. Составленное высказывание соотносится с начальным речевым замыслом, внутренней смысловой схемой и ситуацией речевого общения. Таким образом, осуществляется *предварительный контроль высказывания*. В зависимости от его результата выбирается один из трех вариантов дальнейших действий:

1) речевое высказывание переводится во внешний план (произносится в экспрессивной речи);

2) в смысловое содержание, лексико-грамматическое или фонетико-фонематическое оформление высказывания вносятся коррективы;

3) высказывание отменяется.

В процессе внешней реализации высказывания осуществляется *текущий контроль произносимого высказывания*. Он представляет собой сенсомоторный анализ и контроль кинестетических ощущений от положений и движений периферических органов речевого аппарата во время произнесения высказывания. Эти ощущения возникают при раздражении проприорецепторов мышц, связок,

сухожилий, суставов и кожи, затем по восходящим афферентным нейронным путям они поступают в кинестетический отдел центра Брока, где и анализируются. В результате центральная нервная система получает информацию о качестве моторной реализации речевого высказывания. При нарушении или недостаточности обратной кинестетической афферентации текущий контроль становится невозможным или осуществляется некачественно, что приводит к формированию диффузных представлений о моторной стороне речи.

И, наконец, на заключительном этапе осуществляется *результатирующий контроль*, в течение которого достигнутый с помощью произнесенного речевого высказывания результат соотносится с его изначальным планируемым образом. Если они совпадают, то говорящий испытывает чувство удовлетворения и реализованная модель речевого поведения закрепляется. В случае несовпадения предпринимаются попытки корректировки собственного речевого поведения.

Таким образом, последовательная активация операций речепорождения позволяет человеку осуществлять речевую деятельность, активно формулировать свои мысли. Однако при нарушениях речевого развития качество данных операций может значительно снижаться до их полной инактивации. Эти сбои могут происходить на различных этапах речепорождения, что приводит к актуализации специфических дизонтогенетических механизмов речевого развития.

2. Учет основных закономерностей нейropsychологии детского возраста.

Одним из базовых положений нейropsychологии детского возраста является представление о том, что психическое развитие ребенка осуществляется на основе взаимосвязи и взаимообусловленности системно-динамических изменений стро-

ения и деятельности мозга и перестройки структуры высших психических функций [5]. Эти изменения и перестройки, с одной стороны, детерминированы генетически заданной программой индивидуального развития организма, с другой стороны, они актуализируются только в процессе социального развития ребенка на основе постоянно изменяющихся и усложняющихся внешних требований. В связи с этим важными факторами нормального речевого развития ребенка становятся как биологические, так и социальные предпосылки.

Так, усвоение языка и развитие речи происходит на основе достаточных анатомо-физиологических условий. Для овладения языком и речью на каждом этапе своего развития ребенок должен обладать соответствующим уровнем сформированности и активности *центральной и периферической нервной системы*. Функциональная зрелость определенных подкорковых, корковых и комиссуральных (соединяющих) структур, а также их нейродинамических связей обеспечивает возможность адаптации ребенка к тем требованиям, которые предъявляются ему в процессе развития. При этом структурно-функциональное состояние мозговых систем ребенка в различные возрастные периоды обладает качественным своеобразием, что проявляется в характеристике его психонейросоматических реакций.

Так, созревание подкорковых структур головного мозга в основном осуществляется внутриутробно, а «дозревание» происходит в течение первого года жизни младенца. Данные структуры обеспечивают регуляцию жизненно важных процессов в организме. Прежде всего, они создают фоновую активацию головного мозга, что в принципе позволяет осуществлять мозговую деятельность. Помимо этого они играют важную роль в становлении и регуляции речевой деятельности. Так, бла-

годаря части подкорковых ядер осуществляются такие безусловно-рефлекторные голосовые реакции, как плач, стон, смех, вскрикивание, первичные вокализации, гуление. Они являются базой для формирования произвольных речевых навыков. Другая часть подкорковых ядер, позволяет регулировать эмоции, мотивацию, осуществлять жестово-мимическую невербальную коммуникацию, активизировать адаптивные реакции и произвольное внимание ребенка.

Подкорковые ядра, включенные в структуру экстрапирамидной системы, создают фоновый мышечный тонус, обеспечивают его произвольную регуляцию и перераспределение, что имеет большое значение для внешней реализации речи.

Такое разнообразие подкорковых функций становится возможным благодаря тому, что они обеспечивают нейробиологическую взаимосвязь различных структур мозга (корково-подкорковые, внутри- и межполушарные связи), создавая, таким образом, основу для формирования координаторных механизмов между нейросоматическими и психическими реакциями ребенка. В связи с этим функциональная недостаточность подкорковых структур закономерно приводит к нарушениям либо искажениям процессов детского развития, своеобразию которых обусловлено характером нарушенных морфофункциональных мозговых механизмов.

Корковые структуры головного мозга являются фило- и онтогенетически более молодыми. Их морфологическое обособление отмечается к году, а функциональное созревание – лишь к 12–16 годам. При этом правое полушарие достигает своей морфологической зрелости к 2, а функциональной – к 5 годам. А левое полушарие начинает демонстрировать свою зрелость только к 8–12 годам [2].

Функции коры головного мозга чрезвычайно разнообразны. Они определяют реализацию аналитических реакций различной модальности (первичные проекционные поля), функций гнозиса и праксиса (вторичные проекционно-ассоциационные поля), а также высших психических функций человека (третичные ассоциативные поля). При этом условно можно выделить два типа корковых взаимодействий – внутрианализаторные, которые в основном реализуются первичными и вторичными полями коры головного мозга, и межанализаторные (неспецифические), осуществляемые преимущественно третичными полями мозга. Именно в третичных зонах производится целостный (симультанный) анализ окружающей действительности, осуществляется сложный комплекс зрительно-пространственной ориентировки (височно-теменно-затылочная область коры), фиксируются навыки, приобретенные человеком в процессе социального обучения, осуществляется планирование и регуляция деятельности, разработка сложных программ поведения, формируются центры речи, письма, счета [2]. Именно они в силу своей фило- и онтогенетической молодости являются наиболее уязвимыми при различных неблагоприятных воздействиях, и именно их дисфункция часто выявляется в современной детской популяции.

Однако проводимые клинические исследования зачастую не выявляют у детей с проблемами в развитии очаговых поражений корковых структур головного мозга, в то время как дисфункции подкорковых областей, как правило, отмечаются в виде диффузных поражений различной этиологии (перинатальная энцефалопатия, гипертензионно-гидроцефальный синдром, асимметрия желудочков мозга и др.). Нейропсихологически данные синдромы могут выражаться в различных

вариантах речевого и психического дизонтогенеза, несформированности произвольной саморегуляции и самоконтроля, а как результат – в снижении обучаемости и социальной дезадаптации.

Следовательно, анализ нарушений развития и разработка систем их преодоления должна учитывать не только внешние проявления речевого неблагополучия ребенка (симптомы нарушения речи в рамках структуры речевого дефекта), но и патогенетические механизмы их возникновения, а также механизмы последующего развертывания и актуализации речевого онтогенеза. При этом необходимым становится соотнесение анамнестических данных и актуального речевого статуса ребенка не только с возрастными нормативами речевого развития, но и с основными онтогенетическими закономерностями формирования мозговой организации базовых гностико-практических и высших психических функций. Его целью является выявление этапов развития ребенка, на которых произошел сбой, и реализация которых была неполной либо была инактивирована дисгенетическими механизмами развития. На основе этого становится возможным целенаправленное воспроизведение (с помощью специальных методов) нарушенных этапов развития и выведение ребенка на онтогенетический путь развития.

3. Поэтапность формирования речевых умений и навыков.

В психологических исследованиях становление любой психической функции представлено как сложный и длительный процесс, который базируется на следующих теоретических положениях:

1) психические функции тесно взаимосвязаны с деятельностью: с одной стороны, все психические реакции человека возникают в процессе деятельности, а с другой стороны, любая дея-

тельность регулируется психическими функциями;

2) тесная взаимосвязь психических функций и деятельности определяет общность их структуры: потребность → мотив → цель → задача → действие (операции, средства) → результат [3].

По мере последовательного перехода от одного этапа данного алгоритма к другому формируемое действие становится автоматизированным и устойчивым. При этом развитие психической функции (к каковым относится и речь) осуществляется последовательно в процессе ее опосредования и непосредственного включения в актуальный для данного возрастного периода вид деятельности.

В связи с этим представляется необходимой перестройка традиционной системы логопедического обучения детей с нарушениями речи, основанной на компонентном подходе, и ее переориентация на основе системно-деятельностного подхода.

Базовым звеном данной системы является включение ребенка в различные виды деятельности и формирование сознательного отношения к своей речи на основе реализации речевого самоконтроля. Достаточный уровень его сформированности создает основу для произвольной и устойчивой автоматизации речевых умений и навыков, а также для самокоррекции отклонений в речевом развитии ребенка.

В целом самоконтроль представляет собой процесс осознания и оценки собственных действий, психических процессов и состояний. Его назначение заключается в своевременном предотвращении или обнаружении уже совершенных ошибок.

Самоконтроль, являясь неотъемлемой частью любого вида деятельности, осуществляется на основе сравнения результата действия с его эталоном или предполагаемым результатом с целью получения

представлений о качестве выполняемых действий или о характере состояния.

Исторически появление и развитие в человеческой популяции функций самоконтроля обусловлено требованиями общества к социальному поведению каждого его члена. В связи с этим самоконтроль имеет регулирующую функцию, которая позволяет человеку решать задачи, поставленные им самим или предложенные кем-либо.

С точки зрения нейропсихологии данные функции осуществляются лобными долями мозга при интегральном участии других зон коры головного мозга. Как упоминалось ранее, онтогенетически они формируются и созревают позже подкорковых структур мозга, что позволяет говорить о взаимозависимости морфофункционального генеза данных мозговых структур. Нейропсихологические исследования [1; 4; 5] показывают, что дефицитарность субкортикальных отделов часто приводит к задержкам созревания и аномальному

функционированию корковых отделов, регулирующих высшие психические функции (на уровне корково-подкоркового, внутри- и межполушарного взаимодействия). В свою очередь функциональная незрелость лобных отделов мозга часто проявляется в недостаточной активности и подвижности психических процессов в целом и речевой деятельности в частности. Л.С. Цветкова [5] отмечает связь недостаточности самоконтроля и несформированности зрительно-пространственного восприятия и внимания, слухового и речевого внимания, двигательного-кинестетического программирования и анализа, слухомоторной и оптико-моторной координации. Данные проявления дизонтогенетического развития, объединяясь, формируют устойчивые психо-неврологические синдромы, преодоление которых становится возможным только на основе нейропсихологического анализа и реализации системно-деятельностного подхода к обучению и воспитанию детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахутина Т.В., Цибульская А.М. Развитие речи у детей старшего дошкольного возраста: нейролингвистический и возрастно-психологический анализ // Психолог в детском саду. 2009. №4. С. 3–21.
2. Дробинина С.В. Морфофункциональная организация центра речи мозга человека в онтогенезе : автореф. ... канд. биол. наук. М: МПГУ, 2006.
3. Лурия А.Р. Язык и сознание. 2-е изд. Ростов-на/Д., 2003.
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М: Генезис, 2007.
5. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. М.: МПСИ, 2010.

УДК 37.034

Меньшикова О.А.

К постановке проблемы изучения процесса религиозного просвещения как целостной педагогической системы

Обозначены ведущие позиции российского законодательства, обеспечивающего формирование базиса личностной культуры, способствующие развитию у ребенка интереса и уважения к родной культуре, принятию многообразия и специфичности различных религиозных культур, воспитанию доброжелательного отношения к людям вне зависимости от их конфессиональной принадлежности.

Ключевые слова: *федеральный государственный образовательный стандарт, религиозное просвещение, религиозная культура.*

Утрата стержневой роли традиционной религии, изменение понимания сути духовности в современной культуре приводят к возникновению кризисных явлений в духовно-нравственной сфере. Религия как важнейшая форма культуры представляет собой духовный фундамент любого народа. Внерелигиозный контекст не дает возможности четкого различения понятий добра и зла, правды, достоинства, долга, чести, совести; искажает и подменяет традиционные представления о человеке и смысле жизни. Система образования призвана сформировать у детей чувство глубокого уважения и почитания культуры своего народа, интерес к ее истории. Обращение к опыту религиозной педагогики в настоящее время, когда идет поиск духовного возрождения России, особенно актуально, так как общество и государство остро нуждаются в социально-педагогических моделях, обеспечивающих духовно-нравственные основы жизнедеятельности человека, государства, общества.

Изучение учебных предметов, курсов, направленных на приобщение детей не только к религиозной традиции, культуре, жизненному укладу, но и к культуре и традициям ислама, иудаизма и других религий, постепенно распространяется в регионах

России, востребовано в российском поликультурном обществе.

Новые социальные условия, ориентированные на открытость демократическим институтам и принципам, отказ от односторонней идеологизации светского образования вызвали активный интерес российского общества к ценностям традиционной духовной культуры. В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 2, 12, 87) одной из ведущих позиций обозначен приоритет общечеловеческих, национально-этнических ценностей, свободное развитие личности и др. [12]. В Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования (ФГОС ДО: 1.4, п. 6; 1.6, п. 5) одним из принципов является «приобщение к социокультурным нормам, удовлетворение этнокультурных и языковых образовательных потребностей воспитанников, сохранение и единство культурного, образовательного и духовного пространства, способствующего формированию этнической самоидентификации детей, обучающихся на языках народов России» [12]. Ведущей задачей в сфере воспитания, обозначенной в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», является

«развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности» [10].

В этих условиях приобщение воспитанников к культуре традиционной религии как неотъемлемой части национальной культуры в государственных и муниципальных образовательных учреждениях является формой реализации прав детей и их родителей на получение образования в соответствии с ценностями своей национальной культуры, что обеспечивается как российским законодательством, так и признанными Российской Федерацией нормами и положениями международного гуманитарного права.

В настоящее время объективная оценка роли религии в историческом и культурном развитии нашего общества позволяет осознать, что целый пласт мирового и национального культурного наследия народов России не может быть освоен молодым поколением без определенного начального уровня представлений о ценностях конфессиональной культуры. Религия, являясь одним из важных факторов духовной культуры, взаимодействует с такими компонентами, как мораль, искусство, наука, и способствует появлению новых образований, таких как культовое искусство, духовная музыка, проведение религиозных праздников и обрядов, которые переплетаются с народными приметами и обычаями.

В современной системе образования сложились три подхода к изучению религии: религиозное образование, целью которого является приобщение к какой-либо конфессии; религиоведческое – дающее светское понимание феномена религии и исключаящее возможность предпочтения одной вероучительной системы другой; культурологическое – выявляющее значимость религии для формирования этноконфессионального аспекта культуры [4].

Методологической основой духовного образования и просвещения подрастающего поколения становятся нормы и традиции православия, мусульманства, иудаизма, представленные в различных аспектах:

- нравственно-этическом (в контексте духовного учения о человеке, смысле отношений с другими людьми, Богом, миром),
- культурно-историческом (на основе примеров отечественной истории и культуры),
- этнокультурном (на основе национальных традиций русского, татарского, еврейского народов).

Процесс личностного развития человека осуществляется благодаря его приобщению к культуре, интериоризации общекультурных ценностей. По мнению С.И. Гессена, образование есть не что иное, как «культура индивида». Поэтому центральной идеей образования и основной его целью должно быть приобщение человека к разным видам культуры, ее воспроизведение и сотворение [6].

Убеждение, что религия лежит в основании культуры, разделяется многими учеными. Так как культура своим единством обязана общим верованиям больше, чем какому-либо материальному единообразию, то именно религия обладает большим потенциалом социальной интеграции [7].

Согласно религиозно-философским концепция культуры (А. Тойнби, П.А. Флоренский), религия составляет сущность культуры, ее ядро и выступает вдохновителем, хранителем, интерпретатором духовных ценностей, данных человечеству свыше. Базис культуры составляет определенным образом организованный образ жизни на основе традиций. Культура формируется как духовная общность, которая предполагает наличие единой картины мира, мировоззрения, норм и ценностей.

А единство этих общностей базируется при наличии общих верований.

Религия, являясь формой духовной культуры, обеспечивает ее духовную целостность, способствует сохранению национальных обычаев, традиций, норм поведения, играет основополагающую роль в становлении искусства во всем мире. В широком спектре культурного пространства религия взаимодействует с другими компонентами культуры (моралью, искусством, наукой и т.п.). На пограничных стыковых линиях во взаимодействии различных частей культуры рождаются новые образования: культовое искусство, духовная музыка, религиозная мораль, определенный культурно-бытовой менталитет и влияние на него религиозных праздников и обрядов, которые переплетаются с народными приметами и обычаями [9].

На современном этапе в процессе усиления интереса к взаимоотношению религии и образования проблема соотношения светского и религиозного находит свое решение в создании воскресных школ, православных гимназий, детских садов, курсов катехизации; начинает преподаваться Закон Божий на базе общеобразовательных школ. На практике идет создание методической литературы, наглядных пособий, происходит приобщение детей к литургической жизни через причастие, исповедь, молитву, церковные песнопения [1].

Социально-философский анализ становления особенностей религиозно-конфессионального и религиоведческого образования показывает, что термины «образование», «религиозное образование», «просвещение» и «обучение» сохраняют элементы прежней атеистической идеологии не только в массовом сознании, но и в части научных публикаций. Предметом дискуссий остается и понятие «светскость», характеризующее конститу-

ционные нормы государственно-конфессиональных отношений, частью которых является религиозное образование.

В современном многоконфессиональном государстве, где кроме православных проживают еще мусульмане, иудеи и представители десятков традиционных и нетрадиционных религиозных направлений, происходит разделение образования на «религиозное», осуществляемое конфессиями, и, с другой стороны, – светское, общегосударственное. Первое из них сводится к тому, что религиозное образование должно пониматься как преподавание собственно конфессиональных религиозных доктрин. Эта точка зрения обоснована идеей, что самое существенное в религии доступно только религиозному человеку или священнику. Религия здесь понимается как конфессиональная система, имеющая догматику, отличающую ее от других.

Смысл второй позиции базируется на акцентировании собственно «светского» характера государственного образования, согласно которому «в школе недопустимо религиозное или атеистическое воспитание в любых формах» [8]. Согласно Закону РФ «Об образовании», «государственная политика в области образования» носит «гуманистический» и «светский характер» [11].

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков) предлагает педагогически интегрировать духовную ответственность всех религиозных организаций в возрождаемую в настоящее время государственно-общественную систему обучения, воспитания и социализации детей и молодежи. Каждый элемент этой системы, сохраняя свои принципы, содержание, традиции, должен содействовать достижению общенациональной цели – духовно-нравственному воспитанию гражданина

России. В этом документе подчеркивается значимость изучения традиционных российских религий для формирования у детей представлений о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности, формируемой на основе межконфессионального диалога; духовно-нравственное воспитание и изучение основ мировых религиозных культур в российской школе: теоретическое обоснование и практические решения [5].

Религиозное образование было исторической основой для формирования светского образования. Собственно, «светский характер» системы государственного образования отличается принципиальной нейтральностью и равно удаленностью от интересов тех или иных конфессий. Итак, светским является любое образование, направленное на решение различных обще социальных задач, организуемое и поддерживаемое обществом через органы государственной власти и местного самоуправления. Светское образование организуется и проводится в соответствии с нормами и требованиями государственных образовательных стандартов, с учетом разнообразия мировоззренческих подходов (п. 4 ст. 14 «Общие требования к содержанию образования» Закона РФ «Об образовании»), и сопровождается констатацией достижения обучаемым установленных образовательных уровней (образовательных цензов), что удостоверяется соответствующим документом.

В настоящее время сложились три подхода к изучению религии в системе образования: религиозное – целью которого является приобщение к какой-либо конфессии; религиоведческое – дающее светское понимание феномена религии и исключающее возможность предпочтения одной вероучительной системы другой; культурологическое – выявляющее значи-

мость религии для формирования этноконфессионального аспекта культуры.

Рассмотрим термин «религиозное образование», оно осуществляется при участии соответствующей религиозной организации и на определенной религиозной мировоззренческой основе. Религиозное образование можно подразделить на три вида в зависимости от цели и содержания образования: духовное, катехизическое и культурологическое (религиозно-культурологическое) [2].

Религиозное образование, уточняет А.В. Колодин, связано с передачей от поколения к поколению знаний о религии в конфессиональной традиции, через призму которой все остальные традиции характеризуются, как правило, как неистинные, где знания играют вспомогательную роль, и в его основе лежит, прежде всего, воспитание при помощи культовых действий и создание определенного образа жизни. Приобщение к вере предполагает охват всех сторон жизни человека, его чувств и разума, воли и сознания. Религия здесь рассматривается как составная часть культуры в ее связи и взаимодействии с другими областями жизни и деятельности человека [6; 7].

И.В. Метлик под религиоведческим образованием понимает процесс изучения религии как феномена в истории, в жизни человека и общества (история, психология, социология религии и т.д.) с нерелигиозных методологических позиций, концепций (позитивизм, эволюционизм) [2]. Характерным признаком религиоведческого образования является то, что разработка его содержания и реализация не связаны с религиозными организациями. Н.С. Щекин, Л.Е. Землякова уточняют, что это процесс научно-культурологического рассмотрения, который включает в себя широкий комплекс дисциплин, рассматривающих религию в историческом,

философском, социологическом культурологическом аспектах [13].

Т.А. Кудрина, А.В. Колодин, рассматривая «религиоведческое образование», определяют, что оно является необходимым элементом образования человека во всех цивилизованных странах, выступая как важный аспект становления личности. Без этого «кирпичика», без ознакомления человека с феноменом религии невозможно говорить о становлении целостного мировоззрения. В данном случае религия и знания, связанные с ней, выступают как часть культуры в ее связи и взаимодействии с другими областями жизни и деятельности человека: как и какой образ складывается в религиозном сознании, каким образом религии объясняют мир и какие способы деятельности, нормы поведения они предлагают, какие обязательства они накладывают на человека и какие чувства пробуждают. Религиоведческое образование должно «способствовать нравственному становлению и самоопределению личности, ее самоутверждению, утверждению в обществе толерантности и терпимости к инакомыслию; содействовать повышению культуры повседневного общения, воспитанию терпимости» [6; 7].

Религиозное и религиоведческое образование определяются, прежде всего, как деятельность по передаче специфических видов знаний, ценностей, образа жизни и мироощущения, осуществляемая профессионально подготовленными людьми

в отношении учащихся. Специфика изучаемых видов образования проявляется в содержании транслируемого знания; в результате образовательной деятельности, выражающейся в воспроизводстве особого типа личности, способной осуществить осознанный выбор мировоззренческой установки; в качественных характеристиках религиозного и религиоведческого образования; в характере соотношения элементов обучения и воспитания в учебном процессе.

Таким образом, религиозное и религиоведческое образование, с одной стороны, участвуют в формировании личности через обогащение ее знаниями о религиях, без которых невозможно называться образованным человеком, с другой – формирует его мировоззрение, включающее толерантное отношение к «инаковому». Религиоведческое обучение реализуется в рамках неформального образования, точнее, в процессе социализации человека через институты культуры, СМИ, семьи и др.

Целями взаимодействия светского и религиозного компонентов являются следующие:

- формирование целостной личности,
- взаимоусиление педагогического потенциала данных компонентов образования за счет сотрудничества педагогических традиций,
- стимулирование воспитания ценностных качеств личности: патриотизма, культуры межэтнического и межконфессионального общества и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бежевец Д.А. Комплексный подход к духовно-нравственному воспитанию младших школьников и подростков: дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 261 с.
2. Галицкая И.А., Метлик И.В. Понятие «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике // Педагогика. 2009. № 10. С. 36–46. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.verav.ru/common/mpublic.php?num=578> (дата обращения: 20.11.2016).
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. П.В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

4. Гридина В.В. Проектирование и реализация системы религиозической подготовки студентов – будущих специалистов по связям с общественностью: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2013.
5. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / Рос. акад. образования. М.: Просвещение, 2009. (Стандарты второго поколения).
6. Кудрина Т.А., Колодин А.В. Проблема «школа и религия» в системе государственно-церковных отношений // Государство, религия, Церковь в России и за рубежом: информационно-аналитический бюллетень. М., 1999. № 3 (20).
7. Ногина О.Э. Православная культура как фактор духовно-нравственного единства российского общества (на материалах Восточной Сибири) : автореф. дис. ... канд. культурологии. Улан-Удэ, 2015. 23 с.
8. О светском характере образования в государственных образовательных учреждениях Российской Федерации (№ 47–20–11п от 19 марта 1993 года) // Инструктивное письмо Министерства образования РФ.
9. Религия в истории и культуре / отв. ред. М.Г. Писменик. Пермь: Книжный мир, 1995. 304 с.
10. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/#p24 (дата обращения: 20.11.2016).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 20.11.2016)
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. М.: Кнорус, 2013. 176 с.
13. Щекин Н.С., Земляков Л.Е. Социально-политические особенности светского и религиозного образования в Республике Беларусь // Проблемы управления. 2009. № 4 (33). С. 86.

УДК 376

Назарова Н.М.

Системно-деятельностный подход в обучении детей с особыми образовательными потребностями

Современная методология научно-педагогического поиска широко использует системно-синергетический, деятельностный, интерактивный, компетентностный, контекстный подходы. Их применение в конкретных исследовательских или дидактико-методических ситуациях является отражением той или иной грани конструктивистской методологии, которая постепенно становится ведущей детерминантой организации познавательных процессов как в научном, так и в учебном познании. В данной статье автор сосредотачивает свое внимание на феномене «системно-деятельностный подход», рассматривает его применительно к обучению детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: *системно-деятельностный подход, особые образовательные потребности, ограниченные возможности здоровья, обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями.*

Лучше всего обучает деятельность,
в процессе которой показывают.

Ян Амос Коменский

Современная методология научно-педагогического поиска широко использует системно-синергетический, деятельностный, интерактивный, компетентностный, контекстный подходы. Их применение в конкретных исследовательских или дидактико-методических ситуациях является отражением той или иной грани конструктивистской методологии, которая постепенно становится ведущей детерминантой организации познавательных процессов как в научном, так и в учебном познании. Можно утверждать, что действующий стандарт начального общего образования в своей методологической основе также базируется на завоевывающих все большую популярность в научно-педагогическом сообществе идеях конструктивизма, которые вбирают в себя и системно-деятельностный подход, и положения социального конструкционизма. В основе стандарта начального общего образования лежит системно-деятельностный подход, который предполагает переход к

стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся, учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения [3].

Как известно, с позиции конструктивизма (понятийно-терминологически предложен был впервые психологом и философом Э. Глазерсфельдом в период 60-х – 70-х гг. XX в.), мозг человека способен строить свой собственный мир, свою реальность в соответствии с законами кибернетики, а не просто в той или иной степени отражать окружающую его реальность. В 80-х гг. XX в. было предложено биоло-

гическое обоснование теории познания в рамках системно-синергетического подхода (У. Матурана и Ф. Варела). Этот подход ведет к познанию совместно создаваемого мира, к intersubjectной действительности. Согласно ему природа есть всеохватывающая сетевая связь взаимозависимых саморазвивающихся систем. При этом *саморазвитие* понимается как внутренняя способность живых организмов и систем неживой природы к самоорганизации и взаимодействию с окружающим миром через свою внутреннюю структуру для дальнейшей самореализации и идентификации. Такие системы способны поддерживать относительное равновесие за счет определенных изменений своей структуры и функций.

Категория саморазвития, самоорганизации приложима к исследованиям проблем человека, в том числе и с нарушениями развития, при этом к изучению не только различных процессов в его организме, например деятельности его мозга, но и развития и саморазвития личности в целом. Современная наука свидетельствует о том, что мозг как система в своем функционировании занимается преимущественно сама собой, а процессам передачи и упорядочения сигналов отводится сравнительно небольшое место; основной объем связей посвящен внутреннему монологу данной системы.

С позиций современной неврологии обучение – это создание мозгом новых сетевых систем, новых связей. Это комплексный и непрерывный процесс обмена между генетическими рамочными условиями, саморазвитием, внутренним самообучением системы и взаимодействием ее с окружающим миром. Поэтому, по мысли В.И. Бельтюкова, «... традиционный подход к процессу обучения, при котором ребенок, по крайней мере по отношению к развитию его высших психических функций, рассматривается как *tabula rasa*, а сам процесс обучения – лишь как своеобразное преобразование внешнего во

внутреннее, является глубоко ошибочным» [1, с. 161].

А.С. Суворов, слепоглухой человек, доктор психологических наук, известный общественный деятель, публицист, профессор высшей школы, поддерживая идеи системности и деятельностного саморазвития, пишет: «личность как “человеческая индивидуальность”, как носитель и полномочный представитель родовой, общечеловеческой сущности есть результат личных усилий во всем главном, принципиальном для ее существования среди себе подобных. Это не значит, что мы “саморазвиваемся в одиночку”... Это значит, что, кто бы нас “целенаправленно” ни “формировал”, ни “воспитывал”, ни “делал”, кто бы ни пытался нас “лепить” по чьему бы то ни было “образу и подобию”... успех или неуспех всех “формирующих”, “воспитывающих”, “делающих”, “лепящих” “воздействий” зависит от того, что именно делаем, как именно живем мы сами, сопротивляемся или поддаемся “воздействиям”. Поэтому, когда мы говорим о становлении (зарождении) и развитии личности, мы, осознаем это или нет, говорим о ее саморазвитии, кто бы и как бы в этом процессе помимо самой личности ни участвовал. Все мы только участники саморазвития друг друга, не более, но и не менее, потому что без участников саморазвитие невозможно: нельзя стать человеком без участия в этом становлении других людей» [4, с. 279]. И далее: «...никакое единичное саморазвитие невозможно без переплетения со множеством других единичных саморазвитий, без взаимопроникновения этих процессов. Речь идет о диалектическом тождестве развития и саморазвития, о совпадении противоположностей, т.е. противоположно – навстречу друг другу – направленной активности субъектов общения» [4, с. 280].

Конструктивистская идея саморазвития не отрицает существование объективной реальности, однако утверждает, что

истинную реальность, существующую вне и независимо от нашего сознания, человеку познать невозможно, так как каждый индивид, используя существующую объективную реальность, на основе собственной деятельности в окружающей среде и взаимодействия с ней в соответствии с возможностями своей программы саморазвития, выстраивает свою собственную реальность, свой мир, значительно отличающийся как от нее, так и от миров и реальностей, выстраиваемых себе другими людьми. Жизнеспособность этих «конструкций» и возможность опоры на них для дальнейшего познания мира и адаптирования в окружающем пространстве (социуме) человек проверяет также в своей деятельности и в процессе коммуникации в социуме. *Само знание, его качество и пригодность для дальнейшего применения, проверяется в процессе деятельности и общения.* При обнаружении несоответствий эти «конструкции», а точнее – конструкты подвергаются корректировке. Поступательная непрерывность этого процесса выступает как социализация индивида в процессе конструирования себя и своего будущего.

В процессе социальной коммуникации происходит сближение собственных конструктов действительности с имеющимися у других людей, их общность обеспечивает межиндивидуальные конструкции действительности, такие как взаимопонимание, коллективный опыт, духовная действительность, – то, что передается затем последующим поколениям в процессе образования.

Современная социология рассматривает как социальный конструкционизм совместное конструирование желаемого социального будущего (в том числе и системы образования) на основе социального прогнозирования, моделирования и общности понимания тех или иных социальных конструктов в контексте культуры и истории данного сообщества, отказ от представлений о всеобщих абсолютных истинах. Примени-

тельно к современной системе образования задумано конструирование новой модели школьного образования, представленной в стандарте начальной школы и базирующейся на современных теоретико-методологических подходах в парадигме конструктивизма, что логично предполагает опору как на системный, так и на деятельностный подходы.

В специальной педагогике применение деятельностного подхода имеет давнюю историческую традицию и опирается на исследования отечественных психологов. Л.С. Выготскому принадлежит введение в психологию категории деятельности как основы образования. А.Н. Леонтьев так оценивал вклад этого выдающегося ученого: «Трактовка Л.С. Выготским опосредованной структуры человеческих психологических процессов и психического как человеческой деятельности послужила краеугольным камнем, основой для всей разрабатывавшейся им научно-психологической теории – теории общественно-исторического («культурного» – в противоположность «натурному», естественному) развития психики человека» [2, с. 19].

В развитие теории деятельности значительный вклад в XX веке был сделан одним из выдающихся теоретиков советской психологии С.Л. Рубинштейном (1889–1960). Для прикладного использования в сфере образования теории деятельности большое значение имело суждение С.Л. Рубинштейна о том, что *психика человека формируется и проявляется в различных видах практической деятельности* (курсив наш. – Н.Н.). Выделение определяющих развитие видов деятельности, таких как учение, труд, игра, дало мощный импульс для значительного пласта научных исследований в психологии, в общей и специальной педагогике. Важнейшими характеристиками деятельности С.Л. Рубинштейн считал социальность, ее предметный характер, творчество и само-

стоятельность. Общую структуру деятельности, предложенную С.Л. Рубинштейном, впоследствии глубоко и детально разработал другой видный советский ученый – психолог А.Н. Леонтьев (1903–1979).

Результаты исследований советских психологов в области теории деятельности, ее роли в обучении и развитии ребенка легли в основу научных поисков видного отечественного ученого, сурдопедагога С.А. Зыкова и его научной школы, направленных на поиск оптимальных путей обучения, развития словесной речи и общения глухих детей (50-е – 60-е гг. XX в.). Исследователи-дефектологи пришли к разработке целостной системы обучения глухих детей языку в процессе особым образом организованной предметно-практической деятельности (конструирование, моделирование, лепка, аппликация и др.), мотивирующей потребность в речевом общении. На ее основе у ребенка с раннего возраста формировалась потребность и способность к общению со сверстниками и с педагогом в процессе деятельности и взаимодействия с окружающими. Эксперименты показали, что мотивированное деятельностью и связанными с нею коммуникативно-речевыми ситуациями развитие речевого общения глухих детей обеспечивало более успешное усвоение языка в его основной коммуникативной функции, значительно повышая эффективность существовавшей тогда системы обучения глухих детей.

Предложенный С.А. Зыковым подход к формированию речи и общему всестороннему развитию глухих детей был детально разработан коллективом его сотрудников (Т.С. Зыковой, И.В. Колтуненко, Е.Н. Марциновской, Л.П. Носковой, В.И. Суховой, М.Ф. Титовой). Пройдя многолетнюю экспериментальную проверку, новая дидактическая система, в основе которой лежало широкое использование предметно-практической деятельности как специфического средства обучения языку и коммуникации,

а также общеобразовательным предметам и личностного развития детей, была внедрена с начала 70-х гг. в XX века в практику работы школ для глухих детей.

С 1972 г. в школах для глухих детей была введена новая учебная дисциплина – «Предметно-практическое обучение», обладающая особыми организационными формами и методами работы на уроке. Результатом этой новации стала возросшая познавательная и интеракционная активность глухих учащихся, уменьшился разрыв между уровнем развития глухих детей и их слышащих сверстников вследствие активизации познавательных процессов (внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения), обогащения и интенсификации коммуникативной деятельности, повышения коммуникативных компетенций. Обучение школьников в условиях предметно-практической деятельности способствовало также воспитанию у них положительных личностных качеств, необходимых как для учения, так и для общения с окружающими. Обнадеживающие результаты внедрения этой дидактической системы позволили С.А. Зыкову сформулировать в конце 1960-х гг. задачу организации принципиально нового подхода к обучению глухих детей, дидактические и организационные условия которого обеспечивали бы возможность получения глухими цензового неполного среднего образования не за двенадцать, а за десять лет.

Научная школа С.А. Зыкова получила дальнейшее развитие в трудах его учеников и последователей. К широкому использованию в учебно-коррекционном процессе предметно-практической деятельности со временем примкнули и представители других отраслей специальной педагогики – олигофренопедагогики, логопедии, тифлопедагогики. Сегодня *принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании*, продиктованный определяющей ролью деятельности в становлении и развитии личности, является одним

из ведущих принципов специальной педагогики. Этот принцип опирается на существующее в психологии понятие «ведущая деятельность». В системе начального специального образования предметно-практическая деятельность сегодня является специфическим средством обеспечения компенсаторного развития детей с отклонениями в развитии, ин-струментом коррекции и компенсации нарушенных психических функций, способом пропедевтики при освоении необходимых элементов образования и трудовой деятельности. То, чему обычного ребенка можно научить на словах, для ребенка с особыми образовательными потребностями может стать доступным только в процессе его собственной деятельности, специально организованной и направляемой педагогом. У детей с ограниченными возможностями нередко отсутствуют или недостаточно полноценны такие свойственные нормальному ребенку структуры, как житейский опыт, соответствующие житейские представления, понятия и практические умения. Не обладают они и необходимым, достаточным для освоения общеобразовательных предметов, понятийным багажом.

Специальная педагогика, реализуя психологическую теорию о деятельностной детерминации психики и следуя принципу единства образования с развитием языка, мышления и коммуникации, организует образовательный процесс на наглядно-действенной основе. Многочисленные научно-практические исследования показывают, что предметно-практическая деятельность, в процессе которой успешно развиваются высшие психические функции ребенка (восприятие, речь, общение, мышление, память, эмоции, мотивация), служит мощным коррекционно-компенсирующим педагогическим средством в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

В учебном процессе широко распространены формы коллективной предметно-прак-

тической деятельности под руководством педагога (работа «парами», «бригадами», проектная деятельность и др.), которые воспроизводят естественные условия (среду) для мотивированной познавательной деятельности речевого общения в ее процессе, постоянно создавая потребность в нем. Общение, в свою очередь, развиваясь, способствует усвоению языка во всех его функциональных составляющих, овладению мыслительными операциями, различными ситуациями коммуникации и социального взаимодействия. Результаты такой деятельности, собственно сами предметы, которыми дети оперируют, обеспечивают устойчивую мотивацию и одновременно являются источником недостающих детям знаний об окружающем мире, о назначении тех или иных предметов, о способах действий с ними. Предметно-практическая деятельность позволяет, опираясь на здоровые силы и сохранные возможности ребенка, развивать сенсомоторную основу высших психических функций, в первую очередь языка и мышления, компенсировать недостаточность жизненного, практического (деятельностного) опыта; она создает естественные условия для развития навыков ситуативно-деятельностного и других видов общения, обеспечивает устойчивую мотивацию общения и деятельности в процессе обучения, столь важную для овладения навыками социального взаимодействия.

Специальная педагогика сегодня исходит из того, что принцип деятельностного подхода к образованию применим к детям с особыми образовательными потребностями любой категории и находит свое важное место не только при проведении специальных коррекционных занятий. Он реализуется и на уроках по общеобразовательным предметам, и, конечно, в воспитательных ситуациях, способствуя формированию необходимых навыков социального поведения, нравственных качеств личности.

Итак, деятельностный подход сегодня позволяет успешно решать задачи специального образования детей с особыми образовательными потребностями, так как он обеспечивает:

- соответствие познавательных возможностей ребенка с проблемным развитием задачам специального образования;
- органичное единство наглядных и практических методов обучения;
- развитие сенсомоторного и социального опыта;
- развитие языка и речи в ее коммуникативной функции;
- формирование навыков учебно-познавательной деятельности;
- познавательную и коммуникативную мотивацию;
- эмоционально-положительный компонент процесса образования;
- воспитание социально значимых личностных качеств (умение работать в команде, ответственность, способность к бесконфликтному социальному взаимодействию).

Системный подход и синергизм предполагают видение мира как целостной, многоуровнево-системной реальности, способной к самоорганизации и автоэволюции, принятие картины системной организации мира и синергетического характера отношений между объектами действительности.

Синергетический подход генетически связан с теорией систем (системным подходом) Л. фон Берталанфи (1901–1972), позднее – в отечественной науке – развиваемой В.И. Блаубергом и Э.Г. Юдиным, с кибернетикой как наукой о поведении динамических систем, а также с теорией саморазвития. Важнейшие идеи системного подхода быстро осваиваются уже с середины XX в. и гуманитарными, и естественными науками. Так, например, известный отечественный физиолог академик П.К. Анохин внес значительный вклад в развитие методологии системного подхода и применил его и идеи синергизма к

изучению и установлению закономерностей деятельности организма человека, функционирования его головного мозга. В педагогике системный подход как методология научного исследования появляется в 70-е–80-е гг. XX в. (Т.А. Ильина).

В специальной педагогике системный подход впервые был использован отечественными учеными уже в 50–60-х гг. XX в. (Р.Е. Левина, А.И. Дьячков, Ф.Ф. Рау, С.А. Зыков и др.). В 70–80-х гг. XX в. он распространился и на исследования, связанные с изучением проблемы задержки психического развития (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, В.И. Лубовский и др.), исследования по истории специальной педагогики (А.Г. Басова, Х.С. Замский и др.), по подготовке кадров дефектологов (Н.М. Назарова, 1994). Системно-синергетический подход применяется и при изучении процесса саморазвития живой природы, в том числе и в аспекте методологических проблем специальной педагогики и специальной психологии (Ильенков Э.В., 1991; Суворов А.В., 1997; Бельтюков В.И., 2003, 2006; и др.). В последние годы системный и синергетический подходы широко применяются при анализе образовательных систем, например, в исследованиях, посвященных развитию и преобразованию региональных структур специального образования, социокультурных условий жизнедеятельности и обучения детей с особыми образовательными потребностями (Л.И. Аксенова, Л.Ф. Сербина, М.Л. Баранова, Е.Т. Логинова, О.А. Денисова и др.).

Применительно к образованию ребенка с особыми образовательными потребностями системное мышление означает учет всех актуальных и потенциальных образовательных возможностей и потребностей ребенка в процессе его педагогического сопровождения, а также всего контекста его ближайшего окружения, его актуальной жизненной ситуации и истории его жизни.

С точки зрения идеи о саморазвитии живой природы – важно, что человек с особыми образовательными потребностями признается открытой саморазвивающейся динамической системой и в этом смысле активным участником, равноправным партнером диалогического процесса специального образования, а не пассивной фигурой, ожидающей внешнего коррекционного воздействия. Поэтому смысл педагогической помощи состоит не во внешних действиях и мероприятиях по коррекции недостатков развития (дефектоориентированный подход), а в педагогическом содействии ребенку в реализации им своей индивидуальной программы саморазвития, в соответствии с потребностями которой создается необходимая именно для данного конкретного ребенка, адекватная его социальной и образовательной ситуации системно организованная специальная образовательная среда. Создание и функционирование такой среды должно опираться на обе разновидности системного подхода – системно-структурный и функционально-целевой, заложенные в основу действующего специального образовательного стандарта.

Структура такой среды определяется избирательно вовлеченными компонентами (в соответствии с требованиями специального образовательного стандарта и адаптированной образовательной программы, составленной с учетом особых образовательных потребностей того или иного ученика), находящимися в сложных многоуровневых связях между собой в процессе функционального взаимодействия и направленными на обеспечение планируемых результатов освоения обучающимся адаптированной основной образовательной программы, то есть на достижение поставленной цели (образовательной, развивающей, коррекционной).

Системно-деятельностный подход требует использования адекватных методов обучения, образовательных технологий. В этом контексте наибольший интерес представляет

проектная деятельность, которая сочетает в себе и принцип системности, и принцип деятельности. Широко распространяющийся сегодня в образовании как инновационная технология «метод проектов», будучи раскритикованным и изъятый из советской школы в 30-е гг. XX века, был, как носитель идей реформаторской педагогики (Д. Дьюи, У.Х. Килпатрик), весьма популярной педагогической технологией в 20-е гг. в «единой трудовой школе» (ЕТШ) молодой советской республики, стремившейся под руководством реформаторов к инновационной перестройке школы царской России и использованию для этого передового зарубежного опыта. В отличие от СССР, где педагогика «забыла» затем почти на 70 лет возможности проектной деятельности, в зарубежной педагогике, как в общей, так и в специальной, проекты стали повседневной реальностью образовательной практики на протяжении всего XX века.

Технология проектной деятельности предполагает подготовку и использование развивающей творческой среды, в которую вовлечены на основе индивидуального познавательного и творческого интереса участники: дети, их родители, педагоги (система с избирательно вовлеченными компонентами – материальными, интеллектуальными и человеческими ресурсами, имеющая целеустремленный характер, обеспечивающая достижение цели деятельностным и коммуникативным взаимодействием всех структурных элементов системы).

Несомненная образовательная ценность проектной деятельности состоит в том, что она развивает познавательную активность, любознательность, расширяет кругозор и обогащает жизненный, познавательный и эмоциональный опыт; учит целеполаганию, планированию, оценке и самооценке собственной и коллективной деятельности; формирует навыки коллективной (командной) деятельности, направленной на получение

коллективного знания (результата); развивает мышление и речь, тренирует и обогащает коммуникативные умения; выстраивает в структуре знаний ученика межпредметные связи; способствует усвоению программного и дополнительного материала; формирует навыки самостоятельной познавательной деятельности с применением различных способов познания окружающего мира; на интуитивном уровне формирует представления о сложной системно-структурной организации существования и функционирования объектов окружающего мира. Важным является также и то, что работа ребенка в рамках проектной деятельности согласуется с его индивидуальной программой саморазвития, так как важным отличием и преимуществом проектной деятельности является предоставленная ученику свобода выбора сферы и характера познавательной деятельности в рамках проекта, тематика которого также является результатом свободного выбора его участников. Самостоятельность

выбора порождает важную воспитательную возможность – принятие ответственности за сделанный выбор и результаты деятельности в контексте этого выбора.

В заключение следует отметить, что современная специальная педагогика широко использует различные образовательные технологии, которые построены с учетом принципа системности и реализуются в деятельностном ключе. Это не только традиционная предметно-практическая деятельность, но и элементы педагогики М. Монтессори, театрализованная деятельность, метод исторической реконструкции, танцевально-двигательные техники, коррекционно-развивающая и обучающая деятельность на основе песочной игротерапии или использования конструкторов «Лего-дакта». Каждая из перечисленных технологий прошла научную разработку и обоснование в научных исследованиях дефектологов, воплотившись не только в соответствующие диссертационные работы, но и в образовательную практику.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бельтюков В.И. Системный процесс саморазвития живой природы. М.; СПб., 2003. С.161.
2. Леонтьев А.Н. О Льве Семеновиче Выготском // Избр. психол. произв.: в 2 т. М., 1983. Т.1. С.19.
3. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
4. Суворов А.В. Саморазвитие как категория гуманистического подхода к личностной реабилитации // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 3. Екатеринбург, 1998. С. 279.

УДК 378.147

Прокументик О.В., Зорина Н.А.

Реализация системно-деятельностного подхода в процессе подготовки будущего педагога ДОО (на основе использования кейс-технологии)

В статье раскрываются возможности применения кейс-технологии в процессе подготовки бакалавров по профилю «Дошкольное образование» в русле идей системно-деятельностного подхода к профессиональному образованию. Показываются особенности кейс-технологии, обусловленные ею универсальным, интерактивным и полифункциональным характером. Акцент делается на разработке и апробации кейс-заданий, которые используются на разных этапах обучения в ходе освоения бакалаврами учебной дисциплины «Дошкольная педагогика».

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, профессиональное образование, профессионально-педагогическая деятельность, технология обучения, кейс-технология.

Признание института образования в качестве важнейшего ресурса развития общества и личности предопределяет необходимость поиска путей обновления его составляющих: целевых ориентиров, содержательных и технологических аспектов, ресурсного обеспечения, процедур мониторинга и т.д.

Изменения в сфере образования невозможны без решения задач совершенствования процесса профессиональной подготовки педагога, практически реализующего потенциал образования. Стратегия и тактика обновления профессионально-педагогического образования раскрыты в ряде нормативных и концептуальных документов, определяющих основные векторы изменений и преобразований в подготовке современного учителя (воспитателя). В Концепции педагогического образования, Стандарте педагога, ФГОС ВО акцентируется внимание на задачах формирования практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций.

Практическая готовность к профессионально-педагогической деятельности выражается в осознанном, обоснованном и свободном применении учителем (вос-

питателем) педагогических умений для решения типичных и нестандартных профессиональных задач. Следовательно, практическая готовность к осуществлению профессионально-педагогической деятельности включает в себя комплекс интеллектуальных и прикладных умений, овладение которыми является необходимым условием формирования и осуществления учителем (воспитателем) профессиональных трудовых действий, обозначенных в Стандарте педагога. Такая готовность должна и может быть сформирована на этапе первоначального освоения педагогической профессии в условиях профессионального образования. Практико-ориентированное обучение может осуществляться на основе различных подходов, в состав которых все чаще исследователи включают системно-деятельностный подход (А.Г. Асмолов [1], О.В. Тоисеева [5], Т.И. Фисенко [6], А.В. Хуторской [7]).

Ключевыми категориями данного подхода являются понятия «система», «деятельность» и «универсальное учебное действие» (УУД) как центральный элемент учебной деятельности. Подход ориентирует на такое содержание и организацию образователь-

ного процесса, при которых обучающийся осваивает комплекс учебных действий, соотносимых с основными компонентами деятельности (цель-средства-результат) и имеющих универсальный характер, то есть позволяющих достигать не только конкретные цели (связанные с учебным предметом), но и цели надпредметного характера. К таким действиям относятся: целеполагание, планирование, анализ, сравнение, моделирование и др.

Идеи системно-деятельностного подхода ориентированы преимущественно на решение задач общего образования, но могут быть экстраполированы в сферу профессионального образования, в том числе педагогического. Освоенные обучающимися в школе УУД получают дальнейшее развитие и применение в профессиональном образовании, качественно изменяются и содержательно дополняются, преломляясь через новое образовательное содержание, связанное с овладением присущими педагогической профессии умениями.

Так, например, освоенные в школе общие проектировочные умения позволяют студентам эффективно решать задачи организации собственной самостоятельной учебной деятельности и выступают базой для овладения профессиональными проектировочными умениями. Для овладения умениями проектировать образовательный процесс на основе различных образовательных программ, проектировать образовательную среду с учетом требований к качеству образовательного процесса, взаимодействия субъектов образовательного процесса и т. д. студенту необходимо уметь определять цели проектной деятельности, конструировать процесс ее достижения (моделировать, планировать); самостоятельно реализовывать намеченный план (осуществлять, контролировать и корректировать деятельность); использовать разнообраз-

ные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации плана деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях.

В осуществлении исследовательской деятельности, имеющей важное значение в подготовке педагога-творца и педагога-инноватора, студент опирается на комплекс УУД, освоенных на этапе предвузовского образования, а именно: владение умениями познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности (применение различных методов познания; поиска необходимой информации, анализа, систематизации и интерпретации информации; определения и разрешения проблем и т.д.).

Совершенствование УУД и формирование на их основе умений квази-профессиональной деятельности требует применения разнообразных образовательных технологий практико-ориентированной направленности (технология «метод проектов», игровые технологии, технологии контекстного обучения и др.). Определенными возможностями в решении задач формирования практической готовности к осуществлению профессиональных функций обладает кейс-технология (Л.Н. Вавилова, Т.С. Панина [4]; И.В. Патрушева [2], О.Г. Смолянинова [3] и др.).

Интерес преподавателей вуза к кейс-технологии обусловлен ее широкими возможностями для приобретения будущими педагогами опыта квазипрофессиональной деятельности, а также ее интерактивным, интегративным и полифункциональным характером.

Основной единицей кейс-технологии является реальная ситуация или ситуация-симуляция, содержание которой связано с профессиональной деятельностью педагога и конкретной прикладной проблемой, требующей эффективного решения. Учебная и квази-профессиональная деятельность

в предложенной ситуации предполагает последовательное применение обучающимися следующих умений: восприятие содержания ситуации, идентификация с её участниками, выделение в ней педагогической компоненты, анализ условий и требований, заданных ситуацией, и выявление профессионально значимой проблемы, поиск путей (способов) решения проблемы с позиции педагога, обоснование и аргументация выбранного варианта, его презентация (вербальной или письменной форме), при необходимости коллективное обсуждение с последующей рефлексией.

Интерактивный и интегрированный характер кейс-технологии проявляется в том, что она реализуется с помощью активных методов обучения и в разнообразных формах квазипрофессиональной деятельности (имитационные, ролевые и деловые игры профессионально-педагогической направленности, мозговой штурм, дискуссия, педагогическое моделирование и др.). Это позволяет студентам приобрести опыт решения педагогических проблем и задач не только наметательном уровне, но и на прикладном.

Разнообразные возможности кейс-технологии позволяют вести речь о ее полифункциональности. С помощью данной технологии могут успешно решаться задачи профессионального обучения, контроля и оценки его результатов, формирования опыта коммуникативного взаимодействия и рефлексии профессионального роста, развития профессиональной мотивации.

Универсальность кейс-технологии состоит в возможности применения в различных областях профессиональной подготовки будущих педагогов. Курс «Дошкольной педагогики» является профильным и системообразующим в профессиональном образовании бакалавров по профилю «До-

школьное образование». В процессе освоения данного курса создаются условия как для совершенствования УУД, приобретенных студентами на ступени общего среднего образования, так и для формирования профессионально значимых интеллектуально-прикладных умений.

Кейс-технология включает в себя технологии разработки содержания и применения кейса [2; 3; 4].

Анализ литературы по вопросам применения кейс-технологии в образовательной практике позволяет выделить следующие этапы разработки содержания кейса:

- определение раздела учебной дисциплины, которому посвящена ситуация;
- формулирование целей и задач кейса;
- определение проблемной ситуации,
- поиск источников информации для кейса (интернет-ресурсы, печатные издания, видеоматериалы);
- отбор ситуации из профессиональной деятельности или создание ситуации;
- оформление кейса (описание ситуации, формулировка заданий к ситуации, критериев-требований к ответам на задания);
- экспертная оценка кейса компетентными лицами;
- апробация и корректировка кейса;
- подготовка методических рекомендаций по использованию кейса на занятиях и в самостоятельной работе студента (требования к презентации кейса студентам, вопросы для дискуссии, описание действий студента и преподавателя во время обсуждения ситуации и проигрывания вариантов решения кейс-заданий, требования к оформлению и презентации самостоятельно выполненных кейс-заданий студентами и т.п.).

Технология применения кейса предполагает последовательное выполнение субъектами образ процесса следующих «шагов»:

| Преподаватель | Студент |
|--|--|
| предложить студентам ознакомиться с кейсом, сориентировать на педагогический контекст ситуации | познакомиться с текстом ситуации, выделить в ней педагогический аспект |
| организовать обсуждение содержания ситуации, направить внимание студента на требования и условия, оказать при необходимости помощь в выявлении и формулировании педагогической проблемы | обозначить требования и условия ситуации, сформулировать проблему (при необходимости совместно с преподавателем) |
| осуществить педагогическую поддержку и сопровождение студентов в процессе выполнения кейс-заданий | выполнение заданий к кейсу |
| организовать деятельность студентов по оценке выполненных заданий: – предъявить или совместно со студентами определить комплекс оценочных критериев; – предложить обсудить результаты работы над заданиями; – познакомить с результатами оценивания заданий и привести аргументацию | оценка выполнения заданий к кейсу |

Обозначенные способы организации деятельности студента с кейсом могут изменяться, дополняться в зависимости от этапа освоения студентами содержания учебной дисциплины.

Кейс-метод в процессе преподавания курса «Дошкольная педагогика» может быть использован для формирования профессиональных умений: целеполагания, моделирования, проектирования, рефлексии и др. Существующее содержательно-технологическое оснащение учебной дисциплины «Дошкольная педагогика», доступное в настоящее время преподавателю, включает в себя описания некоторых кейс-заданий и рекомендаций их использованию. Это предопределяет необходимость разработки преподавателем содержательных и прикладных аспектов применения кейс-технологии в преподавании учебного предмета с учетом требований, задаваемых ФГОС ВО, спецификой условий современного дошкольного образования (в том числе региональных).

Нами предпринята попытка разработки и апробации кейс-заданий, которые могут быть использованы на разных этапах обучения (вводный, основной, заключительный).

В начале изучения раздела или крупной темы кейс-метод целесообразно применять для развития мотивации студента к освоению профессионально-значимого содержания. Так, студентам предлагается ситуация, имеющая место в реальной практике, близкая опыту студента и не требующая специальных знаний и умений для ее разрешения. Перед началом лекции, посвященной новой теме (например, «Педагогическое сопровождение игровой деятельности детей в ДОУ»), преподаватель предлагает студентам выполнить кейс-задание. Студенты знакомятся с текстом.

В ДОУ проводится педсовет по теме «Развитие игровой деятельности детей дошкольного возраста». Методист предложил участникам высказать свое мнение по вопросу: «Какова роль педагога в развитии игровой деятельности детей?». Первым выступил педагог-психолог: «Игра – это самостоятельная и творческая деятельность детей, поэтому любое вмешательство педагога неизбежно приведет к ее разрушению, подавлению детской инициативы и самого желания играть. Воспитатель должен ограничиться созданием средовых условий для свободной игры». Психологу возразил опытный воспитатель: «Одной игровой среды недостаточно для

того, чтобы дети развернули интересную содержательную игру. Необходимо обучать детей этому виду деятельности. Поэтому педагог не только наблюдает детскую игру, но и активно вовлекается в нее: берет роль, демонстрирует игровые действия, дает указания и т.д.». В разговор включился молодой воспитатель: «Я согласна с психологом, что истинная игра – это всегда самостоятельная и свободная деятельность ребенка. Однако, не освоив культуру игровой деятельности, воспитанник не сможет в полной мере реализовать свои творческие замыслы и игровые инициативы. Поэтому этап обучения детей игре является необходимым». Методист обратился к участникам педсовета: «Какой же точки зрения мы будем с вами придерживаться в работе с детьми?»

Далее преподаватель организует обсуждение ситуации по следующим вопросам:

1. Выразите свои суждения по каждой из представленных в ситуации позиций относительно роли педагога в развитии игровой деятельности детей. Приведите аргументы.

2. Почему педагог-психолог и воспитатели, работающие с детьми дошкольного возраста, высказали столь противоречивые суждения относительно роли педагога в развитии игровой деятельности детей.

3. Какими же знаниями необходимо обладать педагогу для того, чтобы определить и аргументировать профессиональное мнение по вопросу «Какова роль педагога в развитии игровой деятельности детей?».

Оценка ответов студентов не осуществляется, поскольку использование кейса в данном случае используется для мотивации студентов к освоению нового учебного содержания. После обсуждения ситуации преподаватель предлагает студентам принять участие в составлении плана предстоящей лекции.

В завершении лекционного занятия студентам предлагается вернуться к своим ответам к кейс-заданию, изменить, уточнить,

аргументировать эти ответы с учетом освоенного на лекции учебного содержания. Данный приём позволяет сформировать умение осознанного и осмысленного отношения к учебному содержанию.

На основном этапе овладения содержанием учебной дисциплины «Дошкольная педагогика» использование кейс-технологии связано с решением задач формирования собственно-профессиональных умений студентов: анализ объективного состояния образовательного процесса, проектирование образовательного процесса, структурирование содержания дошкольного образования, оперирование документами в сфере дошкольного образования, организация взаимодействия субъектов образовательного процесса, разработка индивидуальных образовательных маршрутов для воспитанников. Проиллюстрируем на конкретном примере.

Со студентами проводится практическое занятие по теме «Проектирование образовательного процесса на основе учета индивидуальных особенностей развития ребенка». В первой части занятия студентам предлагается обсудить актуальность изучаемых вопросов; актуализировать знания и опыт, приобретенные ранее по изучаемому вопросу; осуществить целеполагание (определить для себя цель предстоящей деятельности). Во второй части занятия студентам предлагается познакомиться с содержанием кейс-задания.

Содержание кейса.

Ребёнок шести лет очень увлечен рисованием, он использует для этого все возможности: он рисует и в групповой комнате, и на участке (на земле, на снегу). Рисование мальчик предпочитает больше других видов деятельности, постоянно привлекает внимание педагога к своим рисункам, гордится ими. Он с удовольствием посещает кружок рисования в детском саду. На предложение воспитателя показать свои рисунки другим

детям, рассказать о них, включиться в коллективную изобразительную деятельность часто отвечает отказом.

Задания:

1. Укажите не менее двух возможных причин одностороннего увлечения ребенка рисованием.

2. Сформулируйте задачи индивидуальной работы с ребенком с учетом указанных вами причин.

3. Раскройте возможности привлечения к реализации обозначенных задач других субъектов образовательного процесса (родителей, специалистов детского сада, педагога дополнительного образования).

4. Предложите комплекс мероприятий (не менее четырех), обеспечивающих решение обозначенных вами задач индивидуальной работы (напишите тему мероприятия, форму организации, краткое содержание).

Преподаватель проводит краткую беседу со студентами с целью выявления понимания содержания кейса; устанавливает, смогли ли студенты выделить его педагогическую составляющую; проводит инструктаж к предстоящей деловой игре, связанной с содержанием кейса; помогает распределить роли и дает вводные указания к предстоящей совместной деятельности.

Третья часть занятия проводится в форме деловой игры, предполагающей организацию квазипрофессиональной деятельности студентов.

Задание к кейсу выполняется студентами в рамках деловой игры «Педагогический консилиум». В соответствии с взятой на себя ролью (воспитатель, педагог-психолог, педагог дополнительного образования, родитель и др.) студент предлагает для обсуждения в игровой группе свои варианты ответов к заданиям; после обсуждения группой принимаются оптимальные варианты ответов на задания. После окончания игры преподаватель организует рефлексию ее хода и результата, а также оценивает достижения

каждого студента в личностном и профессиональном развитии.

Время игры: 40 минут.

Индивидуальная оценка деятельности студентов на занятии осуществляется на основе критериев-требований к ответам на задания.

Задание 1. Максимальная сумма – 2 балла.

Требования к содержанию: отмечена успешность ребенка в рисовании, которая обеспечивает возможности самореализации, недостаточное владение способами коммуникативной деятельности (2 балла).

Задание 2. Максимальная сумма – 3 балла.

Требования к содержанию: соответствие содержания задачи указанной причине. Например, содействовать осознанию ребенком возможности использования продуктов рисования в других видах деятельности (изготовление игровых атрибутов, декораций и т.д.), способствовать формированию коммуникативных умений и расширению опыта коммуникативной деятельности (1 балл за каждую задачу).

Требования к форме. Задачи должны быть сформулированы диагностично, то есть нужно четко фиксировать ожидаемый результат (1 балл за каждую задачу).

Задание 3. Максимальная сумма – 3 балла.

Требования к объему: названы возможности взаимодействия с родителями, специалистами детского сада (педагогом-психологом и др.), педагогом дополнительного образования (1 балл).

Требования к содержанию: раскрывает возможности участия в реализации задач других субъектов образовательного процесса. Например, педагог дополнительного образования организует в детском саду персональную выставку рисунков и привлекает внимание воспитанников к успехам данного ребенка, педагог-психолог

включает ребенка в коммуникативные игры со сверстниками, родитель расширяет опыт использования продуктов рисования в разных видах деятельности и др. (2 балла).

Задание 4. Максимальная сумма – 5 баллов.

Требования к объему: названы четыре и более мероприятия, обозначена их тема, форма организации и краткое содержание (1 балл).

Требования к содержанию: тема, форма организации и краткое содержание мероприятия соотнесены друг с другом; предусмотрено использование разных форм работы (1 балл за каждое мероприятие).

Заключительный этап освоения студентами содержания учебной дисциплины «Дошкольная педагогика» связан с реализацией контрольно-оценочной функцией кейс-технологии. Так, для выявления уровня и полноты освоения темы «Методы познавательного развития и воспитания детей дошкольного возраста» студентам предлагается индивидуально выполнить контрольное кейс-задание.

Содержание кейса.

Педагог старшей группы детского сада предложила воспитанникам подумать о том, почему современные корабли строят из металла, а не из других материалов. Воспитатель рассказала детям о том, что раньше для строительства водного транспорта использовалась древесина: прочный, не тонущий материал. Когда люди придумали, как добывать и перерабатывать железную руду, они стали создавать корабли из железа. Педагог показала детям опыт: погрузила в воду несколько предметов, сделанных из дерева, пластмассы, металла. Обратила внимание воспитанников на то, что предметы из металла тонут в воде. Затем вновь обратилась к воспитанникам с вопросами: «Если металл тонет в воде, он тяжелый, более плотный, чем древесина или пластмасса, то почему из этого материала строят корабли, почему

они не тонут в воде?». Заметив, что дети затрудняются ответить на поставленный вопрос, педагог продолжила рассказ: «Из металла создается каркас корабля, он заполнен воздухом, потому становится легким и устойчивым на воде. Если заполнить этот каркас водой, то корабль сразу же погрузится в воду».

Задания:

1. Установите, в какой мере педагогу удалось с помощью используемых методов побудить воспитанников к самостоятельному решению проблемной познавательной задачи. Обоснуйте свой ответ.

2. Укажите не менее трех методов, с помощью которых возможно обеспечить повышение познавательной активности детей.

3. Предложите вариант осуществления предварительной работы к проведению опыта по ознакомлению воспитанников со свойствами железа (укажите задачи и методы их реализации).

4. Сформулируйте критерии оценки эффективности организации познавательно-исследовательской деятельности детей в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО?

Требования к ответам:

Задание 1. Максимальная сумма – 2 балла.

Требования к содержанию: отмечена низкая эффективность образовательной работы, в обосновании ответа указаны допущенные воспитателем методические ошибки. Например: использование метода рассказывания и демонстрации опыта при отсутствии возможности организации самостоятельных исследовательских действий детей, нарушение требований технологии организации познавательно-исследовательской деятельности детей (2 балла).

Задание 2. Максимальная сумма – 4 балла

Требования к объему: наличие трех и более методов (1 балл)

Требования к содержанию: названы такие методы, как: проблемная ситуация, экспериментирование, эвристическая беседа, частично-поисковый метод, моделирование.

Задание 3. Максимальная сумма – 4 балла.

Требования к содержанию: соответствие предложенных методов сформулированным задачам. Например, задача обогащения представлений детей о материалах и их свойствах, о связях между функциями предметов и материалов, из которых они изготовлены: обследование предметов, изготовленных из разных материалов, рассмотрение экспонатов выставки предметов из металлов, рассказ педагога, чтение познавательной литературы, составление загадок о предметах из металла и др. Задача формирования опыта познавательно-исследовательской деятельности: дидактическое упражнение «Что будет, если», дидактическая игра «Тонет – не тонет», решение проблемных ситуаций и др.

Задание 4.

Требования к содержанию: в ответе отражается наличие интереса к познавательно-исследовательской деятельности, владение умениями анализировать проблемную ситуацию, выдвигать гипотезы и осуществлять действия по ее проверке, самостоятельность, наличие знаний о причинно-следственных связях (между свойствами материала и функциями предмета).

В соответствии с результатами оценки выполненных студентами кейс-заданий преподаватель делает выводы об уровне

освоения студентами знаний и умений по изученной теме дисциплины. Эти данные позволяют преподавателю осуществить коррекцию учебного содержания, определить возможности дополнительного обращения к изученному студентами учебному материалу.

Таким образом, системно-деятельностный подход в профессиональном образовании будущего педагога ориентирован на совершенствование УУД и формирование на этой основе профессионально значимых умений.

Использование в профессиональном образовании кейс-технологии позволяет усовершенствовать и оптимизировать процесс формирования таких умений. Применение кейс-технологии возможно на разных этапах освоения студентами учебной дисциплины. На каждом из этих этапов данная технология позволяет решать определенные задачи формирования практической готовности будущих педагогов к выполнению профессиональных умений.

Эффективность применения кейс-технологии в преподавании той ли иной учебной дисциплины определяется рядом условий: сочетание данной технологии с другими образовательными технологиями; соотнесение содержания кейс-заданий и методики организации с различными этапами освоения учебной дисциплины; обеспечение возможностей постепенного перехода студентов с уровня совместного с преподавателем решения кейс-заданий к самостоятельно-репродуктивному уровню и далее – творческому.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.

2. Патрушева И.В. Организация самостоятельной работы студентов педвуза с использованием кейс-метода // Педагогическое образование в России. 2015. №8. С. 19–23. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-samostoyatelnoy-raboty-studentov-pedagogicheskogo-vuza-s-ispolzovaniem-keys-metoda> (дата обращения: 20.11.2016).

3. Смолянинова О. Г., Храмова Л.Н., Колокольникова З.У. [и др.]. Реализация кейс-технологии в профессиональной подготовке будущего педагога // Современные проблемы науки и образования. 2015. №5. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-keys-tehnologiy-v-professionalnoy-podgotovke-buduschego-pedagoga> (дата обращения: 20.11.2016).

4. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т.С. Паниной. 4-е изд., стер. М.: ИЦ Академия, 2008. 176 с.

5. Тоисеева О.В. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 198–203.

6. Фисенко Т.И. Системно-деятельностный подход в реализации стандартов нового поколения. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://slovesnic.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=329:2013-05-08-15-34-22&catid=49:2012-12-16-14-08-14&Itemid=67 (дата обращения: 20.11.2016).

7. Хуторской А.В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся // Эйдос: интернет-журнал. 2012. № 2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0329-10.htm> (дата обращения: 20.11.2016).

УДК 378.035

Рогожникова Р.А., Лямова О.О.

Формирование гуманного отношения к человеку у студентов медицинского вуза на основе системно-деятельностного подхода

В статье представлена модель формирования гуманного отношения к человеку у студентов-медиков на основе системно-деятельностного подхода, которая включает в себя целевой, мотивационный, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки. Выделены этапы развития у будущих врачей гуманного отношения к человеку: демонстрационный, практико-ориентированный, этап реализации отношения. Реализация того или иного этапа выводит студента медицинского вуза на качественно новый уровень сформированности личностного образования.

Ключевые слова: гуманное отношение к человеку, модель, студент-медик, блок, уровень личностного образования, самореализация.

Системно-деятельностный подход в педагогике предполагает представление научно-исследовательского материала через моделирование изучаемых процессов в различных системах сотрудничества (учитель – ученик; ученик – ученик; преподаватель – студент; студент – студент и т.д.) [3].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме воспитания гуманного отношения к человеку, а также изучение воспитательных возможностей медицинского вуза позволили нам создать соответствующую модель в профессиональной подготовке врача.

Разработанная модель состоит из следующих блоков:

- целевой, раскрывающий главную цель учебно-воспитательного процесса – воспитание у будущих врачей гуманного отношения к человеку;
- мотивационный, предусматривающий формирование у студентов-медиков мотивов личностного и профессионального самосовершенствования и мотивов гуманного отношения к человеку;
- содержательный, включающий отбор содержания образования – теоретических знаний о сущности гуманного отношения к

человеку, практических умений и навыков гуманного поведения;

- процессуальный, охватывающий формы, методы и технологии учебно-воспитательного процесса, направленные на достижение цели педагогического эксперимента;

- оценочно-результативный, отражающий результаты экспериментальной деятельности по формированию гуманного отношения к человеку у будущих врачей [5].

В модели образовательный процесс рассматривается как структура, состоящая из конкретных элементов, распределенных во времени и пространстве. Эта структура включает в себя аудиторные и внеаудиторные виды деятельности студентов, т.е. объединяет в себе обучение и воспитание в единый целостный процесс. Главным образовательным результатом реализации теоретической модели должен стать более высокий уровень сформированности гуманного отношения к человеку у студентов медицинского вуза.

Анализ научной литературы позволил нам выделить этапы развития у студентов-медиков гуманного отношения к человеку: демонстрационный, практико-ориентированный, этап реализации отношения. Каждый

этап образовательного процесса предполагает свои цели и задачи. Воспитание на каждом этапе имеет определенное содержание, включающее знания о феномене «гуманное отношение к человеку», умения и навыки гуманного межличностного взаимодействия в образовательном процессе медицинского вуза, которое осуществляется через соответствующие методы, формы и технологии. Реализация того или иного этапа образовательного процесса выводит студентов-медиков на качественно новый уровень сформированности гуманного отношения к человеку. Охарактеризуем выделенные этапы [5].

На демонстрационном этапе студенты должны получить первичные систематизированные знания о научной категории «гуманное отношение к человеку», его структуре, содержании, сущностных характеристиках, а также проявлении данного отношения в профессиональной деятельности врача.

На данном этапе содержание учебного процесса охватывает блок исторических и культурологических знаний гуманистического характера. Курс «История Отечества» дает студентам возможность проанализировать различные политические режимы, складывающиеся в нашей стране с позиции отношения к человеку. В курсе «История медицины» будущие врачи знакомятся с общим определением и сущностными характеристиками понятий «гуманизм», «гуманное отношение к человеку», их истоками и проявлениями в медицинской практике в исторической хронологии. Учебный материал о жизни и деятельности выдающихся врачей-гуманистов, их подвигах во имя человека, их изречения о гуманизме и гуманном отношении к человеку способствует формированию гуманистического мировоззрения студентов-медиков. Курс «Культурология» предполагает приобщение студентов к общечеловеческим культурным ценностям, которые являются основой гуманного отношения к человеку.

Богатым потенциалом в процессе гуманного воспитания будущих врачей обладает учебный курс иностранного языка, ибо, во-первых, язык – важнейшее средство человеческого общения. Поскольку развитие личности осуществляется, прежде всего, через общение и деятельность, то можно утверждать, что личностное развитие невозможно без языка; во-вторых, иностранный язык – дисциплина, целенаправленно развивающая коммуникативную компетентность будущих врачей.

На основе приобретенных теоретических знаний у студентов должны развиваться умения анализировать исторический и культурологический материал гуманного и антигуманного характера, давать нравственную оценку ситуациям, фактам, событиям, поведению людей, грамотно вести научную дискуссию. В процессе приобретения знаний создаются положительные мотивационные установки, вызывающие у студентов потребность взаимодействовать с людьми на гуманной основе, появляется желание и готовность проявлять гуманное отношение к будущим пациентам, работать на благо других.

Эффективному усвоению содержания обучения на демонстрационном этапе учебно-воспитательной работы будут способствовать такие методы, как проблемное изложение освоенного материала, учебная дискуссия, разработка тезауруса, исследовательский метод, проектный метод, видеометод и т.д. [6].

Указанные методы эффективно реализуются в традиционных формах обучения (лекция, семинар, практикум, научно-практическая конференция, круглый стол, «интеллектуальный аукцион», «дискуссионные качели» и т.д.), организуемых в высшем учебном заведении.

Учебно-исследовательская работа студентов (УИРС) – неотъемлемая часть учебного процесса в вузе. В ходе этой работы студент присваивает новые на-

учные знания и способы их добывания; осваивает минимальные навыки по организации, планированию, проведению и оформлению исследований; выстраивает самостоятельный путь по проектированию и написанию учебно-исследовательской работы. Учебно-исследовательскую работу студентов целесообразно организовывать в форме научно-практических групповых конференций на занятиях по истории Отчества, истории медицины, культурологии и иностранному языку. В сообщениях, докладах, рефератах, мультимедийных презентациях, проектах следует раскрывать гуманные и антигуманные страницы истории нашего государства, характеризующие нравственную составляющую врачебной профессии, описывать жизнь и деятельность великих врачей-гуманистов прошлого и настоящего.

Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) предполагает обучение будущих врачей навыкам научных исследований. Данная форма работы является наиболее эффективной для развития общенаучных способностей студентов, расширения теоретического кругозора и научной эрудиции, овладения методами научного познания и т.д.

В содержании процесса воспитания студентов на данном этапе должны быть отражены вопросы о принципах гуманных взаимоотношений между людьми и проявлении гуманного отношения к человеку в медицинской практике: нравственной культуре врача, врачебном долге, основных положениях медицинской этики и деонтологии и т.д. Будущие врачи должны научиться сочетать личные интересы с интересами коллектива, оказывать помощь сокурсникам и преподавателям, соблюдать элементарные этические нормы поведения. Важно формировать навыки установления контакта с собеседником, умения общаться и сотрудничать в первичном студенческом коллективе.

Воспитательный аспект образовательного процесса, направленного на форми-

рование у студентов-медиков гуманного отношения к человеку, реализуется при использовании таких традиционных методов, как разъяснение, убеждение, педагогическое внушение, педагогическое требование, подражание, пример, приучение, упражнение, поручение, поощрение, а также инновационных локальных технологий воспитания [1].

Для наиболее эффективной реализации данных методов и технологий считаем целесообразным использование как традиционных форм воспитательной работы в вузе (этическая беседа, индивидуальное консультирование и т.д.), так и нетрадиционных форм (например, «открытая кафедра», «в одной связке» и др.).

Таким образом, целесообразное применение содержания, методов, форм и технологий учебно-воспитательного процесса, ориентированного на воспитание у студентов-медиков гуманного отношения к человеку, обеспечивает определенную позитивную динамику в развитии данного личностного образования.

Переход с низкого уровня отношения к среднему осуществляется на практико-ориентированном этапе, которому свойственно совершенствование теоретических гуманистических знаний в ходе их практической реализации. Данный этап предполагает целенаправленное создание в образовательном процессе воспитывающих ситуаций, способствующих закреплению привычного поведения, характеризующегося исполнением нравственных норм. Содержательный компонент должен быть дополнен философскими и психолого-педагогическими знаниями о сущности гуманного отношения к человеку, в процессе чего происходит дальнейшее осмысление нравственного аспекта данного отношения.

Выявление сущностных характеристик гуманизма и гуманных отношений как философских категорий осуществляется на занятиях по философии. Курс педагогики обога-

щает студентов психолого-педагогическими знаниями, необходимыми для выстраивания гуманных взаимоотношений в диаде «врач – пациент», а также помогает овладеть методиками профессионального взаимодействия и воздействия на личность пациента. Практические занятия по указанным дисциплинам должны способствовать формированию у будущих врачей умений оценки конкретных нравственных ситуаций, анализа гуманных и антигуманных поступков, развитию умений грамотно вести научную дискуссию.

На данном этапе к вышеуказанным необходимо подключать активные методы обучения (метод ассоциаций, «мозговой штурм», «кейс-стади»), а также целесообразно широкое использование технологий проектного и мультимедийного обучения студентов.

Ввиду того, что практико-ориентированный этап всецело направлен на формирование и совершенствование навыков межличностного взаимодействия и диалогического общения в коллективе, в образовательный процесс необходимо включать такие интерактивные формы обучения, как деловые и ролевые игры, ток-шоу, театрализации, конкурсы и т.д. [4].

На данном этапе учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа должна охватывать подготовку и выступление студентов на научно-практических групповых конференциях; подготовку сообщений, докладов, рефератов, мультимедийных презентаций, проектов, раскрывающих философскую сущность понятия «гуманное отношение к человеку»; работу в научных кружках и студенческих научных обществах, организуемых гуманитарными кафедрами.

Воспитательный процесс на практико-ориентированном этапе предполагает приобщение студентов к общественно-полезной деятельности, специальная организация которой выступает как основное условие создания новой системы отношений с нравственной ориентацией на другого че-

ловека. У студентов должна сформироваться привычка быть внимательным, отзывчивым пока, в основном, к ближайшему окружению. Важно воспитывать непримиримую позицию по отношению к любым проявлениям антигуманности. В содержание воспитания целесообразно включить знания о содержании, видах и формах волонтерской работы; умения оценивать конкретные нравственные ситуации, предлагать и оказывать помощь нуждающимся; навыки привычного исполнения нравственных норм, гуманного межличностного взаимодействия.

Методический аспект воспитательного процесса на данном этапе целесообразно дополнить методами создания воспитывающих ситуаций, поручения, соревнования, а также локальными технологиями воспитания.

Проектирование и конструирование жизненных ситуаций морального выбора позволяет включить студентов в систему нравственно ценных отношений, в которых проявляются и закрепляются гуманистические черты характера, актуализируются и развиваются гуманные чувства будущего врача. Создание воспитывающих ситуаций, требующих проявления гуманного отношения к окружающим, способствует формированию гуманистических мотивов, «проживания», прочувствования своего эмоционального состояния. Они позволяют предвидеть возможные варианты поведения человека (пациента), корректируют межличностные отношения [2].

Исходя из того, что практико-ориентированный этап воспитания предполагает целенаправленное приобщение студентов к общественно-полезной деятельности, в методический аспект необходимо включать такие методы формирования общественного поведения, как поручение, соревнование и технологии «Человек рядом», «Социодрама». Воспитание на данном этапе образовательного процесса целесообразно реализовывать в следующих формах: этические тренинги,

творческие культурно-массовые мероприятия, волонтерская работа.

Практико-ориентированный этап процесса воспитания гуманного отношения к человеку выводит студента-медика на второй, средний уровень сформированности данного личностного образования.

Третий этап мы определили как этап реализации отношения. Наряду с учебно-воспитательным процессом он предполагает приобретение опыта гуманного отношения к пациенту в условиях производственной доклинической практики. В содержание учебного процесса включаются знания по «Медицинскому праву» и «Общему уходу за больным».

На занятиях по «Медицинскому праву» вопросы гуманного отношения к человеку целесообразно рассматривать в процессе изучения таких тем, как: «Основы теории государства и права», «Основы конституционного права», «Законодательство РФ об охране здоровья граждан» и т.д., способствующих формированию правового сознания будущего врача. Студент должен осознать нормативную сущность медицинской профессии, понять то, что право человека (пациента) на гуманное к нему отношение заложено не только в абстрактных законах морали, но и регламентируется реальным законодательством нашего государства.

Основная цель дисциплины «Общий уход за больным» – обучить будущих врачей практическим умениям и навыкам гуманного отношения к пациенту. Необходимо отметить, что практически все темы, изучаемые студентами в рамках данного курса, способствуют заданной цели исследования. Основными методами обучения на этапе реализации отношения являются демонстрация, инструктаж, решение ситуационных задач, проектный метод, а также мультимедийные компьютерные технологии. Эффективной самореализации будущих врачей на данном этапе будет способствовать интеграция

традиционных и творческих форм обучения студентов (информдайджест, портфолио и т.д.).

Большие возможности для развития эмпатических способностей дает производственная клиническая практика. На практических занятиях в клиниках в ходе «живого» общения с больными людьми будущие врачи закрепляют навыки гуманного поведения, практикуют различные формы гуманного отношения, учатся оценивать и анализировать свои действия и действия других людей. Это приводит к тому, что нормы гуманного взаимодействия осознаются и принимаются ими как лично значимые.

В содержание воспитания на данном этапе включаются знания о методах самовоспитания, умения адекватной самооценки и самокоррекции своего поведения, умения проектировать свое поведение в соответствии с гуманными нормами, пресекать антигуманные проявления, а также формирование навыков рефлексии и самоконтроля.

Известно, что любой процесс воспитания невозможен без усилий самих воспитанников. Поэтому решающее значение в формировании у будущих врачей гуманного отношения к человеку приобретают методы самовоспитания (самонаблюдение, самоанализ, самооценка, самоодобрение, самоосуждение, самоконтроль, самоприказ и др.). Данная группа методов воздействует на сферу саморегуляции, на сознательное изменение студентом-медиком своей личности в соответствии с гуманистическими требованиями общества.

На данном этапе воспитания, как и на предыдущем, необходимо побуждать студентов участвовать в разнообразных видах практической гуманистической деятельности (волонтерская работа, «акции милосердия» и т.д.).

Этап реализации отношения призван вывести студентов на качественно новый уровень данного личностного образования –

высокий, характеризующийся сформированностью нравственного сознания, развитой эмпатической способностью, осмысленным принятием социальной и личностной значимости гуманного отношения к человеку, проявляющихся в гуманистической деятельности.

Необходимо также отметить, что процесс формирования гуманного отношения к человеку является непрерывным в течение обучения и далее в профессиональной дея-

тельности, поэтому разделение его на этапы является условным.

Таким образом, теоретическая модель формирования у будущих врачей гуманного отношения к человеку предполагает осуществление поэтапного образовательного процесса с учетом уровня развития данной интегративной личностной характеристики. Реализация того или иного этапа выводит студента-медика на более высокий уровень гуманного отношения к человеку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артюхина А.И., Чумаков В.И. Интерактивные методы обучения в медицинском вузе: учеб. пособие. Волгоград, 2011. 32 с.
2. Воспитательная работа со студентами в медицинских вузах России (опыт Российского государственного медицинского университета): учеб. пособие для преп. мед. и фарм. вузов / под общ. ред. В.Н. Ярыгина. М.: РГМУ, 2005. 76 с.
3. Ежова Ю.М., Ежова Г.П. Педагогические условия проектирования гуманитаризации образовательного процесса в медицинском вузе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. №1. С. 19–25.
4. Куклина Е.Ю., Мироманов А.М. Имитационная технология обучения студентов в медицинских вузах (ролевая игра): метод. пособие. Чита: РИЦ ЧГМА, 2013. 26 с.
5. Лямова О.О. Воспитание гуманного отношения к человеку в профессиональной подготовке врача: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Пермь, 2014. 200 с.
6. Общественное здоровье и здравоохранение: деловые игры для студентов медицинских вузов: учебное пособие для практических занятий / под ред. В.З. Кучеренко. М.: Мысль, 2008. 128 с.

УДК 373

Сальникова Ю.Н.

Моделирование процесса развития профессиональной компетентности бакалавров педагогики в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста в русле идей системного подхода

В статье с позиции системного подхода раскрываются особенности технологии развития профессиональной компетентности бакалавров педагогики в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста, характеристика ее структурных элементов как целостной системы: внешнее окружение, структурные элементы системы, внешние и внутренние связи технологии как системы и компоненты, поступающие в систему и выходящие из нее.

Ключевые слова: *система, системный подход, профессиональная компетентность, бакалавры педагогики.*

Появившийся в середине XX столетия системный подход открыл для гуманитарных и естественных наук возможность исследовать любой объект материальной и духовной действительности как систему взаимосвязанных элементов, что привело не к линейному, «плоскостному» рассмотрению изучаемых явлений, а к их многомерному восприятию, с множеством различных взаимосвязей и функций. В современных педагогических исследованиях системный подход позволяет комплексно изучить явления и феномены педагогической действительности, рассматривая их организацию с позиции усложнения ее системных элементов, находя для каждого элемента ряд задач, критерии его решения и конструирование на этой основе эффективных технологий их развития.

Опираясь на педагогические исследования системного подхода, представленные в работах В.И. Боголюбова, Г.К. Селевко, М.И. Махмутова и классическое толкование системного подхода в философии (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин), мы понимаем под ним «комплексное изучение объектов или явлений педагогической действительности как целостной системы с множеством ее элементов в структурной

и динамической плоскости ее изображения» [2].

Системный подход является общеметодологическим, позволяет научным изысканиям в области педагогики определить структурообразующие детерминанты образования и исследовать базисные компоненты любой подсистемы содержания образования с учетом дифференциации и интеграции ее компонентов.

Использование системного подхода к проблеме развития профессиональной компетентности бакалавров педагогики в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста позволило не только предложить ее научно обоснованное решение, но и разрешить сложившиеся в науке и обществе противоречия:

- между глубоким теоретическим обоснованием феномена профессиональной компетентности в контексте гуманитарных наук (философия, социология, психология) и недостаточной разработанностью понятия и структуры профессиональной компетентности бакалавров педагогики в различных областях воспитания и развития детей дошкольного возраста, в том числе и в области гендерного воспитания;

• между реальной возможностью использования ресурсов системы высшего образования для развития психолого-педагогической и социокультурной составляющих профессиональной компетентности бакалавров педагогики в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста и отсутствием целевых ориентиров, содержания, технологии и диагностического инструментария по изучению результативности и организации этого процесса [3].

Руководствуясь главными принципами системного подхода (единства, целостности, взаимозависимости системы и среды, декомпозиции и иерархичности), мы спроектировали технологию развития профессиональной компетентности бакалавров педагогики в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста.

При этом в нашем исследовании под технологией понимается «комплексный интегративный процесс, построенный на научной основе и запрограммированный во времени, включающий системную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [1].

Профессиональную компетентность бакалавров педагогики в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста мы рассматриваем как «многомерное интегративное личностное образование, характеризующееся наличием знаний о гендерной культуре общества и гендерных особенностях субъектов образовательного процесса, ценностно-смысловым представлением о развитии личности с точки зрения гендерного подхода, умений успешно применять данные знания в практической деятельности и формируемом на этой основе профессиональном

опыте по решению задач развития гендерной культуры детей дошкольного возраста» [3].

С точки зрения идей системного подхода и на основании теоретического анализа психолого-педагогической литературы мы предположили, что профессиональная компетентность бакалавров педагогики в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста содержит две составляющие: *психолого-педагогическую и социокультурную компетентности* [2]. «*Психолого-педагогическая компетентность* – базовое профессионально-личностное качество, которое проявляется в наличии знаний в области психологии и педагогики гендера, интереса к современным образовательным программам гендерного образования в дошкольный период детства; в овладении технологиями эффективной реализации процесса гендерного воспитания детей в условиях дошкольного образовательного учреждения. *Социокультурная компетентность* определяется как интегративное качество личности, проявляющееся в наличии знаний в области гендерной культуры, интереса к ее освоению, потребности в сохранении ее ценностей, готовности к позитивному диалоговому общению с противоположным полом в рамках пространства гендерной культуры» [3].

Итак, если технологию развития профессиональной компетентности бакалавров педагогики в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста рассматривать как систему, то ее системообразующими компонентами будут выше обозначенные компетентности. В свою очередь, используя *принцип декомпозиции*, и социокультурная и психолого-педагогическая компетентность содержат следующие структурные элементы: информационную, мотивационную, операциональную, рефлексивную компетенции.

Внешняя среда по отношению к проектируемой нами технологии представлена социальным заказом общества на компетентного в вопросах гендерного воспитания детей специалиста, которыми выступают руководители дошкольных организаций, так и студенческим сообществом, интересующимся в получении дополнительной компетентности в области гендерной педагогики и психологии. Также во *внешнюю среду* входят изданные нормативно-правовые документы (Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» в редакции от 12.11.2012 г., Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, Инструктивное письмо Министерства образования РФ от 9 июля 2003 года «Об изучении вопросов по основам гендерных знаний, гендерным проблемам в системе образования», Гендерная стратегия Российской Федерации 2004 г., государственная программа «Развития образования» на 2013–2020 гг., Указ Президента РФ «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг., Концепция профессионального стандарта педагога (Приказ Минтруда РФ от 18.10.2013 г. № 544н)) и научные разработки в области педагогики и психологии, из которых наиболее актуальными для нашего исследования являются: исследования, связанные с определением сущностных характеристик профессиональной компетентности педагога как многоаспектного феномена и ее структурных составляющих (А.В. Хуторской, Н.М. Борытко, А.К. Маркова, И.А. Зимняя); исследования, отражающие сущность и специфику гендерного воспитания в период дошкольного детства (Т.А. Репина, Л.В. Коломийченко, Л.В. Градусова, Н.Е. Татаринцева, Ю.С. Григорьева); исследования интеграции личности, ее гендерных характеристик в социум (К. Роджерс, А. Маслоу, О. Вейнленгер);

группа исследований, опирающихся на идеи гендерного подхода в практике системы высшего образования (О.В. Прокументик, О.В. Морозова, С.Д. Матюшкова, Л.Н. Азарова, А.А. Чекалина).

На входе в систему технологии развития профессиональной компетентности бакалавров педагогики в области гендерного воспитания попадают студенты, будущие бакалавры 2 и 3 года обучения с имеющимися у них общекультурными и общепрофессиональными компетенциями, а также возрастными и социально-психологическими характеристиками, задающими основания для *внутренней среды системы*. Общекультурные и общепрофессиональные компетенции впоследствии становятся основой для развития основных элементов системы – социокультурной и психолого-педагогической компетентности.

Структурно система технологии развития социокультурной и психолого-педагогической компетентности как основополагающих элементов профессиональной компетентности бакалавров педагогики в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста включает концептуальные – мотивационно-целевые, операциональные (содержательные) и мониторинговые (контрольно-оценочные) компоненты.

В мотивационно-целевой компонент входят: *основная цель технологии* – развитие профессиональной компетентности бакалавров педагогики в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста до оптимального уровня, описание *принципов* и *основных методологических подходов*, на которых базируется технология (компетентностном, культурологическом, системном и личностно-ориентированном подходах). Основными принципами при реализации спроектированной технологии являются принципы научности, доступности, системности, культуросообразности, интеграции

и «диалога культур», а также принципы гуманистической парадигмы обучения (соразвития, принятия, единства, свободы, равенства и диалогизма).

В содержательный блок входит программа психолого-педагогического сопровождения «Юноши и девушки в образовательном пространстве вуза: гендерный аспект», представленная двумя образовательными модулями «Я в мире гендерной культуры» и «Я в мире педагогической профессии». Каждый модуль содержит по пять тем, модули могут осваиваться в любой последовательности, последовательность тем в каждом модуле изменению не подлежит, так как подача теоретических знаний основана на принципе концентрации и усложнения информации, основанной на теоретическом материале из предыдущих тем. Содержательный блок представлен разнообразием форм и методов обучения, воспитания и развития, используемых в практике высшего образования, а также в психологических практиках групповой психотерапии (арт-терапия и сказкотерапия, тренинги).

Элементы мониторингового блока представлены пакетами диагностических методик по изучению психолого-педагогической и социокультурной компетентности. Так, в пакет диагностических методик изучения уровня развития психолого-педагогической компетентности входят: для выявления уровня информационной компетентности психолого-педагогической компетентности – разработанный И.С. Клециной модифицированный тест оценки знаний «Формирование и развитие гендерной компетентности личности», для выявления уровня *мотивационной компетентности* психолого-педагогиче-

ской компетентности нами была использована методика А.А. Реана в модификации В.А. Ядова, Н.В. Кузьминой «Удовлетворенность избранной профессией», для выявления операциональной компетентности мы использовали метод экспертных оценок, а для изучения рефлексивной компетентности мы воспользовались модифицированной методикой «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» Н.П. Фетискина. Пакет диагностических методик по изучению развития социокультурной компетентности несколько отличался и включал для диагностирования *информационной компетентности* анкету «Гендерная культура» (автор С.Д. Матюшкова); для исследования *мотивационной компетентности* социокультурной компетентности использовалась методика С. Бэм «Маскулинность-феминность»; операциональная компетентность была изучена с помощью метода экспертных оценок; для изучения рефлексивной компетентности воспользовались методикой «Кто я?» (авторы М. Кун, Т. Макпартленд, в модификации Т.В. Румянцевой). Вошедшие в данные блок критерии и показатели кратко описаны в таблице.

Соотношение показателей и критериев позволило нам выявить и описать три уровня развития профессиональной компетентности бакалавров педагогики: критический, базовый и оптимальный, которые с позиции системного подхода рассматриваются как *элементы выхода системы*.

Мы предполагаем, что между всеми компонентами системы существуют положительные связи и отношения субъект-субъектного или субъект-объектного характера.

Таблица

Характеристика технологии развития профессиональной компетентности бакалавров педагогики в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста с позиции системного подхода

| Элементы технологии как системы | Компоненты технологии | | |
|--|---|--|---|
| | Мотивационно-целевой | Содержательный и операционально-деятельностный | Контрольно-оценочный |
| Системообразующие компоненты | <p>Методологическая подходы (компетентностный, системный, культурологический и личностно-ориентированные подходы)</p> <p>Цель – развитие профессиональной компетентности бакалавров педагогики в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста до оптимального уровня</p> <p>Принципы: научности, доступности, системности, культуросообразности, интеграции и «диалога культур») и принципы гуманистической парадигмы обучения (соразвития, принятия, единства, свободы, равенства и диалогизма)</p> | <p>Программа психолого-педагогического сопровождения «Юноши и девушки в образовательном пространстве вуза: гендерный аспект»</p> <p>Образовательные модули: «Я в мире гендерной культуры» и «Я в мире педагогической профессии»</p> <p>Методы: методы активного, проблемного и личностно-ориентированного обучения, методы арт-терапии и сказкотерапии, тренинговые упражнения</p> <p>Формы организации: лекции, семинары, тематические встречи, дискуссии, экскурсии, праздники, походы в театр</p> | <p>Пакет диагностических методик по изучению социокультурной компетентности.</p> <p>Пакет диагностических методик по изучению психолого-педагогической компетентности.</p> <p>Показатели – информационная, мотивационная, операциональная и рефлексивная компетенции.</p> <p>Критерии оценивания: Информационная компетенция: объем, аргументированность, системность. Мотивационная компетенция: устойчивость, направленность. Операциональная компетенция: самостоятельность, инициативность, креативность. Рефлексивная компетенция: осознанность, адекватность, прогностичность</p> |
| Элементы внутренней среды | Психолого-педагогическая и социокультурная компетентность и составляющие их информационная, мотивационная, операциональная и рефлексивная компетенции | | |
| Системообразующие отношения | Субъект-объектные отношения к людям (для научной общественности бакалавр выступает как объект изучения) | Субъект-субъектные отношения (преподаватель и будущий бакалавр взаимодействуют в образовательном процессе) | Субъект-субъектные отношения к людям (бакалавр воспринимает окружающих его субъектов сквозь призму профессиональной компетентности) |
| Существенные условия микро-среды по отношению к системе | Половозрастные особенности развития личности, этап становления профессиональной и гендерной идентичности, система мировоззренческих установок и мотивов выбора профессии, тип психологического пола, тип гендерной культуры личности | | |
| Существенные условия макро-среды по отношению к системе | Исторический этап развития культуры и государства, ценностные ориентации современного информационного общества, уровня развития системы образования, влияния основных институтов социализации: религии, СМИ, семьи, доминирующая модель гендерной культуры профессорско-преподавательского состава вуза | | |

Таким образом, технологию становления профессиональной компетентности бакалавров педагогики в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста мы представляем как концептуально обоснованную систему, отражающую структурные

многогранные связи между ее компонентами, способствующие разрешению государственных проблем в области образования и социокультурных проблем современного социума. Схематическое изображение структурной модели технологии представлено на рисунке.

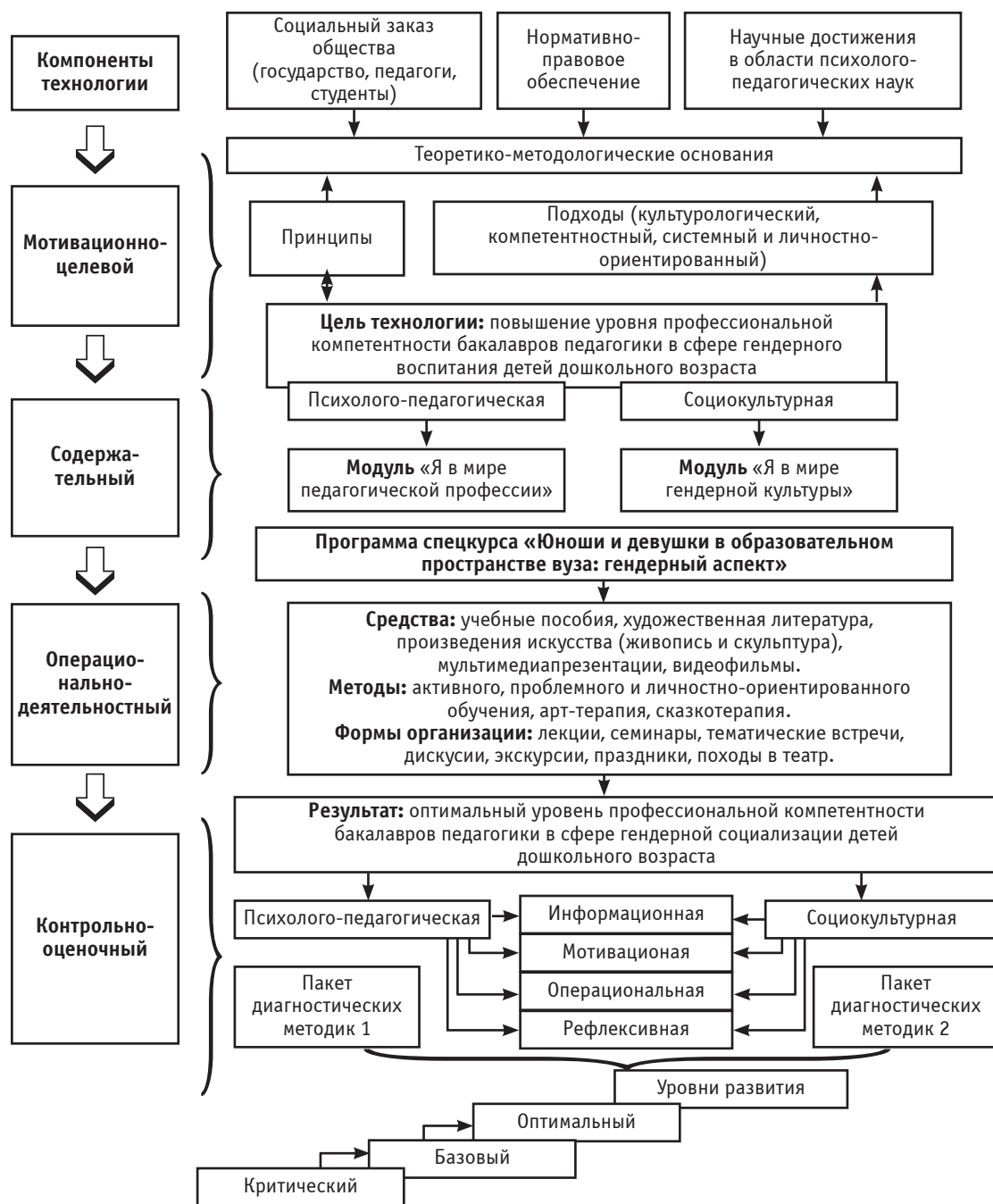


Рис. Структурная модель технологии развития профессиональной компетентности бакалавров педагогики в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боголюбов В.И. Лекции по основам конструирования современных педагогических технологий. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2001. 188 с.
2. Коломийченко Л.В., Суханов О. Профессиональная компетентность командиров военных вузов: Значение профессиональной компетентности командиров военных вузов в развитии культуры межнационального общения курсантов: моногр. М.: Издательский Дом: Palmarium Academic Publishing, 2014. 164 с.
3. Сальникова Ю.Н. Формирование профессиональной компетентности бакалавров педагогики в области гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста // Сб. матер. Междунар. науч.-практ. конф. «Воспитание и обучение детей младшего возраста». Т.1. М.: Изд-во Мозаика-синтез, 2015. С. 142–146.

УДК 378.147

Тверская О.Н., Криницына О.П.

Работа с литературным текстом как условие профессионально-ориентированного обучения студентов (направление «Специальное (дефектологическое) образование» профиль «Логопедия»)

В статье рассматриваются вопросы изменения содержания образования и обучения в соответствии с требованиями ФГОС ВО и Профессиональным стандартом педагога на основе системно-деятельностного подхода.

Обсуждаются проблемы развития профессиональной компетентности у студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» профиль «Логопедия» в процессе работы с литературными текстами, объединенными в рабочую тетрадь. Приводятся примеры литературных текстов и примеры заданий к ним, которые обеспечивают профессионально-ориентированное обучение студентов. В качестве иллюстрации работы с учебным пособием приводится фрагмент выполнения задания студентом.

Ключевые слова: *системно-деятельностный подход, содержание образования, содержание обучения, профессионально-ориентированное обучение, профессиональная компетентность, коммуникативная деятельность, литературный текст.*

Высокие требования к языковой подготовке будущих специалистов – учителей-логопедов – требуют обновления содержания их образования и обучения, улучшения программ и модернизации способов организации обучения, поиска инновационных методов, приемов и средств обучения.

В настоящее время возможности учебных учреждений в области самостоятельной разработки учебных планов и учебных программ на основе ФГОС ВО существенно расширены Законом РФ «Об образовании».

По мнению Л.Г. Семушиной и Н.Г. Ярошенко, разработка образовательных программ требует от сотрудников учебных учреждений не только знания практических процедур создания учебно-программной документации, но и понимания проблем, связанных с этой предметной областью, кроме того, авторы отмечают, что при квалифицированной разработке образовательных программ опираются обычно на системный и деятельностный подходы [2]. При этом суть системного подхода состоит в рассмотрении содержания образования и со-

держания обучения в качестве целостной системы, включающей взаимосвязанные элементы (перечень и содержание учебных дисциплин и практик, их объемов, межпредметных связей; виды учебных занятий с их ведущими дидактическими целями; содержание и формы контроля результатов учебной деятельности студентов), организованные в определенную структуру с определенными внутренними связями между элементами системы и внешними связями данной системы с другими системами [2]. «Суть деятельностного подхода понимается как взаимосвязь и взаимодействие содержания профессионального образования и содержания обучения с познавательной (учебной) и преобразовательной (профессиональной, трудовой) деятельностью. При этом важно учитывать состав, структуру и существующие связи между этими двумя видами деятельности, а также внутренние связи между элементами каждой деятельности [2].

Следует также отметить, что отбор содержания образования и содержания обучения требует учета противоречий между пред-

метным характером обучения и целостным интегрированным межпредметным характером профессиональной деятельности специалиста; между теоретическим характером обучения и реальной профессиональной деятельностью [2].

О.А. Какурина считает, что системно-деятельностный подход предполагает изучение профессиональной деятельности специалиста, формирование модели специалиста и соответствующих ей квалификационных характеристик и, в результате, отбор содержания учебной деятельности студентов по данной специальности [1]. Вот почему при определении содержания профессионально-ориентированного обучения необходимо учитывать ряд принципов:

- соответствие содержания обучения цели подготовки специалистов;
- соответствие содержания обучения содержанию профессиональной деятельности, т.е. содержание знаний должно обеспечивать умения, необходимые для решения типовых профессиональных задач.

В данной статье мы попробуем показать, как может быть реализовано профессионально-ориентированное обучение через работу с литературными текстами со студентами, обучающимися по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» профиль «Логопедия». Для этого нами было разработано учебно-методическое пособие (рабочая тетрадь), созданное в контексте компетентностного подхода, который на сегодняшний день получил особое значение именно в сфере профессионального образования. Компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к адаптации и успешной самореализации. Компетентностный подход не ступает

в противоречие с системно-деятельностным подходом, т.к. любая теория или технология обучения его предполагает.

Проанализировав ФГОС ВО и Профессиональный стандарт педагога, мы пришли к выводу, что одну из значимых позиций среди профессиональных и общекультурных компетенций педагогических профессий занимает коммуникативная компетентность, под которой сегодня понимается владение коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных коммуникативных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание этикета в сфере общения, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии.

Портрет учителя-логопеда – профессионального коммуникатора – формируется на протяжении всей его профессиональной деятельности. Но этот «портрет» создается не из отдельных деталей, а на прочной основе, которой является научное знание, создается в течение довольно длительного периода в обучении и на разных этапах практико-ориентированного процесса. На наш взгляд, важными условиями формирования коммуникативной компетенции являются: создание предпосылок для развития высокой мотивации к чтению; глубокие знания в области современной литературы (содержательный компонент); умение анализировать прочитанные тексты; умение применять навыки филологического анализа текста с целью отработки профессиональных навыков (деятельностный компонент); активное стремление к становлению собственной личности как профессионально-педагогически компетентного педагога-логопеда (личностный компонент).

Несомненно, на развитие коммуникативной компетенции логопеда направлены многие образовательные программы, однако,

несмотря на значимость этой компетенции, отдельных форм работы, способствующих ее развитию и повышению ее уровня, в процессе получения педагогических профессий на сегодняшний день не разработано, также нет профессионально направленных средств обучения, позволяющих активизировать речевые навыки и умения, необходимые для реализации специфических профессиональных задач в области логопедии.

Специфика профессиональной компетенции учителя-логопеда во многом определяется «природой» самой логопедии. Как междисциплинарная наука она обуславливает разнообразный набор профессиональных компетенций, которыми должен овладеть будущий учитель-логопед.

Если успешность общепедагогической деятельности во многом определяется способностью педагога учитывать специфику языковой личности каждого обучающегося, готовностью находить «общий язык», то успешность деятельности учителя-логопеда зависит от его способности «преобразовывать» субъект взаимодействия, «приводить его в соответствие» с языковыми нормами, носителем которых является он сам как субъект воздействия.

Оптимизация логопедического воздействия, строящегося в субъект-субъектной системе отношений учителя-логопеда и ребенка, требует от учителя-логопеда готовности уходить от вербальных стереотипов, варьировать стратегии и тактики речевого поведения применительно к разным обстоятельствам общения и деятельности, способности гибко переходить от институционального к межличностному дискурсу. В современных условиях, когда педагогическая деятельность осуществляется в динамичных, неоднозначных, полифункциональных и, часто, проблемных ситуациях, необходимым качеством учителя-логопеда становится лингвокреативность, которая описывается исследователями как инте-

гральная характеристика развитой языковой личности.

Обращение к рабочей тетради позволяет преподавателю создавать условия для подготовки студентов к выполнению различных видов профессиональной деятельности: коррекционно-педагогической, диагностико-консультативной, исследовательской, культурно-просветительской [3].

Работая с настоящим пособием, студент уточняет для себя формулировки основных лингвистических понятий. В рабочей тетради представлены базовые понятия, связанные с литературной нормой, функциональными стилями, аспектами культуры речи, а также понятия, связанные с профессиональными знаниями (нарушение, диагностика, программа коррекции и др.).

Студент может проверить на практике знание теоретического минимума.

Тетрадь состоит из текстов художественной литературы русских и зарубежных авторов XIX–XXI веков, ставших признанными классиками литературы.

Для анализа предлагаются фрагменты, иллюстрирующие ситуации общения человека, имеющего различные нарушения речи. Этиология этих нарушений различна. Герои литературных произведений не только разного возраста и пола, национальности, но и выросшие в разных социальных условиях, что позволяет провести студентам наиболее полный анализ.

В ходе анализа текста студенты должны:

- установить, какое речевое нарушение иллюстрирует представленный текст;
- привести текстуальные доказательства поставленного диагноза;
- предположить, с какой целью автор наделяет героя такими речевыми характеристиками (какую черту характера усиливает, какую создает установку для читательской рецепции).

Работа с тетрадью имеет определенный алгоритм. В нашей практике она чаще всего

использовалась при организации самостоятельной работы студентов.

Задания к текстам сформулированы примерно следующим образом:

1. Прочитайте внимательно текст, выявите героя, имеющего нарушения речи.
2. Определите, какая форма речи нарушена. На каком уровне проявляются нарушения речи?
3. Опишите проявления этих нарушений, установите вид речевого нарушения.
4. Предложите программу работы с данным видом речевого нарушения.

Далее уровень сложности задания повышается, и если преподаватель считает нужным на данном этапе более подробно отработать возможные причины возникновения конкретного нарушения, студентам предлагается обратиться к полному варианту текста и самостоятельно обнаружить в нем возможные факторы и события, ставшие причинами, способствующими появлению речевого дефекта.

Такая работа мотивирует к дальнейшему чтению анализируемых текстов, является формой профессионально-речевой подготовки и, более того, имеет отдаленную образовательную перспективу – прививает любовь к чтению, формирует интерес к современным литературным процессам.

Приведем примеры литературных текстов и заданий к ним:

1. Прочитайте текст.

До Вари смысл сказанного дошел не сразу. По инерции она сначала кивнула, потом покачала головой и лишь после этого остолбенело разинула рот. – Не удивляйтесь, – скучным голосом промолвил странный крестьянин. – То, что вы д-девица, видно сразу – вон у вас прядь из-под шапки вылезла. Это раз. (Варя воровато подобрала предательский локон.) То, что вы русская, тоже очевидно: вздернутый нос, великорусский рисунок скул, русые волосы, и г-главное – отсутствие загара. Это два. Насчет жениха

тоже просто: п-пробираетесь тайком – стало быть, по приватному интересу. А какой у девицы вашего возраста может быть приватный интерес в действующей армии? Только романтический. Это три. Т-теперь четыре: тот усач, что привел вас сюда, а потом исчез, – ваш проводник? И деньги, конечно, были спрятаны среди вещей? Г-глупо. Все важное нужно держать п-при себе. Вас как зовут? – Суворова Варя. Варвара Андреевна, – испуганно прошептала Варя. – Вы кто? Вы откуда? – Эраст Петрович Фандорин. Сербский волонтер. Возвращаюсь из т-турецкого плена. (Акунин Б. Турецкий гамбит)

2. Выполните задания:

1. Определите вид речевого нарушений у героя романа.
2. Назовите вид судорог.
3. На основе текста романа составьте характеристику Эраста Петровича Фандорина.
4. Определите направления комплексного коррекционно-развивающего воздействия для героя.
5. Опираясь на полный текст, предположите, что могло вызвать речевые нарушения.

Ниже приведен пример выполнения задания студентом 4 курса (представленный ниже тест приводится без правки авторов статьи), студент дополнял свой ответ демонстрацией фрагментов из одноименного фильма.

- 1) Данный отрывок из текста иллюстрирует такое речевое нарушение, как заикание. (Видеофрагмент 1 из фильма «Турецкий гамбит»).

Заикание – это нарушение темпа, ритма, плавности речи, вызываемое судорогами мышц речевого аппарата. При заикании в речи наблюдаются вынужденные остановки или повторения отдельных звуков и слогов.

- 2) У Эраста Петровича присутствует клонический тип судорог. При клоническом типе судорог заикающийся повторяет первые звуки или слоги в словах, что мы и наблюдаем у героя романа.

3) Психолого-педагогическая характеристика.

Эраст Петрович Фандорин родился 8 января 1856 года в старинной дворянской семье. Мать мальчика умерла во время родов. Детство и юность Эраста Петровича прошли в достатке, он получил хорошее домашнее и гимназическое образование (в частности, от бонны-англичанки мальчик в совершенстве перенял английский язык, также он владеет французским, немецким, японским и турецким языками). Любовь отца к азартным играм привела к разорению семьи. Вскоре отец умирает и оставляет Эраста Петровича без средств к существованию. Из-за этого Фандорин вместо университета идет на службу, где попадает в полицейское управление. Волею случая оказывается вовлечен в расследования дело «Азазеля», успешное расследование которого повышает его по службе. Но именно из-за этого дела погибает его юная невеста Лиза (от взрыва бомбы в ее доме). Полученное потрясение остается с Фандориным на всю жизнь. Затем он принимает участие в Русско-турецкой войне в роли волонтера. Оказывается в плену, бежит, получает контузию, вследствие которой у героя возникает явление своеобразного заикания, которое называют постконтузионным заиканием.

Контузия – это особый вид общего поражения организма, который возникает при внезапном непрямом воздействии на все тело или на его обширные участки. Чаще всего возникает от взрывной воздушной волны. Сразу после контузии наблюдаются явления *сурдомутизма* (полная потеря речи – как восприятия, так и собственной речи), через несколько часов или дней слух восстанавливался, а еще через некоторое время контуженный начинал говорить, сначала шепотом, а затем и звучной речью, но с заиканием.

Случаи сурдомутизма объясняются охранительным торможением, возникающим

в результате контузии, в частности, сверхсильного воздействия на слуховую область.

Постконтузионное заикание значительно отличается от невротического: при истинном заикании судороги наблюдаются преимущественно в мышцах губ и языка, у контуженных же – в мышцах органов дыхания. Контуженные при всех условиях заикаются одинаково, тогда как обычное заикание проявляется в зависимости от ситуации и обстановки, иногда совсем исчезая! Контуженные одинаково заикаются и наедине с собой, при шепотной и отраженной речи, тогда как страдающие обычной формой заикания в таких случаях меньше или совсем не заикаются. Контуженные заикаются и при пении, тогда как обычно заикающиеся при пении никогда не заикаются. У контуженных не развивается страха речи, они не прибегают к уловкам, что можно наблюдать у страдающих обычной формой заикания. Сопутствующие судорожные движения мышц лица, конечностей и туловища у контуженных также отсутствуют.

Заикание контуженного само по себе уменьшается и даже совсем исчезает с улучшением его общего самочувствия и может возобновляться с его ухудшением.

У героя романа присутствует клонический тип судорог. Эраста Фандорина нарушено произношение губных и язычных звуков (п, б, м, ф, в, т, д, к, з), что характерно для тяжелого случая смыкательной судороги губ артикуляционного аппарата (видеофрагмент из фильма). В целом артикуляция героя четкая, темп речи нормальный. Асимметрии лицевой иннервации также не отмечаются.

Согласно тексту, Эраст Петрович не заикается, когда что-то доказывает, когда ему жизненно необходимо изменить голос и когда он зол. (Видеофрагменты из фильма). При шепоте заикание также исчезает из его речи, что совсем нехарактерно для постконтузионного заикания.

В целях конспирации Фандорин часто перевоплощается – не только внешне, но и на

уровне речевого поведения. Всегда удачное использование им языковых масок характеризует героя как высокоразвитую языковую личность.

Герой обладает белой кожей с неистребимым румянцем, густыми трепещущими ресницами и карими глазами. Телосложение худощавое. Отличительной чертой являются седые вески на абсолютно темных волосах, полученные в результате глубокого душевного потрясения. Эраст Петрович следит за своей внешностью. Можно даже сказать, что он является щеголем.

Отличается немногословным и сдержанным поведением, хорошими манерами. «Потрясение от смерти жены оказывается столь велико, что Фандорин утрачивает большую часть присущей ему эмоциональности» (по выражению автора – «становится эмоциональным инвалидом»), «Эраста Петровича основательно «подмораживает»».

Боится попасть в смешное и нелепое положение. Немного замкнут.

К нему необычайно склонна фортуна (везет во всех азартных играх), но он не пользуется этим везением в корыстных целях, разве что иногда использует это в своих расследованиях.

Имеет большую силу воли. Обладает острым умом и большой наблюдательностью.

4) Основные направления коррекционной работы.

Исследователи заикания единодушны во мнении о том, что для успешного преодоления проблемы необходим комплексный подход, учитывающий биологический, психологический и социальный аспекты явления.

Методики коррекции заикания у взрослых включают медикаментозные, логопедические и психотерапевтические мероприятия.

Медикаментозный метод лечения будет ориентирован на снятие судорожных синдромов и стабилизацию нервных реакций при помощи различных лекарств.

Логопедический прием лечения будет ориентирован на изменение стереотипных речевых привычек.

Работа будет проводиться следующим образом:

1. Формирование у героя романа новой, правильной техники речи, включая постановку дыхания, владение голосом, естественную артикуляцию.

2. Освоение выработанных навыков на сложном материале – при чтении и свободном рассказе.

3. Также проводится автоматизация навыков при моделировании различных речевых ситуаций, выработка эмоциональной устойчивости к возможным трудностям при разговоре с другими людьми.

Следует отметить, что для успешного преодоления заикания необходимым является такая организация логопедических занятий, чтобы заикание на них полностью отсутствовало. Для достижения этой цели логопедами применяются такие формы речи, которые позволяют снять речевые судороги. К таким видам относятся:

- сопряженная речь (речь вместе с логопедом);
- отраженная речь (повторение за логопедом отдельных слов, небольших фраз, сохраняя при этом заданный темп и ритм речи);
- ритмическая речь (отбивание ритма на каждом слоге или на ударном слоге в слове);
- шепотная речь.

Переход к самостоятельной речи осуществляется постепенно, только на заключительных этапах логопедической работы большой переходит к эмоциональной речи.

Для воспитания навыков речевого дыхания чаще всего применяется:

- дыхательная гимнастика;
- упражнения для воспитания навыков правильного полного вдоха;
- упражнения для воспитания правильного выдоха;

- дыхательные упражнения с движениями.

Психотерапевтические методы преодоления заикания будут включать рациональную и суггестивную терапию, также можно обучить больного аутотренингу.

- Рациональные методы реализуются в виде бесед врача с пациентами с целью формирования адекватного, конструктивного отношения больного к решению своей проблемы.

- Суггестивная методика состоит в прохождении пациентом одного или нескольких сеансов гипноза. Во время внушения врач уделяет внимание эмоциональной сфере пациента и состоянию его дыхания, артикуляции и голосового аппарата.

- Владение приемами аутотренинга позволит заикающемуся оказать себе помощь самостоятельно. Эти навыки останутся с ним на всю жизнь и закрепят результат лечения.

Специальные курсы лечения успешно дополнит лечебная физкультура. Несложные упражнения не только помогут укрепить речевые мышцы, но и благотворно повлияют на общее состояние нервной системы больного.

На наш взгляд, развитие коммуникативных умений будет более результативно, если применять форму, направленную не только на развитие коммуникативной деятельности, но и на развитие мотивации к работе над собственными речевыми навыками и умениями.

Если студенту – будущему учителю-логопеду удастся в течение обучения овладеть достаточно высокой степенью развития коммуникативных навыков в соответствии с требованиями профессионального стандарта, в результате мы получим высоко квалифицированного специалиста, обладающего ключевыми профессиональными и общекультурными компетенциями, нацеленного на успешную самореализацию и дальнейшее развитие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Какурина О.А. Системно-деятельностный подход при формировании содержания профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам // Труды Псковского политехнического института. Естествознание и математика. Гуманитарные науки. (Б./г.) № 12.1. С. 50–53.

2. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие для преп. учреждений сред. проф. образования. М.: Мастерство, 2001. 272 с.

3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение» (по отраслям) (уровень бакалавриата): приказ Министерства образования и науки Рос. Федерации, утвержд. постановлением Правительства РФ от 5 августа 2013 г. № 661 // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440304.pdf> / (дата обращения: 03.10.2016).

УДК 373.1:51(07)

Хохрякова Ю.М.

Реализация деятельностного подхода в процессе формирования математических представлений у детей дошкольного возраста

В статье констатируется неправомерная ориентированность на учебную деятельность традиционной технологии формирования у детей 3–7 лет математических представлений; в контексте деятельностного подхода раскрываются альтернативные возможности организации данного направления образовательного процесса.

Ключевые слова: *деятельностный подход, дидактическая игра, стандарт дошкольного образования, развивающее обучение, учебная деятельность, формирование математических представлений.*

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (2013), представляя дифференцированный по возрастным периодам перечень видов деятельности, в которых реализуется содержание образовательной программы, исключил из их числа учебную деятельность. Между тем в отечественной дошкольной педагогике на протяжении второй половины XX века эффективность осуществления образовательного процесса связывалась с формированием у воспитанников именно учебной деятельности (В.Н. Аванесова, В.Г. Нечаева, Е.И. Радина, А.П. Усова и др.). В частности, В.Н. Аванесова отмечала, что «в соответствующих условиях» деятельность даже двухлетних малышей «приобретает элементарный учебный характер» [1, с. 60]. Подобное заключение вступало в противоречие с положениями разрабатываемой в те же годы теории развивающего обучения о том, что становление учебной деятельности происходит только в младшем школьном возрасте (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.). Изучая ее генезис, исследователи подчеркивали, что «первоначально учитель должен организовывать коллективную учебную деятельность (обучающие дискуссии), а затем создавать условия для постепенного ее превращения в индиви-

дуальную», в рамках которой ребенок ставит перед собой задачи собственного изменения, осуществляет самоконтроль и самооценку [3, с. 248–249]. При этом усвоение детьми знаний, предъявленных «в готовом виде», на основании копирования предложенных педагогом образцов, по их мнению, не может расцениваться в статусе учебной деятельности.

Однако в дошкольной дидактике обучающие дискуссии не получили широкого распространения. Вместо этого от воспитанников требовалось «активно воспринимать обучающее воздействие взрослого и подчинять ему свою практическую и умственную активность» [1, с. 60], то есть быть объектом приложения усилий педагога. Деятельность детей, трактуемая как учебная, преимущественно сводилась к воспроизведению демонстрируемых воспитателем способов действий. При этом как постановка целей, так и контроль и оценка их достижения оставалась за обучающим взрослым. Ведущей и обязательной формой организации образовательного процесса в детском саду были признаны фронтальные занятия, проводимые по строго установленному расписанию в соответствии с едиными программно-методическими материалами.

Разработанная в 70-х гг. XX века Л.С. Метлиной методическая система формирования у детей дошкольного возраста математических представлений базировалась на вышеуказанных положениях, отличаясь ярко выраженным дидактоцентризмом. Практически на каждом занятии, начиная с младшей группы, перед детьми ставилась учебная задача: «Сегодня вы будете учиться приносить столько игрушек, сколько я скажу», «Сейчас мы будем учиться сравнивать полоски по длине», «Вы будете учиться запоминать, сколько игрушек надо взять и на какую полоску их положить» и т.д. [4, с. 16, 21, 50]. Далее воспитатель давал образец действия и требовал его точного воспроизведения: «Сегодня мы с вами будем учиться считать. Посмотрите внимательно и запомните, как надо считать. Надо называть числа и показывать на предметы по порядку...» [4, с. 49]. Факт несоответствия предлагаемого учебного содержания интересам детей игнорировался, как не учитывались и результаты их стихийного обучения (в частности, в вышеупомянутом конспекте занятия воспитанникам средней группы демонстрировался образец счета трех предметов, несмотря на уже сформированное у большинства детей этого возраста умение считать в пределах пяти–десяти).

Многочисленные наблюдения свидетельствовали, что воспитанники с той или иной степенью успешности выполняли неадекватные их интересам и возможностям «математические» задания взрослого. Но что мотивировало их деятельность? По утверждению психологов (Н.Н. Авдеевой, Л.Н. Галигузовой, Е.О. Смирновой), «ошибочно думать, что маленький ребенок легко поддается на любое намерение взрослого передать ему свой практический опыт»: он обнаруживает «явно выраженное стремление одни действия поддерживать, от других уклоняться, а остальные просто игнорировать» [2, с. 77]. Между тем, по замечанию Л.Н. Павловой,

уже на втором–третьем году жизни у детей «формируется особое отношение к воспитателю, работающему с ними», благодаря которому «его просьбы, поручения, инструкции выполняются беспрекословно» [5, с. 17]. Объяснение данному эмпирическому противоречию мы находим в работах А.П. Усовой, которая полагает, что раннее введение систематического прямого обучения «не позволяет образовываться двойной линии поведения: действию по своему желанию (одни мотивы) и по инструкции взрослого (другие мотивы)» [7, с. 96]. Однако формирование такой единой линии поведения может иметь негативные последствия. Так, например, согласно исследованиям Э. Пиклер, воспитанники дома ребенка «очень охотно продуцируют, легко могут научиться выполнять определенные задачи по инструкции», при этом «направляющей работе взрослого они не мешают своими индивидуальными проявлениями, инициативой», поскольку у них «почти полностью отсутствуют волевые проявления, инициативная готовность» [6, с. 188].

Современное дошкольное образование, напротив, направлено на поддержку инициативы и самостоятельности детей, что зафиксировано в Стандарте в перечне как его целевых ориентиров (п. 4.6), так и основных принципов (п. 1.4). Это требует существенного пересмотра ранее сложившихся методик и технологий обучения.

За последние годы конспекты занятий по формированию математических представлений детей обогатились сюжетными линиями: теперь детям предлагается выполнять задания педагога, чтобы «помочь» Колобку, Незнайке, Лунтику и т.д. Но включение игровых персонажей зачастую только вуалирует учебную деятельность, не меняя характера предъявляемых воспитанникам задач и условий их решения. Как и ранее, взрослый задает преимущественно репродуктивные вопросы и поощряет «единственно верные»

словесные ответы, показывает (напоминает) «правильный» способ действия, контролируя и оценивая точность его воспроизведения.

Между тем для организации образовательного процесса в современном детском саду особое значение имеют такие виды деятельности, в которых изменение (формирование, расширение, уточнение, совершенствование и др.) математических представлений и связанных с ними познавательных действий воспитанников выступает прямым продуктом, но при этом ребенок как субъект деятельности не ставит перед собой задачи «научиться» – запомнить и воспроизвести определенную информацию. Такой деятельностью является, в частности, дидактическая игра. Ее отличает наличие игровой задачи, фиксирующей предвосхищаемый результат: закрытие полей большой карты (различные «Лото»), достижение фишкой конца «дороги» (многообразные варианты игры «Гусек»), сбор или выкладывание карточек и т.д. Мотивом детской деятельности становится не получение одобрения со стороны педагога, не оказание по его просьбе эфемерной помощи сказочному герою, а стремление к выигрышу, то есть соотносению собственного результата с результатами других участников. Наличие выигрыша предопределяет присутствие нескольких игроков, установление первенства между которыми обеспечивается соблюдением всеми конвенциональных (договорных, обязательных) правил. Как отмечают исследователи (З.М. Богуславская, А.К. Бондаренко, Н.Я. Михайленко, А.И. Сорокина, Е.И. Удальцова и др.), игровые правила не только направляют процесс решения игровой задачи, регулируют взаимоотношения участников, но и обуславливают достижимость дидактических задач. Например, в игре «Одиннадцать» завершающее игровой цикл отбитие мяча становится возможным при условии знания ребенком последовательности натуральных чисел, начинающейся от единицы. При этом варьирование игро-

вых правил позволяет усложнить или при необходимости упростить дидактическую задачу. Так, совершенствование умения называть прямую последовательность чисел в заданном интервале достигается введением в указанную игру правила начинать цикл с любого числа первого десятка. Включение правила называния чисел от произвольно выбранного первым игроком до единицы позволяет актуализировать знание обратной последовательности.

Игровые действия как структурный элемент дидактической игры представляют способы решения игровой задачи с учетом заданных правил. Разнообразие и содержательность игровых действий в значительной мере предопределяют привлекательность самой игры. И, напротив, повторяющаяся однотипность действий (перекидывание мяча, выкладывание игровых карточек и др.) может стать фактором снижения интереса к процессу игры, особенно в старшем дошкольном возрасте.

Наличие игровых действий, ведущих к выполнению игровой задачи, достижению заранее определенного результата объединяет игру и дидактические упражнения, тогда как априори принимаемые участниками игровые правила и критерии выигрыша являются отличительными структурными признаками дидактической игры.

В настоящее время спектр применяемых в детских садах дидактических игр математического содержания сравнительно ограничен: преимущественно представлены варианты игр «Лото», «Домино» и «Гусек». Более широкое распространение в практике имеют дидактические упражнения, при описании которых многие авторы неправомерно используют термин «дидактические игры». Например, воспитатель предлагает ребенку «навести порядок»: разложить геометрические фигуры по коробкам (данная «игра» представлена в работах разных авторов: Л.С. Метлиной, В.П. Новиковой, Л.Н. Пав-

ловой и др.). При этом подготовленный взрослым игровой материал предопределяет степень сложности дидактической задачи: трехлетнему малышу предлагается сгруппировать основные геометрические фигуры по форме, абстрагируясь от различий величины и цвета, тогда как пятилетнему ребенку предстоит оперировать с фигурами разной конфигурации, классифицируя их по количеству углов. Однако в этом примере ни игровая задача, ни игровое действие не являются привлекательными для дошкольников. Задание предъявляет взрослый, он же контролирует правильность его выполнения. Игровые правила, взаимодействие с другими детьми, а также определяющие первенство критерии отсутствуют. Вводимое педагогом условие выигрыша – «кто быстрее наведет порядок», «кто соберет больше фигур» – позволяет активизировать некоторых воспитанников, но вместе с тем подавляет или дестабилизирует действия других, поскольку они каждый раз оказываются побежденными. Поэтому элемент состязательности необходимо включать в игры с особой осторожностью. Более предпочтительными как в дидактическом, так и в воспитательном аспекте следует признать игры, в которых участники сохраняют надежду на первенство в очередном игровом цикле. Доля непредсказуемости, случайности выигрыша поддерживает интерес детей к таким играм. Соответственно, решая выше обозначенную дидактическую задачу, можно предложить старшим дошкольникам варианты дидактических игр «Парочки» или «Домино», тогда как с малышами целесообразно провести дидактическое упражнение на раскладывание по коробкам разнообразного «печенья» для последующей игры в «Магазин».

При организации дидактических упражнений, вне зависимости от их содержания, педагог оставляет за собой направляющую и контролирующую функции, что становится препятствием для их переноса в самосто-

ятельную деятельность воспитанников. В этой связи особый интерес представляют математические материалы, разработанные М. Монтессори и ее последователями (красно-синие числовые штанги, ящики с веретенами, золотые бусины и др.). Сконструированные по принципу автодидактизма, они позволяют ребенку осуществлять самоконтроль выполняемых с предметами действий и при необходимости исправлять допущенные ошибки. Неоднократно возвращаясь к действиям с одними и теми же материалами, ребенок в некотором смысле достигает победы над самим собой, выполняя знакомое действие более качественно или осваивая его усложненный вариант.

Самоконтроль и последовательное усложнение заданий возможны и при выполнении детьми действий с игровыми материалами, относящимися к классификационной группе геометрического конструирования. Это различные комплекты фигур плоскостного («Танграм», «Волшебный квадрат», «Монгольская игра», «Сфинкс», «Колумбово яйцо» и др.) и объемного вида («Куб-хамелеон», «Уникуб», «Кубики сома», «Уголки» и др.) с прилагаемыми к ним расчлененными или контурными образцами конструкций. Действия детей с такими материалами в учебно-методических пособиях зачастую тоже трактуются как «дидактические игры» (в частности, в работах З.А. Михайловой). Б.П. Никитин при их описании использовал термин «развивающие игры». Между тем в данном случае деятельность детей имеет продуктивный характер: она направлена на получение конкретного, предметно оформленного результата, соответствующего заданному образцу.

Не является правомерным и отнесение к категории «дидактических игр» действий детей раннего и младшего дошкольного возраста с автодидактическими игрушками (различными пирамидками, матрешками, досками с различающимися по форме и

(или) величине вкладками, наборами объектов с пазловыми соединениями и т.д.), как это имеет место в работах Н.М. Аксариной, Л.Н. Павловой, Г.В. Пантюхиной, Е.И. Радиной и др. Отличительной особенностью конструкции данной разновидности игрушек является предзаданность определенного практического действия, которое по своей сути является предметным, поскольку его целевой и мотивационный компонент непосредственно связан с видоизменением предмета, осуществляемым заранее установленным способом. Соотносящие предметные действия с автодидактическими игрушками и материалами являются ведущим средством формирования у детей первоначальных представлений о пространственных свойствах и отношениях объектов, что обуславливается, «во-первых, непосредственной зависимостью результативности осуществления данных действий от успешности решения ребенком перцептивных задач и возможностью произвольно варьировать степень сложности последних, во-вторых, адекватностью деятельности, обусловленной автодидактическим характером конструкции объектов действий, позволяющим в определенной степени направлять и контролировать деятельность детей, возрастным особенностям их развития» [8, с. 11].

Эффективность использования автодидактических игрушек, как и вышеупомянутых игровых материалов для геометрического конструирования, в значительной мере зависит от сформированности у детей умения не только действовать с этими предметами, но и самостоятельно организовывать свою деятельность. Если на занятиях педагог сам выбирает необходимые объекты, сам ставит перед воспитанниками задачи и оценивает их достижение, то в дальнейшем, несмотря на освоенность операционально-технического состава действия, дошкольники затрудняются осуществлять его без внешней помощи. Поэтому инициируемое взрослым

взаимодействие (в том числе в форме занятий) должно предусматривать формирование у детей умений ставить цели действий, производить элементарный анализ условий их достижения, предопределяющий выбор операций, контролировать и корректировать процесс их осуществления. Воспитателю следует занимать преимущественно позицию организатора практических действий детей, принципиально отличную от позиции как учителя, так и наблюдателя за их самопроявлениями в подготовленной среде.

А.П. Усова относила действия детей с дидактическими игрушками и игровыми материалами, как и дидактические игры, к особой «группе дидактических средств», которые «автоматически ведут дидактический процесс, направляют силы ребенка, дают ему возможность самообучения» [7, с. 42]. Однако, по мнению ученого, их использование должно было лишь дополнять осуществляемое педагогом «прямое обучающее воздействие», которое автор считала более эффективным средством формирования у детей представлений об окружающем мире (в том числе математических). Между тем, согласно теории В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, процесс обучения становится полноценным и приобретает развивающий характер только тогда, когда он имеет деятельностную форму и, обладая соответствующим содержанием, способствует формированию специфических и, прежде всего, ведущих для того или иного возрастного периода видов деятельности [3]. Это требует построения системы формирования у детей дошкольного возраста математических представлений на основе амплификации их игровой, предметной, продуктивной деятельности.

Таким образом, в современный период развития дошкольного образования актуализируется необходимость разработки технологий обучения детей, ориентированных на всемерное использование развивающего потенциала специфических для данного воз-

раста видов деятельности, в число которых не входит учебная. Между тем исследование процесса формирования у дошкольников математических представлений длительное время осуществлялось с позиции применения педагогом прямого обучающего воздействия, предусматривающего становление у них именно учебной деятельности, что обусловило создание дидактоцентрических систем.

В связи с этим основанием для конструирования образовательных технологий, отвечающих современным требованиям, должно стать выявление генетических и функциональных закономерностей формирования у детей познавательных способностей и математических представлений в контексте развития их игровой, предметной, продуктивной и других видов деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесова В.Н. Дидактически направленные занятия в первой младшей группе детского сада // Самые маленькие в детском саду / сост. Н.Я. Иванова, Е.А. Лебедева. М.: Просвещение, 1967. С. 59–76.
2. Воспитание детей раннего возраста / Е.О. Смирнова, Н.Н. Авдеева, Л.Н. Галигузова [и др.]. М.: Просвещение, 1996. 158 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
4. Метлина Л.С. Занятия по математике в детском саду: формирование у дошкольников элементарных математических представлений. 2-е изд. М.: Просвещение, 1985. 223 с.
5. Павлова Л.Н. Знакомим малыша с окружающим миром. М.: Просвещение, 1987. 224 с.
6. Пиклер Э. Современные формы проявления госпитализма // Лишенные родительского попечительства: хрестоматия / ред.-сост. В.С. Мухина. М.: Просвещение, 1991. С. 186–193.
7. Усова А.П. Обучение в детском саду. 2-е изд. М.: Просвещение, 1970. 206 с.
8. Хохрякова Ю.М. Технология сенсорного воспитания детей раннего возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2010. 24 с.

Раздел II

ОПЫТ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАОУ «ЛИЦЕЙ № 4» г. ПЕРМИ

УДК 37.048.45

Буторина Н.В., Хромцова И.О.

Формирование готовности к профессиональному самоопределению школьников средствами учебного предмета

Статья посвящена новой педагогической идее – преподавание специфики предмета в реальной профессиональной деятельности. Авторы рассматривают преподавание математики по видам профессиональной деятельности как пропедевтику осознанного выбора ребенком личной профессиональной траектории в будущем.

Ключевые слова: технология обучения, профессиональное самоопределение, поточно-групповой метод, тьюторское сопровождение.

Время диктует свои условия. Сегодня выпускник школы должен быть готов к профессиональному самоопределению уже на этапе выхода из школы. Чем раньше он самоопределился с будущей сферой деятельности, тем успешнее будет его жизнь. Это хорошо понимают педагоги, родители и сами учащиеся. Готовность к профессиональному самоопределению – новый образовательный результат, который заложен в требованиях ФГОС. Для достижения нового образовательного результата необходимо искать новые подходы, которые соответствуют изменениям потребностей времени и бизнеса.

Идея организации процесса преподавания математики с опорой на использование специфики предмета в реальной профессиональной деятельности в условиях поточно-групповой организации учебного процесса возникла в результате понимания, что математика как учебный предмет должна стать тем универсальным инструментом, который необходим в получении дальнейшего образования и будущей профессии. Для этого необходимо «выходить» за рамки учебника, показывать школьникам конкретные при-

меры дальнейшего применения их знаний. Хорошей практикой становится привлечение к проведению уроков математики финансистов, экономистов, банковских служащих и т.п.; знакомство учеников с работой специалистов различных компаний и предприятий, куда они приходят и участвуют в реальной профессиональной деятельности, наблюдают за работой инженеров, программистов, 3D-визуализаторов и начинают задумываться о выборе инженерной или математической специальности на более раннем возрастном этапе.

Специфика преподавания предмета в реальной профессиональной деятельности заключается в специально организованной (урочной и внеурочной) деятельности обучающихся и осуществляется по четырем направлениям:

- «Математика для гуманитариев»;
- «Математика для экономистов»;
- «Математика для программистов»;
- «Математика для инженеров».

В основу обучения каждого потока положена система прикладных задач, которая формирует и закрепляет интерес учащегося

к выбранному профилю математики, расширяя его кругозор, приобретая и совершенствуя метапредметные умения и навыки, что является ядром будущего профиля обучения.

В рамках реализации специфики учащимся предлагается сделать самостоятельный выбор группы внутри потока или курса. В основе принятия решения – интерес к предмету, понимание своих способностей и возможностей, проба разных видов реальной профессиональной деятельности, связанных с особенностями обучения в том или ином потоке, и осознание того, что именно этот вид деятельности больше всего подходит к его представлению о будущей профессии.

Процесс преподавания учебного предмета строится на использовании пяти элементов, направленных на формирование представлений об определенном виде деятельности в той или иной профессиональной сфере на основе выполнения реальных математических расчетов или практических заданий, а также приобретения личного опыта участия в профессиональной деятельности, связанной с математическими вычислениями:

1. Обязательное включение реального практического задания на каждом уроке модуля (это может быть одно задание для поэтапного выполнения на всех уроках, или небольшие по объему задачи на каждом уроке).

2. Выполнение индивидуальных или групповых проектных работ по предмету в течение одного полугодия с процедурой защиты (обязательным условием при выполнении проекта является привлечение специалистов из той профессиональной сферы, с которой соотносится тема проектной работы).

3. Включение практических заданий, связанных со спецификой, в содержание контрольно-измерительных материалов по окончании каждого модуля (контрольные работы оцениваются по двухступенчатой

шкале – 80% отводится на оценку содержания предметного материала, 20% – на специфический компонент).

4. Привлечение специалистов из смежной профессиональной сферы к проведению уроков (не менее одного раза в четверть).

5. Проведение уроков на базе предприятий и организаций (не менее 2 раз в год).

В календарно-тематическом планировании отражено содержание программного материала, введена специфика по обозначенным направлениям. Прописаны виды практических заданий, отражающие предметную направленность по потокам. Контрольные работы по каждому модулю содержат 2 уровня: базовые (предметные) задания (80%) и специфический компонент (20%).

Целью коррекции предметного содержания является создание условий для формирования представлений у обучающихся об использовании математических знаний в различных профессиональных сферах. Среди основных мероприятий:

- разработка нормативной базы для успешного обеспечения введения и реализации технологии в условиях ПГМ организации учебного процесса преподавания математики с опорой на реальную профессиональную деятельность;

- разработка рабочих программ с конкретным перечнем практических работ по каждому направлению;

- разработка управленческих механизмов процесса преподавания математики;

- обеспечение реального тьюторского сопровождения учащихся в процессе выбора группы, прохождения практических блоков, рефлексии работы и выбора новой группы;

- создание системы мониторинга результативности и эффективности реализации технологии готовности к профессиональному самоопределению в рамках учебного предмета «Математика».

Система условий успешной реализации процесса преподавания по видам

профессиональной деятельности включает в себя материально-технические, кадровые, информационно-методические, финансово-экономические и психолого-педагогические.

Материально-техническая база учебных кабинетов, в которых ведется преподавание математики, приведена в соответствие с задачами по обеспечению успешной организации учебного процесса в условиях ПГМО, способствующей созданию соответствующей образовательной и социальной среды. Процесс преподавания в условиях поточно-группового метода обеспечен учебными кабинетами по количеству учебных групп с рабочими местами обучающихся и педагогических работников, информационно-библиотечным центром, медиацентром, лекционным залом, кабинетом робототехники, методическим кабинетом, кабинетом психологической диагностики и коррекции.

Учебные кабинеты оснащены современным проекционным и мультимедийным оборудованием, имеющим выход в Интернет. Во всех кабинетах имеются электронные учебники, SMART доски, 1 кабинет математики оснащен комплектом ноутбуков по типу: 2 ученика – 1 ноутбук.

Для организации самостоятельной поисковой и исследовательской деятельности учащихся создан библиотечно-информационный центр с электронным читальным залом, отвечающий современным требованиям. Для учащихся и педагогов организован беспрепятственный доступ к сетевым дистанционным ресурсам. Функционирует сайт лицея, на котором имеются личные кабинеты всех учителей математики.

Процесс преподавания математики в условиях поточно-групповой организации учебного процесса обеспечивается педагогами, имеющими большой опыт работы. Все учителя имеют высшее образование и квалификационные категории. Учителя математики ежегодно принимают участие в кра-

евой олимпиаде «Профи-край», показывают хороший уровень предметной компетенции. Все учителя математики прошли обучение на курсах повышения квалификации по новым ФГОС в объеме 108 часов.

Процесс преподавания обеспечен психологической службой, деятельность которой наряду с тьюторским сопровождением заключается в сопровождении процессов выбора, мониторинговых процедур развития профессиональных интересов и склонностей обучающихся лицея.

Помимо основного кадрового состава, призванного обеспечить успешную реализацию проекта, к процессу преподавания математики привлечены специалисты из числа преподавателей высших и средних учебных заведений, предприятий и организаций города.

Создана эффективная система взаимодействия учителей математики с университетами в формате Университетских округов ПГНИУ, ПНИПУ, НИУ ВШЭ, Центром инновационного опыта ПГГПУ. Сотрудничество с вузами обеспечивает учебными и методическими пособиями, дает возможности проведения занятий на кафедрах и в лабораториях.

Обеспечение специфики предмета в потоке «Математика для гуманитариев» осуществляется на основе сборника заданий преподавателей ПГГПУ. В основе подборки заданий – учет гуманитарного мышления ученика. Предполагается, что ему понятнее и легче выполнять математические расчеты, в основе которых образность, рисунок, текст, музыка и т.д.

Обеспечение специфики предмета в потоке «Математика для экономистов» осуществляется в ходе сотрудничества кафедры высшей математики ВШЭ. Часть практических работ учащимися выполняются непосредственно на базе кафедры университета.

Обеспечение специфики предмета «Математика для программистов» осуществляется через преподавателей кафедры

механики сплошных сред и вычислительных технологий ПГНИУ.

Обеспечение специфики предмета в потоке «Математика для инженеров» осуществляется в рамках сотрудничества с преподавателями ПНИПУ (аэрокосмический факультет) через участие в краевом сетевом проекте для учащихся ОУ «Инженерное моделирование и создание материального объекта».

Система работы методического объединения учителей математики в условиях поточно-групповой организации учебного процесса по формированию готовности к профессиональному самоопределению предусматривает реальную профессиональную деятельность обучающихся на базе предприятий и организаций социальных партнеров. Выполняя реальные математические расчеты непосредственно на предприятии и с участием специалистов, учащиеся начинают понимать роль и место учебного предмета в их будущей профессиональной жизни.

Реализация технологии поточно-группового метода преподавания математики с опорой на использование специфики предмета в реальной профессиональной деятельности предполагает, что обучение ведется по программе «Математика», утвержденной Министерством образования РФ, с коррекцией на преобладающий вид деятельности, который указан в названии курса. Рабочие программы по предмету «Математика» по направлениям разработаны на основе программы по математике для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев «Алгебра 7–9 классы» (автор А.Г. Мордкович). Программа рекомендована Департаментом образовательных программ и стандартов общего образования Министерства образования Российской Федерации. Общее количество часов по предмету, изучение которого организовано в рамках ПГМО, соответствует федеральному базисному учебному плану, ФГОС ООО и образовательной программе общеобразовательного учреждения.

УДК 811.111:808.51

Варзанова С.И.

***Моделирование деятельности обучающихся
в процессе овладения ораторским мастерством
в рамках поточно-группового метода
обучения на уроках английского языка***

В статье представлен опыт работы по реализации поточно-группового метода обучения в рамках муниципальной модели «Основная школа – пространство выбора» в МАОУ «Лицей №4». Раскрывается содержание курса ораторского искусства и практика его организации.

Ключевые слова: *поточно-групповое обучение, публичное выступление, коммуникативная компетенция, метапредметные результаты.*

Реализация поточно-группового метода преподавания иностранного языка в 5-м классе в рамках муниципальной модели «Основная школа – пространство выбора» предполагает прежде всего учитывать специфику каждого потока. Поскольку основным методом педагогической деятельности является коммуникативный подход, то обучение ораторскому мастерству является вполне обоснованным компонентом реализации деятельностного подхода. Содержание данного курса многопланово и охватывает различные аспекты речевых умений, среди которых базовым является вопрос: как построить процесс обучения и организовать деятельность учащихся, чтобы достичь образовательного результата? В данной статье делается попытка описать несколько практических приемов и методик, которые помогают учащимся овладеть первоначальными навыками ораторского мастерства.

Как заметил более ста лет тому назад А.П. Чехов: «Дурно говорить должно бы считаться для интеллигентного человека таким же неприличием, как не уметь читать и писать, и в деле образования и воспитания

обучение красноречию следует считать неизбежным».

Прежде всего разберемся в значении термина «ораторское мастерство». Целью «ораторского искусства является публичная (ораторская) речь, которая произносится с целью информирования слушателей, оказания на них желаемого воздействия, путем убеждения и внушения». Это знание «что» и «как» говорить в любых ситуациях, это умение общаться в разных аудиториях и перед любой публикой. Умение говорить один на один — это тоже частный случай ораторского мастерства. Это мастерство владения речью в любой ситуации, это речевая харизматичность личности, умение производить сильное впечатление. Убедительная и выразительная речь является основой для всех видов коммуникации, для личного общения, переговоров и дискуссий — мы становимся ораторами во всех случаях, когда открываем рот и начинаем говорить. Очевидно, что для овладения этим умением оратор должен обладать рядом практических навыков. Составные части ораторского мастерства представлены в следующей модели (см. рисунок):



Рис. Составные части ораторского мастерства

Безусловно, ораторское мастерство интернационально. Однако скептики могут задать закономерный вопрос: А насколько востребовано данное умение человеку, который не связан с носителями языка? Во-первых, навыки публичного выступления – метапредметны, то есть универсальны для любой деятельности. Во-вторых, не стоит забывать об устной части единого государственного экзамена по иностранным языкам, который в скором времени станет обязательным. То есть обучение основам ораторского искусства становится одной из задач обучения иностранному языку.

На первом этапе обучения невозможно овладеть всеми умениями, входящими в ораторское мастерство, поэтому необходимо выделить поэтапную стратегию его формирования. В нее входят следующие аспекты:

- четкая дикция и безупречное произношение;
- точное формулирование и изложение мыслей;

– умение иллюстрировать речь (слайды, презентации);

– навыки публичного выступления.

Безусловным положительным фактором является то, что это целостная система. Если навыки публичного выступления и иллюстрирования речи являются результатом всей предшествующей деятельности, то работа над произношением, дикцией и формулированием и изложением языкового материала являются теми умениями, которые формируются на каждом уроке.

К приемам работы по совершенствованию английского произношения и дикции учащихся можно отнести:

- разучивание скороговорок и рифмовок на английском языке,
- использование роликов видеокурса по правильному английскому произношению и интонации,
- произношение лексических единиц повышенной сложности нараспев,
- выполнение упражнений на имитацию иноязычной речи диктора,

- фонетическое чтение текстов разной степени сложности,
- драматизация мини-диалогов для радио спектаклей.

Основными методами и приемами работы по формированию умения точно формулировать и излагать свои мысли являются:

- настольная игра «Ты мне – я тебе», когда учащиеся задают вопросы друг другу по карточкам (в парном или групповом режиме);
- настольная игра «Что? Где? Когда?», в которой учащиеся задают вопросы на расширение информации по картинке;
- описание картинке по плану или по вопросам;
- составление краткого пересказа по прочитанному тексту;

- расширение сжатого предложения до распространенного;
- сжатие предложения с избыточной информацией до ключевой;
- поиск в тексте доказательств истинной или ложной информации;
- мини-сочинения на креативные и нестандартные темы.

Система работы по развитию навыка публичного выступления и умения иллюстрировать свою речь более успешно выстраивается с применением модульно-рейтинговой системы оценивания учащихся. К примеру, поскольку публичное выступление является умением повышенной сложности, то на него отводится 10 баллов в четверть (см. таблицу).

Таблица

Критерии оценивания публичного выступления

| Содержание (согласно плану) | Фонетический аспект и манера речи | Лексико-грамматический аспект речи | Иллюстрация речи | Мнение слушателей |
|-----------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|------------------|-------------------|
| 2 балла | 2 балла | 2 балла | 2 балла | 2 балла |

В данной шкале объединены все основные критерии, входящие в ораторское мастерство. Содержание отражает результат работы над четким формулированием и изложением мыслей. Фонетический и лексико-грамматический аспекты и манера речи характеризуют и оценивают сформированность умений корректного произношения, грамотности речи, а также такого психологического аспекта, как уверенное речевое поведение. Иллюстрация речи предполагает использование компьютерных презентаций, качество которых является мощным эмоциональным инструментом для владения аудиторией, а для оратора – хорошим помощником в логическом изложении содержания. Нужно отметить, что лучше отказаться от идеи выноса текста на слайд, но точная и орфографически

корректная формулировка заголовка или ключевых фактов и выбор правильной экстралингвистической информации (картинка, схема, диаграмма, ролик и т.д.) является отличным средством передачи излагаемой информации.

В заключение хотелось бы отметить, что поточно-групповое обучение дает педагогу шанс обобщить и привести в систему те методы, приемы и технологии, которые через системно-деятельностный подход позволяют ему достичь положительных образовательных результатов. Безусловно, моделируя деятельность учащихся, нужно четко видеть конечный результат, и если выбираемые нами методы на практике оказываются неэффективными, нужно быть готовым предложить то, что будет работать.

УДК 811.161.1:373.3

Лунегова И.В.

Развитие познавательных универсальных учебных действий младших школьников на уроках русского языка

В статье представлен опыт создания системы развития познавательных универсальных учебных действий младших школьников на уроках русского языка в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

Ключевые слова: федеральные образовательные стандарты, познавательные универсальные учебные действия, социализация младших школьников.

Приоритетным направлением новых образовательных стандартов становится обеспечение развития универсальных учебных действий. В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

В составе основных видов универсальных учебных действий можно выделить четыре блока: 1) личностный; 2) регулятивный; 3) познавательный; 4) коммуникативный. В данной статье рассмотрены проблемы развития познавательных УУД, которые включают: общеучебные, логические действия, составляют: структуру общеучебных универсальных действий: самостоятельное выделение и формирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в т.ч. с помощью компьютерных средств; структурирование знаний; осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной

и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации; постановка проблемы, самостоятельное создание алгоритмов при решении проблем творческого и поискового характера.

Особую группу общеучебных универсальных действий составляют знаково-символические действия: моделирование – преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическая или знаково-символическая); преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.

В структуру логических универсальных действий входят: анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных); синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов; выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов; подведение под понятия, выведение следствий; установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений; доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование.

Постановка и решение проблем предполагает: формирование проблемы; самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

В настоящее время преподавание в начальных классах ведется по разным учебно-методическим комплектам (УМК). И овладение учащимися УУД во многом зависит от того, по какому УМК они обучаются. УМК «Школа 2100» и «Школа России» в части содержания предмета «Русский язык», как и методика преподавания, отвечает всем требованиям концепции развития УУД. При анализе содержания учебников русского языка можно заметить, что внутренняя структура каждого параграфа учебника включает в себя такие элементы, которые в той или иной степени направлены на формирование всех групп УУД. Но задания и упражнения, способствующие эффективному развитию учебной деятельности и логических приемов мышления, наиболее частотны. Поэтому необходимо использовать дополнительные источники, например: итоговые диагностические работы по ФГОС, тетради творческих работ, тетради комплексных работ, диагностические работы, которые представляют большие возможности для формирования познавательных УУД. Главное, чтобы работа проводилась в системе, по спирали, от простого к сложному. Особо следует выделить познавательные задания творческого характера. Данные задания и приемы позволят сделать процесс обучения творческим, радостным, получить хорошие результаты обучения, постоянно удерживать внимание детей, контролировать дисциплину.

Пример подобных заданий представлен в учебных пособиях:

1. Беденко М. Формируем навыки смыслового чтения. Реализуем метапредметные результаты.

2. Разагатова Н.А., Ушакова О.Б. Интегрированные предметные диагностические работы.

3. Понятовская Ю.Н., Шейкина С.А. Итоговые комплексные работы. Методическое пособие.

4. Языканова Е.В. Развивающие задания. Тесты, игры, упражнения.

Упражнения используются на этапе объяснения темы урока с целью тренировки внимания и создания положительной мотивации к изучению новой темы.

1. «Составь слово».

Инструкция педагога:

«В словах, которые я назову, запомните первую букву. Если вы все сделаете правильно, то получится слово, имеющее непосредственное значение к теме урока. 1. Глухой – ф, звонкий – ... 2. Предпоследняя буква в слове “ветер”. 3. Стоит за буквой Р. 4. Суффикс в слове “речной”. 5. Первая буква алфавита».

2. «Четвертое лишнее».

Инструкция педагога:

«В каждом ряду три слова на определенных основаниях связаны между собой, а четвертое – отличается. Найдите его, ответ обоснуйте».

1. Корова, медведь, лиса, заяц.

2. Дуремар, Мальвина, Айболит, Пьеро.

3. Вычитаемое, уменьшаемое, сумма, разность.

4. Делимое, множитель, делитель, частное.

5. Произведение, сумма, разность, слагаемое, частное.

Этот вид работы можно использовать на уроках русского языка при введении словарных или новых слов. Выписанные с затруднением, они намного лучше запоминаются.

1. «Какография».

Инструкция педагога:

«Детям предлагается неправильно решенная проблема: текст с ошибками, неверно записанная информация, задача, перепутана последовательность действий. Найди все ошибки. Объясни свое решение».

2. «Восстановление деформированного текста».

Инструкция педагога:

«Из данных предложений составь рассказ, запиши его».

Она собрала тонкие веточки. Настя шла из школы домой. В школьном саду обрезают деревья. Скоро заблестели зеленые листочки. Дома девочка поставила их в воду.

При повторении изученного материала помогают интересные приемы.

1. «Заморочки из бочки».

Инструкция педагога:

«Это может быть картонная бочка, обыкновенная стеклянная баночка, в которой лежат листочки с вопросами. Дети их достают и отвечают на вопросы. Получается и загадочно, и необычно, и полезно!»

2. *Соотнесение модели с картинкой.*

Инструкция педагога:

• Сколько букв в первом слове? (5) Какая вторая? (о) Последняя? (а)

• Подберите слова, которые подходят к этой схеме (горка, корка, бочка).

• Подберите слова ко второй схеме (замок, забор).

Логические УУД формируются через анализ объектов с целью выделения признаков. Этому способствуют в первую очередь разные виды разборов: фонетический, слоговой, семантический, словообразовательный и морфемный, морфологический, синтаксический. Одним из видов анализа служит орфографический разбор, т.е. обнаружение орфограмм, их определение и комментирование, указание способа проверки.

Эти же УУД формируются через задания на выделение так называемого «лишнего слова». Дети, определяя существенные признаки, выделяют из нескольких слов одно, этими признаками не обладающее. Через анализ объектов выполняются выборочное списывание и задания на вычленение слов с определенными признаками из группы слов, предложения или текста.

Задания на составление слов из звуков и слогов, сложных слов из основ, словосочетаний, устойчивых выражений, пословиц из «разбросанных» слов, конструирование и переконструирование предложений, составление слов и предложений по схеме, разгадывание шарад требуют применения такого логического действия, как синтез – составление целого из частей, предполагающее самостоятельное достраивание, восполнение недостающих компонентов.

Сообщение о том или ином языковом явлении, объяснение значения слова, фразеологизма, правильное употребление слова, постановка ударения требует поиска необходимой информации, в том числе с помощью ИКТ. Эти же задания способствуют формированию умения строить речевые высказывания в устной речи.

Постановка и решение проблемы как неотъемлемая часть познавательного блока УУД включают формулирование проблемы, а также самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера. «Проблемным» оно называется потому, что соотносится с главной категорией проблемного обучения – проблемной ситуацией. В процессе решения такого задания учащиеся самостоятельно приходят к новым знаниям или способам их получения, то есть поиск способа решения или само решение возлагается на учащихся. Как показывает опыт, необходима не случайная совокупность проблемных заданий, а их система. Задания должны быть доступны, важны в общеобразовательном отношении, иметь разную степень сложности. Структура содержания задания необязательно должна отвечать принципу дидактики «от легкого к трудному».

Для того чтобы подобрать или самостоятельно разработать систему проблемных заданий, учителю необходимо руководствоваться программой действий, в основе которой лежат следующие принципы:

- учебный материал следует излагать так, чтобы раскрыть ребенку ведущие, общие свойства понятия или явления, подлежащие дальнейшему изучению;

- практические умения и навыки необходимо даже в младших классах развивать на базе соответствующих теоретических сведений;

- создаваемая система проблемных заданий должна содержать не только фактический материал, но и описание действий самих детей по его усвоению;

- в разрабатываемую систему следует включать задания, обеспечивающие овладение способом анализа материала и средствами моделирования открываемых свойств, а также упражнения по использованию детьми уже готовых моделей для открытия новых свойств.

Систематическая деятельность учителя по созданию проблемных ситуаций в процессе решения проблемных заданий на уроках русского языка приводит к тому, что ученики имеют возможность решать посильные для себя задачи самостоятельно, постепенно овладевая познавательными универсальными учебными действиями.

Познавательные УУД формируются у учащихся постепенно с 1 по 4 класс. В результате системы упражнений, направленных на формирование познавательных УУД, ученик должен осознать: «Я умею думать, рассуждать, сравнивать, обобщать, находить и сохранять информацию». В сфере познавательных универсальных учебных действий обучающиеся начальной школы научатся воспринимать и анализировать сообщения и важнейшие их компоненты – тексты, использовать знаково-символические средства, в том числе овладеют действием моделирования, а также широким спектром логических действий и операций, включая общие приемы решения задач.

Отслеживать уровень сформированности познавательных УУД можно через самостоятельное выполнение упражнений учебника. В качестве диагностики выявления уровня сформированности познавательных УУД используются комплексные диагностические работы (входная, промежуточная, итоговая). Таким образом, в процессе формирования познавательных УУД осуществляется развитие компетентностей личности младших школьников, готовя их к успешной жизни в современном обществе, что соответствует требованиям ФГОС НОО.

УДК 3(07)

Мазалова В.Е.

***Обществознание: знание об обществе или о себе в обществе?
Или как преподавать обществознание на ступени основного
общего образования в соответствии с требованиями ФГОС***

В статье представлен опыт создания системы духовно-нравственного развития средствами предмета «Обществознание» в основной школе. Автор представил личную систему работы в соответствии с требованиями ФГОС ООО.

Ключевые слова: федеральные образовательные стандарты, личностные результаты обучающихся, гражданственность, патриотизм, воспитание, социализация.

Из всех наук, которые человек должен знать, главнейшая есть наука о том, как жить, делая как можно меньше зла и как можно больше добра.

Л.Н. Толстой

Современные подростки. Какие они? С одной стороны, они более информированные, интеллектуальные. С другой стороны, социологи и социальные психологи констатируют бытующую в среде подростков немотивированную жестокость, социальный инфантилизм с преобладанием потребительских настроений. Зачастую это приводит к деформации личностного развития подростков. Для ее преодоления главная роль отводится учителю, вводящему ученика в мир человеческой культуры и общественных ценностей и в то же время создающему условия для открытия подростком уникального и неповторимого собственного «Я».

Создание таких условий начинается с предоставления подростку права и возможности выбора собственных образовательных целей и содержания образования. Этому способствует реализация образовательных программ, предусматривающих деление параллели на учебные группы по предметам с целью индивидуализации образования в основной школе, как стратегического направления повышения его качества в процессе внедрения ФГОС нового поколения. Деление

на группы осуществляется по выбору учеников. Основанием для деления на группы являются образовательные интересы подростков: они выбирают не уровень изучения, а специфику предмета.

«Подросток в мире права», «Социальные роли подростка», «Социологические исследования», «Подросток в экономической сфере» – это тот же курс обществознания, но со своими акцентами.

Одной из задач работы в данном направлении является создание системы духовно-нравственного развития средствами предмета обществознание, направленной на выявление психологических и методических основ использования личного социального опыта учащихся в процессе обучения обществознанию; разработку модифицированной программы курса обществознания для 6–7 классов со специфическим компонентом «Духовная культура подростка» в рамках поточно-группового обучения; определение методических условий эффективности использования педагогических технологий для достижения личностных результатов духовно-нравственного развития при обучении обществознанию.

Основным является разработка модифицированной программы «Духовная культура подростка», ориентированной на формирование в младшем подростковом возрасте жизненных смыслов и духовных ценностей, формирование ценностно-мировоззренческой компетенции личности.

Главным при реализации ее содержания является выбор приемов и методов, достигающих стратегии превращения общественности в личностно-значимый результат для младшего подростка. Наиболее эффективным оказывается использование игровой, проектной, кейс-технологии, технологии развития критического мышления.

Актуален и **метод моделирования социального опыта**. К примеру, на уроке по теме «Семья» обучающиеся создают модели авторитарной, либеральной, индифферентной, демократической семьи, делают выбор той или иной модели и аргументируют его. В заключение синквейном осмысливают функции семьи, особенности семейных отношений и роль семьи в своей жизни. В итоге формируется умение соотносить свои и чужие поступки с идеальной моделью, с тем, как должно быть.

Могут быть использованы:

- **воспитывающие ситуации** – метод организации деятельности и поведения обучающихся в специально созданных условиях. Например, при изучении темы «Межличностные отношения» обучающиеся предлагают способы разрешения межличностных конфликтов, возникающих в ходе учебного процесса, что способствует воспитанию толерантности и укреплению межличностных отношений в классном коллективе;

- **проблемные ситуации** – это спланированное, специально задуманное средство, направленное на пробуждение у обучающихся интереса к обсуждаемой теме. Например, на уроке «Отношения между людьми» предлагается следующая ситуация: однажды холодным вечером семейка ежиков легла тес-

ной кучей, чтобы согреться и не замерзнуть. Однако вскоре они почувствовали уколы игл, что заставило их лечь подальше друг от друга. Затем, когда потребность согреться вновь заставила их придвинуться, они опять попали в прежнее неприятное положение. Так они металась из одной печальной крайности в другую.

Обучающиеся на основе предложенной ситуации должны сформулировать выбор, перед которым оказались ежики («дилемма ежиков» – затруднительный выбор между двумя взаимоисключающими решениями), и помочь ежикам сделать выбор. Анализ ситуации помогает сформулировать тему и цель урока. Проблемные ситуации основаны на активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализе, умении видеть за отдельными фактами закономерности и др.;

- **метод проектов** способствует развитию познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитию критического и творческого мышления. Продуктами проектной деятельности в рамках темы «Человек, общество, природа» могут быть «Правила экологического поведения школьников», «Социальный портрет молодежи», презентация «Ценности современной молодежи». В процессе реализации проекта приобретает опыт, который, соединяя в себе знания и умения, компетенции и ценности, становится бесценным достоянием обучающихся;

- **игровая технология**. Игра помогает осмыслить, что такое справедливость и несправедливость, и сформулировать понятия. Оценив игру как несправедливую, ученики создают правила справедливой игры. С использованием метода ситуационного анализа обучающиеся подводятся к пониманию того, что является причинами несправедливости

и что можно сделать, чтобы несправедливости стало меньше.

Данные приемы, методы и технологии складываются в единую методическую стратегию «открытия», главной ценностью которой является самостоятельная **исследовательская деятельность** ученика, выводящая его за рамки учебного времени.

Уровень развития исследовательской компетенции оценивается по готовому продукту. Например, в результате исследования «Влияние мультфильмов на младших школьников» ученицей сделан сопоставительный анализ влияния советских и американских мультфильмов на младших школьников.

Во внеурочном компоненте системы духовно-нравственного воспитания большую роль играют **краткосрочные курсы** по выбору. Программа краткосрочного курса «История Великой Отечественной войны в названиях улиц Перми» ориентирована на конкретный практический результат, про-

дукт – электронную презентацию. Программа содержит критерии и показатели результативности, объекты оценивания и критерии оценивания деятельности обучающихся. Реализуется с использованием проектной технологии с целью приобщения к российской истории, воспитания любви к Отечеству, сохранения памяти о людях фронтового поколения.

Таким образом, практика показывает, что поточно-групповое обучение дает и учителю возможность реализовать собственные смыслы педагогической деятельности. В частности, выстраивание образовательного процесса для достижения таких личностных результатов в соответствии с ФГОС, как «формирование развитого морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, нравственных чувств и нравственного поведения, ответственного отношения к собственным поступкам, способности к нравственному самосовершенствованию».

УДК 808.5

Нестеркина Н.А.

***Краткосрочный курс «Речевой портрет личности»
(из опыта работы по формированию смыслового чтения)***

В статье представлен опыт создания системы развития познавательных универсальных учебных действий обучающихся на занятиях по краткосрочному курсу в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования и муниципальной моделью «Основная школа – пространство выбора».

Ключевые слова: смысловое чтение, речевая активность, краткосрочный курс, коммуникация.

С возрастанием темпа жизни возрастает и потребность в коммуникации. Ежедневно человек вынужден налаживать контакт с большим количеством людей. Умение правильно выстраивать коммуникативную стратегию – важнейшее умение современного человека. Теория коммуникации в последнее время становится одной из самых востребованных наук. Для успешной коммуникации мало уметь грамотно и убедительно изъясняться, необходимо правильно понять своего собеседника, для этого необходимо знать некоторые закономерности выстраивания коммуникативного сообщения, уметь читать параязыковые коды.

Смысловое чтение является одним из ключевых универсальных учебных действий (далее – УУД). Умение читать давно стало жизненно необходимым. Человек живет в мире текстов. Текст окружает его не только в процессе освоения наук, но и за пределами школьного кабинета. Текст – это основное средство коммуникации и социализации, накопления и передачи опыта, познания мира и самого себя, поэтому так важно научить подростка грамотно читать. Для того чтобы ребенок был успешным в жизни, важно научить его не только создавать грамотный адекватный речевой ситуации и поставленным целям текст, но и уметь верно и точно прочитывать и интерпретировать окружающие тексты.

Таким образом, возникла идея создания краткосрочного курса (далее – КСК) «Речевой портрет личности», который познакомит учащихся с основами теории коммуникации, научит детей элементарному анализу речи собеседника. «Речевой портрет личности» – это характеристика личности, основанная на анализе речевых средств, которым человек в процессе коммуникации отдает предпочтение. Язык – это единая для всех носителей система знаков, но каждый отдельный носитель языка в процессе его использования отбирает определенные элементы – речевые средства, выстраивая с их помощью свое высказывание. Поэтому анализ отбираемых и используемых личностью речевых средств позволяет нам сделать некоторые выводы об особенностях его мышления. На занятиях учащиеся учатся определять по речи собеседника некоторые его демографические и социокультурные признаки: гендерную принадлежность, возраст, уровень образованности, социальный статус. Эти знания будут полезны школьникам и в их повседневном общении с людьми, а также заложат фундамент для дальнейшего изучения теории коммуникации.

Конечно же, восьмичасовой краткосрочный курс не способен полностью сформировать УУД. Этот курс является составляющей в системе работы над формированием смыслового чтения у школьников. Данный

краткосрочный курс обращает внимание на другой аспект этого универсального учебного действия, его особенность заключается в работе с реальными людьми и устными неподготовленными текстами. Такие тексты говорят намного больше о человеке, нежели тексты письменные, более обработанные нашим сознанием.

Как известно, любой текст имеет несколько уровней смысла. Первый поверхностный, или фактологический, тот уровень смысла, который прочитывается всеми участниками коммуникации, передача и восприятие этого уровня смысла всегда происходит осознанно, и для многих текстов этот уровень смысла является основным. Однако существуют и неявные, глубинные смыслы, которые для реальной жизни зачастую оказываются важнее. Эти смыслы часто либо прочитываются неосознанно, либо вообще не воспринимаются участниками коммуникации. Умение прочитывать подобные скрытые смыслы открывает широкие возможности для выстраивания желаемой коммуникативной стратегии и прогнозирования результата речевого акта.

Результатом КСК «Речевой портрет личности» является овладение универсальным учебным действием «смысловое чтение», которое реализуется через самостоятельное составление обучающимися речевого портрета конкретной личности на материале интервью.

Программа курса рассчитана на 8 часов, из них 1 час отводится на вступительную лекцию, 6 часов на практическую, в том числе самостоятельную, работу учащихся, и 1 час на заключительное занятие – защиту своего речевого портрета.

На вводном занятии учащиеся получают информацию об основных характеристиках личности и основных этапах анализа высказывания, которые соотносятся с основными уровнями языка. Специфика работы заключается в материале анализа. Школьникам предлагается работать со звучащей речью. Каждый должен записать интервью на любую тему и именно с этим интервью работать.

Практическая работа организована в два этапа. Сначала учащиеся, работая с интервью, выделяют наиболее частотные типические элементы, повторяющиеся на разных уровнях языка, а также отмечают те элементы, которые выбиваются из этой системы, являются не характерными для речи анализируемой личности. Коллективно обсуждая, ребята сами выделяют речевые средства, которые, на их взгляд, будут характерными для той или иной социальной группы, а также обращаются к научным исследованиям по данной теме. Далее, сопоставляя отобранные средства на разных языковых уровнях, учащиеся делают вывод об основных характеристиках анализируемой личности.

Учащиеся, прошедшие данный КСК, отмечают, что стали внимательнее к слову, начали обращать внимание на речь окружающих людей и на свою собственную, научились лучше понимать своих собеседников. Также для одной ученицы КСК «Речевой портрет личности» стал первым шагом к исследовательской деятельности. В следующем году она продолжила занятия в этой сфере и успешно защитила на школьной конференции учебно-исследовательскую работу «Гендерный аспект речи подростков». Таким образом, можно сделать вывод об эффективности краткосрочного курса.

УДК 51(07)

Покровская С.В.

Поточно-групповой метод преподавания математики по видам профессиональной деятельности

В статье раскрываются особенности организации обучения математики поточно-групповым методом в рамках муниципальной модели «Основная школа – пространство выбора». Автор рассматривает преподавание по видам профессиональной деятельности как преемственность осознанного выбора ребенком будущей профессиональной траектории.

Ключевые слова: *выбор, поточно-групповой метод, профессиональная деятельность, специфический компонент.*

В современном мире учителю постоянно приходится выбирать между старым, уже привычным, и новым, заставляющим пересмотреть свою систему работы; искать технологии и методы обучения, которые позволяют достичь личностных и метапредметных результатов обучающихся.

Математика – обязательный предмет итоговой аттестации выпускников основной и старшей школы, профильный предмет более чем для половины специальностей высших и средних учебных заведений. Математика является одним из самых значимых школьных предметов с точки зрения ее вклада в развитие интеллекта учащихся. Математическое образование «ум в порядок приводит», развивает воображение и интуицию, формирует навыки логического и алгоритмического мышления. Еще одна важная задача математического просвещения – пробудить в человеке интерес к самому себе как к мыслящей личности. Именно поэтому процесс обучения математике требует обновления и постоянного совершенствования учителя и обучающегося с позиции требований к современному образованию, в котором, как известно, произошло смещение акцентов с информационно-предметных позиций на личностно-ориентированные, творчески-развивающие. Одна из целей образования в школе сегодня состоит в профессиональном самоопределении учащихся.

За последнее время все большее внимание общественности привлекает восстановление отечественной профильной школы, главная задача которой – дать образование с ориентацией на некоторую сферу деятельности, к которой данные группы учащихся имеют большую склонность.

В соотношении с этой задачей учителю математики необходимо обеспечить органические связи изучаемого теоретического и задачного материала, формируя у учащихся прочные и осознанные математические навыки, необходимые как для дальнейшего изучения математики, так и для решения прикладных задач. В процессе обучения математике особое значение имеет понимание школьниками практической значимости того или иного учебного материала, ближней и дальней перспективы его использования. Важно воспитывать у учащихся убеждение в том, что математика – это наука полезная, а может быть, и необходимая в их будущей работе. Для реализации этих целей следует шире использовать на уроках задачи, возникающие в практике и показывающие необходимость математических знаний для людей разных профессий. Средствами математики следует обеспечить формирование правильных представлений о математическом моделировании и его применении в решении практических задач.

Современное образование в старшей школе предполагает обучение по индивидуальным учебным планам. Для этого в образовательных учреждениях на параллелях 8–9 классов все чаще организовывается предпрофильное обучение по таким направлениям, как математическое, физико-математическое, социально-экономическое, социально-правовое. Как помочь обучающимся выбрать «свое» направление? Одним из возможных вариантов такой помощи может стать внесение в математическое содержание программы 7 класса специфического компонента, который позволит учащимся определиться с направлением продолжения образования. Такое изучение математики создаст условия для осознанного выбора дальнейшей образовательной траектории, направленной на личное профессиональное самоопределение.

В качестве специфического компонента преподавания математики на параллели 7-х классов может стать: инженерная математика, математика для программистов, математика для гуманитариев и математика для экономистов. Следует отметить, что в основу обучения каждого потока должна быть положена система прикладных задач, которая формирует и закрепляет интерес учащегося к выбранному профилю математики, расширяя его кругозор, приобретая и совершенствуя метапредметные умения и навыки. К примеру, инженерно-технологический поток может быть ориентирован на предпрофильную подготовку учащихся 7 класса, направленную на развитие их способностей в определенной сфере деятельности средствами математики, демонстрирующую возможности применения математики в той или иной профессии технической направленности. В этом потоке особое внимание уделяется заданиям из предметных областей: физика, химия, геометрия, информатика и ИКТ. Основная инженерная задача – это разработка новых и оптимизация существующих

решений. Сложные инженерные задачи в их математической части относительно легко разрешимы с помощью современной вычислительной техники. Пропедевтика инженерии реализуется через применение как научных знаний, так и практического опыта, которые дети получают, обучаясь в потоке инженерного направления.

В потоке «Компьютерное моделирование математических задач» дается углубленное представление о математическом аппарате, используемом в информатике. Основная цель программы состоит в создании в образовательном пространстве лица условия для успешного профильного самоопределения обучающихся, в привитии интереса к профессиям, связанным с прикладной информатикой и математикой.

У гуманитарно-ориентированных людей математика нередко вызывает отторжение, а то и отвращение, многие относятся к математике как к ненужному для их будущей профессиональной деятельности и потому второстепенному предмету. Поскольку у учащихся, склонных к гуманитарным предметам, преобладает наглядно-образное мышление, то преподавать математику в этом потоке следует именно в гуманитарном плане, расставляя акценты на вопросы по истории математики, прикладные аспекты и занимательный материал. Этим будут определяться и содержание курса, и способы преподавания (объяснение учителем нового материала, лабораторные работы, деловые игры, выполнение индивидуальных заданий с привлечением научно-популярной литературы; коллективные способы работы, дискуссии, в ходе которых учащиеся ищут способ решения). Гуманитарный потенциал математики выходит на первое место.

Система преподавания математики в *экономическом потоке*, экономическая образованность и экономическое мышление формируются при изучении курса экономики, истории, обществознания, географии и т.д.

Но в современных условиях полноценный процесс экономического образования и воспитания немислим без опоры на математические знания. Взаимодействие математики и экономики приносит обоюдную пользу: математика получает широчайшее поле для многообразных приложений; экономика – инструмент для получения новых знаний.

Выполнение заданий с экономическим содержанием при изучении математической теории позволяет учащимся на конкретных примерах увидеть, как применяются математические понятия и факты в жизни. Эти задания ориентируют учащихся на дальней-

шую специализацию в области экономики, способствует реализации многих целей обучения математике, в том числе развитию познавательного интереса, творческих и интеллектуальных способностей учащихся, а также способности актуализации знаний, активизации мыслительной деятельности.

Таким образом, цель современного учителя – выстроить образовательный процесс так, чтобы выпускник стал целостной личностью, способной адаптироваться в постоянно изменяющемся мире, решать нестандартные жизненные задачи, т.е. успешно социализироваться в обществе.

УДК 373.3

Субботина Н.А.

***Приемы развития литературно-творческих способностей
первоклассников как средство формирования
их коммуникативной компетентности***

В статье представлен опыт создания системы развития литературно-творческих способностей младших школьников в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования.

Ключевые слова: федеральные образовательные стандарты, коммуникативная компетентность, универсальные учебные действия, социализация младших школьников.

Компетентность и грамотность общения в современном мире – это один из главных факторов успеха в любой сфере деятельности человека.

К моменту поступления ребенка в школу он уже обладает некоторыми коммуникативными и речевыми компетенциями. Коммуникативно-речевой стороне готовности детей к обучению в школе и дальнейшего развития коммуникативной компетентности младших школьников традиционно уделялось большое внимание. С введением ФГОС начального общего образования эта задача становится особенно актуальной. В современной концепции универсальных учебных действий коммуникативность рассматривается как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, от установления межличностных контактов до сложных видов организации и осуществления совместной деятельности. Поскольку коммуникативная компетентность имеет многогранный характер, необходимо рассмотреть основные виды коммуникативных и речевых действий, а затем установить их значимость для достижения целей образования, соответствующих требованиям новых стандартов НОО.

Коммуникативные действия можно условно разделить на три группы в соответствии с тремя основными видами коммуника-

тивной деятельности человека: коммуникацией как взаимодействием, коммуникацией как сотрудничеством и коммуникацией как условием интериоризации.

Первая группа – коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации). В 6–7-летнем возрасте дети впервые перестают считать собственную точку зрения единственно возможной. Это происходит в общении со сверстниками и педагогами под влиянием столкновения различных точек зрения в игре, школьных занятиях и других совместных видах деятельности, в процессе споров и поиска общих договоренностей.

Вторую большую группу коммуникативных универсальных учебных действий образуют действия, направленные на сотрудничество. Именно совместная деятельность первоклассников с участниками образовательного процесса обеспечивает усвоение общих способов решения любых учебных задач. Главными показателями успешного формирования такой деятельности следует считать умение договариваться, высказывать и аргументировать свое мнение, убеждать, уступать, сохранять доброжелательное отношение друг к другу во время спора, проявлять инициативу в трудной ситуации, а также

регулировать и контролировать ситуацию в процессе поиска решения.

Третью большую группу коммуникативных универсальных учебных действий образуют коммуникативно-речевые действия, которые служат средством передачи информации другим людям и становления рефлексии. Л.С. Выготский писал: «Возникающая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания». Исходная коммуникативная функция речи – функция сообщения. Поэтому в начальных классах, когда идет процесс бурного развития речи учащихся, необходима организация такой совместной деятельности, которая поможет каждому ученику отображать в речевой форме все совершаемые действия, свои чувства, мысли, а также совершать планирование, контроль и оценку своей деятельности. Именно такие речевые действия создают возможность для процесса интериоризации, т.е. усвоения соответствующих действий, как предметного, так и метапредметного содержания, а также развития необходимых навыков рефлексии. Это одни из важнейших показателей развития данного коммуникативного компонента универсальных учебных действий в начальной школе.

В данной статье будут рассмотрены лишь некоторые аспекты решения задачи формирования коммуникативной компетентности младших школьников, а именно начальных коммуникативных умений. Речь пойдет о приемах, позволяющих развивать литературно-творческие способности учащимися начальных классов и, как следствие, совершенствовать их речевые высказывания. Для учащихся первого класса разработан и опробован на практике курс внеурочной деятельности «Литературное творчество и развитие речи». Его цель – общее развитие личности первоклассника путем развития ее отдельных качеств, таких как речь, коммуникативные способности, способность мыслить

нестандартно и смело, умение организовать свою деятельность, контролировать и оценивать свои действия путем развития отдельных функций мозга, моторики, изобразительных навыков и театрального мастерства. Занятия сочинительского характера, т.е. собственно литературное творчество, на занятиях с первоклассниками не являются обязательными для выполнения всеми детьми. Желание сочинять должно стать естественным стремлением. А вот хорошая речь в первую очередь важна ребенку данного возраста. Если первоклассник хорошо говорит, это значит, что он:

- 1) достаточно свободно для своего возраста ориентируется в окружающем мире;
- 2) умеет думать, способен понятно выразить свою мысль и отстоять свое мнение;
- 3) легко устанавливает контакт с другими детьми и взрослыми.

Это как раз то, что необходимо первоклассникам, чтобы они почувствовали себя в школе комфортно, чтобы легко включились в процесс обучения различным предметам, достигая высоких личностных и метапредметных образовательных результатов.

Особое место среди используемых мной средств занимает прием творческого рисования для развития фантазии, воображения, нестандартного взгляда на мир. Этот вид деятельности особенно близок детям первого года обучения в школе. Всем известно, с каким удовольствием первоклассники выполняют иллюстрации к литературным произведениям, придумывают картинки-загадки, собственные ребусы, несложные изографы. Расширяя предметные области знаний, в рамках творческого рисования дети выполняют рисунки на темы предметов школьной программы: «Текст», «Ударение в слове», «Однокоренные слова», «Уравнение», «Решение задачи». Этот же прием мы используем при организации рефлексивной деятельности по итогам четверти или после внеклассных мероприятий и коллективных творческих дел,

а также для создания личностных продуктов по направлениям программы воспитания и социализации класса: «Кодекс общения в картинках», «Рецепты в картинках», комиксы на темы школьной жизни и т.д.

Отдельно можно выделить игру с условным названием «3х3» и «4х4». Дети чертят квадрат с 9 или 16 клетками. Учитель диктует 9 или 16 слов в быстром темпе. Ребята выполняют зарисовки «графического образа» каждого слова – любые знаки, рисунки, схемы, нельзя только записывать само слово. После окончания работы дети восстанавливают продиктованные слова, записывая их по порядку.

Постепенно в литературно-творческую деятельность первоклассников включаются новые виды заданий: упражнение на подбор рифмы «У арбуза всюду пузо...», тренировка ритмичности в виде создания картинок-закономерностей, литературные пазлы «Сможешь ли ты сама слова расставить по местам?» и «Строчка, знай свое место», а также продуктивные творческие работы «Добавь не более двух строк, чтоб получить смешной стишок...» и «Я встретил собаку...» (по Майклу Розену).

В заключение приведем некоторые примеры литературных произведений, сочиненных первоклассниками.

Занятие «Разноцветные сказки»:

1. Красная сказка.

Жил в Красном море маленький красный рак. И был у него в красных кораллах красный домик. Однажды посмотрел рак на небо и ахнул. В небе были розовые облака и красное солнце на закате дня. Так захотелось раку наверх, ближе к небу! Но он не мог, потому что был очень маленький! (Мрыхина Дарья)

2. Синяя сказка.

Жила-была бабочка над синей рекой. Ее звали Синюша. Была эта бабочка волшебной, она летала, не двигая крыльями.

Однажды летела Синюша над своей синей рекой и увидела что-то странное. Река была

беспокойной и стала еще синее. Бабочка подлетела поближе и увидела синего кита. Она так испугалась, что не успела отлететь, когда кит выпустил свой фонтан.

Бедная Синюша промокла. Она не могла лететь дальше. Ветерку стало жаль Синюшу, он взял ее в синие руки и понес к берегу. Ветерок аккуратно положил Синюшу на маленький цветок. Крылышки у бабочки были очень мокрые, но цветочек нежно окутал их. И так они уснули.

А утром, когда проснулись, бабочка была уже сухой и веселой. Только цветочек стал другим. Его лепестки стали синими, как крылышки у бабочки! (Авдалян Катрин)

Занятие «Моя осень»:

*Наступает осенняя пора,
Разбежалась повсюду цветная листва,
Птички рябину клюют,
А некоторые улетают на юг.
Лето прошло, холода идут,
Скоро медведи в берлоге заснут...*
(Янева София)

*Осень золотая.
Тихий лист
Опадает плавно
С веток вниз.
Нарядились зайчики
В беленькие шубки.
Белки приготовили
Орехи в скорлупках.
Положили запасы в дупло...
На сердце спокойно.
Светло.*
(Кулакова Анна)

*Жил-был ручеек,
И была у него мама-река.
Но однажды пришли холода.
Загрустил ручеек, беда!
И замерзла в реке вода,
И застыл ручеек навсегда...*
(Хомутова Софья)

Занятие «Познакомьтесь, это я!»:

Это я. Это я!

Посмотрите на меня!

Я красива. Я любима.

Я умна, трудолюбива!

И добра я всем желаю,

Кого в жизни повстречаю.

(Полсенова Полина)

Занятие «Грустный дождик»:

Мой тигренок громко плачет,

И ему не нужен мячик,

Потому что мокнут крыши,

Потому что дождик вышел.

Дождь не любит мой дружок!

(Артюхова Виктория)

Считаем, что это интегративный показатель развития творческого потенциала детей, образного восприятия ими окружающего мира и самих себя в этом мире, а также владения коммуникативными умениями в процессе начального формирования их коммуникативной компетентности.

УДК 93/94(07)

Шаяхметова В.Р., Обухова О.Ю.

Формирование универсальных учебных действий учащихся в процессе изучения истории

В статье раскрываются особенности формирования универсальных учебных действий учащихся основной школы в рамках учебной дисциплины «История». Авторы представляют педагогический опыт, накопленный в рамках конкретного образовательного учреждения.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, личностное развитие, государственный стандарт, социальный опыт.

Универсальные учебные действия (далее – УУД) в программе Федеральных государственных стандартов общего основного образования в широком значении – это умение учиться, т.е. способность субъекта в саморазвитию, самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Также под УУД понимают совокупность способов действия обучающегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [2].

Программа развития УУД составлена для учащихся ступени основного общего образования МАОУ «Лицей №4» г. Перми на основе требований ФГОС ООО. В процессе подготовки Программы и разработки рабочих программ по предметам учителя выстроили систему формирования и оценивания УУД по своим предметным областям. Теоретико-методологической основой для составления подобной системы стал пакет методических материалов Министерства образования и науки РФ.

Целью программы развития УУД в процессе изучения истории является становление способности лицеистов к самоопределению, самосовершенствованию и саморазвитию путем реализации системно-деятельностного подхода и развивающего потенциала ООО. При сохранении преемственности начального образования и ООО к основным

задачам программы формирования УУД в процессе изучения истории можно отнести: описание основных подходов и содержания учебной и внеучебной деятельности, обеспечивающих эффективное усвоение УУД обучающимися; определение системы типовых заданий для мониторинга процесса развития УУД обучающихся; описание технологий включения системно-деятельностного подхода и развивающих задач в урочную и внеурочную деятельность обучающихся.

Данные цель и задачи могут быть достигнуты только в процессе взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности (педагогов, обучающихся, родителей).

Программа развития УУД в процессе изучения истории в основной школе содержит:

- планируемые результаты усвоения обучающимися познавательных, регулятивных и коммуникативных УУД, показатели уровней и степени владения ими, их взаимосвязь с другими результатами освоения основной образовательной программы ООО;
- ценностные ориентиры, место и формы развития УУД: образовательные области, учебные предметы, внеурочные занятия и т. п., связь УУД с содержанием учебного предмета «История»;
- основные направления деятельности по развитию УУД в основной школе средствами учебной дисциплины «История», описание технологии включения развиваю-

щих задач как в урочную, так и внеурочную деятельность обучающихся.

Как известно, ФГОС нацеливают на формирование у обучающихся личност-

ных, регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД, основные характеристики которых содержатся в ФГОС 000 (см. рисунок).



Рис. Система универсальных учебных действий

Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер, т.е. обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; преемственность всех ступеней образовательного процесса (начальная-основная-старшая школы); лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося, независимо от ее специально-предметного содержания.

К основным принципам оценивания сформированности УУД в процессе изучения истории мы относим: регулярность и всесторонность проверки всех видов ра-

бот учащихся и УУД; дифференцированный подход в проведении контроля, т.е. с учетом личностных и возрастных трудностей усвоения и овладения учебным материалом; объективность контроля и соблюдение воспитательного воздействия оценки. Например, успешное владение историческим материалом предполагает значительный объем памяти обучающегося и постоянное его обращение к дополнительным источникам информации, поэтому контрольные мероприятия проводятся в зависимости от степени замотивированности обучающегося на «углубление» учебного материала и склонности к различным видам учебной

деятельности [1]. Контроль по одной теме «Отечественная война 1812 года» может пройти в разных формах: публичное выступление по заранее определенной теме (Роль М.И. Кутузова в победе над наполеоновской Францией), участие в дебатах по спорной проблеме (Российская и всемирная история: Бородинская или Московская битва?), подготовка контурной карты, хронологическая лента событий и т.д. Вариативность форм контрольных мероприятий изначально закладывает возможность успешности обучающихся в данной теме.

Планируемые результаты УУД обучающихся мы соотнесли с системой оценивания, в которой выделили три уровня сформированности УУД у учащихся:

- **высокий уровень** (обучающийся в нормальном рабочем ритме осваивает не только учебный материал, предусмотренный учебной программой, но и учебные действия; может обладать УУД в гораздо большем объеме, нежели предусмотрено учебной программой; может давать консультации сверстникам по учебным темам; может успешно решать продуктивные задания несколькими способами; готов к работе в системно-деятель-

ностном режиме; может успешно участвовать в олимпиадах / интеллектуальных конкурсах);

- **средний уровень** (обучающийся в нормальном рабочем ритме осваивает учебный материал, предусмотренный учебной программой; некоторые вопросы знает на «отлично», способен самостоятельно решить некоторые продуктивные задания; уровень развития УУД обучающегося не ниже уровня УУД большинства учащихся в классе, но обучающийся показывает либо только один ряд УУД (например, регулятивные), либо обладает УУД не в полном объеме, предусмотренном рабочей программой; готов работать в системно-деятельностном режиме с помощью учителя);

- **низкий уровень** (обучающийся обладает необходимым минимумом знаний; знает предмет в целом, а некоторые темы – очень хорошо, но испытывает определенные трудности в решении познавательных задач и чаще всего нуждается в дополнительной помощи учителя; фактически находится в процессе становления некоторых УУД).

Каждому из этих уровней соответствует система оценивания планируемых результатов (табл. 1).

Таблица 1

Система оценивания планируемых результатов по истории

| Содержание планируемых результатов | Система оценивания планируемых результатов |
|---|---|
| 1 | 2 |
| Личностные универсальные учебные действия | |
| <p>Когнитивный компонент:</p> <ul style="list-style-type: none"> – историко-географический образ, включая представление о территории и границах России, знание основных исторических событий развития государственности и общества; знание истории края, его достижений и культурных традиций; образ социально-политического устройства, знание государственной символики (герб, флаг, гимн), государственных праздников; – знание о своей этнической принадлежности, освоение национальных ценностей, традиций, культуры, о народах и этнических группах России; – освоение общекультурного наследия России и общемирового культурного наследия; – основы социально-критического мышления, установление взаимосвязи между общественными и политическими событиями | <p>Высокий уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> • учащийся понимает единство и целостность образа мира при разнообразии культур; роль и место России в современном мире; владеет основами социально-критического мышления; осознает принадлежность к малой Родине, понимает роль и место Пермского края в современной России. <p>Средний уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> • учащийся понимает роль и место России в современном мире; уважает историю и культуру всех народов; осознает принадлежность к малой Родине |

Продолжение таблицы 1

| 1 | 2 |
|---|--|
| <p>Ценностный и эмоциональный компонент:</p> <ul style="list-style-type: none"> – гражданский патриотизм, любовь к Родине, чувство гордости за свою страну; – уважение к истории, культурным и историческим памятникам; – эмоционально положительное принятие своей этнической идентичности; – уважение к другим народам России и мира и принятие их, межэтническая толерантность, готовность к равноправному сотрудничеству; – уважение к личности и ее достоинству, доброжелательное отношение к окружающим, нетерпимость к любым видам насилия и готовность противостоять им; – уважение к ценностям семьи, любовь к природе, признание ценности здоровья, своего и других людей, оптимизм в восприятии мира; – потребность в самовыражении и самореализации, социальном признании; – позитивная моральная самооценка и моральные чувства – чувство гордости при следовании моральным нормам, переживание стыда и вины при их нарушении | <p>Высокий уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> • учащийся ориентируется в нравственном содержании собственных поступков и поступков окружающих людей, проявляет этические чувства (стыда, вины, совести) как регуляторов морального поведения; выделяет нравственное содержание поступков на основе различения конвенциональных, персональных и моральных норм; придерживается активной (субъектной) позиции в осуществлении собственного морального выбора на основе когнитивных способностей, рефлексии; умеет выражать эмоциональное отношение к ситуации. <p>Средний уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> • учащийся ориентируется в нравственном содержании и смысле поступков окружающих людей, проявляет этические чувства (стыда, вины, совести) как регуляторов морального поведения; выделяет нравственное содержание поступков на основе различения персональных и моральных норм, но испытывает затруднения в осуществлении собственного морального выбора на основе когнитивных способностей, рефлексии; умеет выражать эмоциональное отношение к ситуации, проявляет самостоятельность и чувство взрослости |
| <p>Деятельностный компонент:</p> <ul style="list-style-type: none"> – потребность в участии в общественной жизни ближайшего социального окружения, общественно полезной деятельности; – умение строить жизненные планы с учётом конкретных социально-исторических, политических и экономических условий; – устойчивый познавательный интерес и становление смыслообразующей функции познавательного мотива; – готовность к выбору профильного образования | <p>Высокий уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> • учащийся умеет строить жизненные планы с учетом конкретных социально-исторических, политических и экономических условий; проявляет устойчивый познавательный интерес. <p>Средний уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> • учащийся находится в процессе формирования умений строить жизненные планы с учетом конкретных социально-исторических, политических и экономических условий; находится в процессе формирования познавательного интереса и становление смыслообразующей функции познавательного мотива |
| Регулятивные универсальные учебные действия | |
| <ul style="list-style-type: none"> – целеполагание, включая постановку новых целей, преобразование практической задачи в познавательную; – самостоятельный анализ условий достижения цели на основе учёта выделенных учителем ориентиров действия в новом учебном материале; – планирование пути достижения целей; установление целевых приоритетов; – умение <i>осуществлять констатирующий и предвосхищающий контроль по результату и по способу действия; актуальный контроль на уровне произвольного внимания;</i> – умение <i>адекватно самостоятельно оценивать правильность выполнения действия и вносить необходимые коррективы в исполнение как в конце действия, так и по ходу его реализации;</i> – владение основами прогнозирования как предвидения будущих событий и развития процесса | <p>Высокий уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> • учащийся обладает самостоятельно поставленной цели в образовательной деятельности; содержательной наполненностью и конкретностью целей своей деятельности; проявляет активность в достижении поставленных целей; четко определяет определенность временного интервала достижения целей. <p>Средний уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> • учащийся способен к поставке цели в образовательной деятельности с помощью учителя; показывает содержательную наполненность целей и определенность временного интервала достижения целей; проявляет активность в достижении поставленных целей. <p>Низкий уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> • учащийся показывает несформированность действия целеполагания в образовательной деятельности; неопределенность временного интервала достижения целей; показывает активность в достижении поставленных целей, направляемую учителем |

| 1 | 2 |
|--|---|
| Коммуникативные универсальные учебные действия | |
| <ul style="list-style-type: none"> – умение учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве; – умение формулировать собственное мнение и позицию, аргументировать и координировать ее с позициями партнеров в сотрудничестве при выработке общего решения в совместной деятельности; – умение устанавливать и сравнивать разные точки зрения, прежде чем принимать решения и делать выбор; – умение аргументировать свою точку зрения, спорить и отстаивать свою позицию не враждебным для оппонентов образом; – умение адекватно использовать речь для планирования и регуляции своей деятельности; умение адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач; владеть устной и письменной речью; строить монологическое контекстное высказывание; – умение отображать в речи (описание, объяснение) содержание совершаемых действий как в форме громкой социализированной речи, так и в форме внутренней речи | <p>Высокий уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> • учащийся формулирует собственное мнение и позицию, аргументацию и координацию ее с позициями партнеров в учебном сотрудничестве; владеет технологией диспутов, дискуссии, дебатов и отстаивает свою позицию невраждебным для оппонентов образом; владеет основами коммуникативной рефлексии. <p>Средний уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> • учащийся формулирует собственное мнение и позицию, но испытывает затруднения с аргументацией, не всегда соотносит свою позицию с позициями партнеров в учебном сотрудничестве; владеет технологией диспутов, дискуссии, дебатов, но испытывает затруднения с владением основ коммуникативной рефлексии. <p>Низкий уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> • учащийся испытывает затруднения с формулированием собственного мнения и позиции; принимает пассивное участие в диспутах, дискуссиях, дебатах; испытывает затруднения с владением основ коммуникативной рефлексии |
| Познавательные универсальные учебные действия | |
| <ul style="list-style-type: none"> – владение основами реализации проектно-исследовательской деятельности; – умение осуществлять расширенный поиск информации с использованием ресурсов библиотек и Интернета; давать определение понятиям; устанавливать причинно-следственные связи; – умение обобщать понятия — осуществлять логическую операцию перехода от видовых признаков к родовому понятию, от понятия с меньшим объемом к понятию с большим объемом; – умение осуществлять сравнение и классификацию, самостоятельно выбирая основания и критерии для указанных логических операций; – умение строить классификацию на основе дихотомического деления (на основе отрицания); строить логическое рассуждение, включающее установление причинно-следственных связей; – умение структурировать тексты, включая умение выделять главное и второстепенное, главную идею текста, выстраивать последовательность описываемых событий | <p>Высокий уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> • учащийся демонстрирует глубину знания, владеет основами реализации проектно-исследовательской деятельности; активно использует мыслительные операции (обобщение, анализ, логические связи и т.д.); владеет основами всех видов смыслового чтения. <p>Средний уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> • учащийся демонстрирует знания, владеет основами проектно-исследовательской деятельности; ситуативно использует мыслительные операции (обобщение, анализ, логические связи и т.д.); владеет основами некоторых видов смыслового чтения. <p>Низкий уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> • учащийся ситуативно демонстрирует знания, принимает пассивное участие в проектно-исследовательской деятельности; ситуативно использует отдельные элементы мыслительных операций (обобщение, анализ, логические связи и т.д.); владеет основами некоторых видов смыслового чтения |

Для того чтобы проверить, как сформированы УУД учащихся, можно использовать разные инструментарий, но наиболее точным измерительным инструментом для отслеживания и оценки процесса развития УУД является диагностика. Диагностика – это инструмент, помогающий педагогу «настроить» учебный процесс на индивидуальные возможности учеников, создать для учеников оптимальные условия для совместного до-

стижения качественного образовательного результата.

Результаты диагностики дают возможность учителю не только скорректировать собственную деятельность и содержание образовательного процесса по истории, но и определить, насколько эффективно используется потенциал учебно-методических комплексов по предмету (учебник, рабочая тетрадь, тесты и т.п.), заложенные в них

средства получения личностных и мета-предметных результатов. Неоднократное проведение диагностики дает возможность отследить динамику развития УУД каждого учащегося.

В процессе работы по формированию УУД мы разработали комплекс продуктивных заданий, схему самой диагностической работы и, наконец, прописали критерии по оценке результатов работы в целом (табл. 2).

Таблица 2

Формы и виды диагностики сформированности УУД обучающихся в процессе изучения истории

| УУД | Цели диагностики | Формы и виды диагностики |
|---------------------|--|---|
| Познавательные УУД | <p>Проверка умений:</p> <ul style="list-style-type: none"> - определять, какая информация нужна для решения задачи; - отбирать источники информации, необходимые для решения задачи; - извлекать информацию из текстов, таблиц, схем, иллюстраций; - сравнивать и группировать факты и явления; - находить сходство и различие фактов и явлений; - определять причины явлений и событий; - делать выводы на основе обобщения знаний; - представлять информацию в виде таблиц, схем, диаграмм | <ul style="list-style-type: none"> - тесты; - системные задания на проверку знания терминологии, на представление текстовой информации в виде таблиц, диаграмм, схем и др.; - проведение мини-исследования по узкой теме; - работа с текстом (анализ содержания, выделения смысловых частей текста, выявление причинно-следственных и логических связей внутри текста и т.д.); - творческая работа по осмыслению содержания произведения искусства (на исторические темы, батальные сцены); - подбор материалов для кейс-стади по определённой теме (СМИ, Интернет, научно-публицистическая литература, архивные материалы) |
| Регулятивные УУД | <p>Проверка умений:</p> <ul style="list-style-type: none"> - преобразовывать практические задачи в познавательные; - самостоятельно анализировать условия достижения цели и планирование путей ее достижения; - принимать решения в учебной проблемной ситуации; - осуществлять констатирующий и предвосхищающий контроль по результату и по способу действия | <ul style="list-style-type: none"> - работа с текстом (тезирование, свободный или тематический конспект, план-конспект, аннотация текста, рецензия текста, реферат или аналитический обзор текста); - участие в монологе, диалоге, полилоге в рамках дискуссий, дебатов и пр.; - продуктивные задания |
| Личностные УУД | <p>Проверка степени сформированности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - сопричастности обучающегося к историко-географическому образу России и малой Родины; - эмоционально положительного принятия своей этнической идентичности; - потребности участия в социальных проектах и общественной жизни | <ul style="list-style-type: none"> - тест «Карта интересов» (определение сферы интересов обучающегося); - тест «Личность» (формирование и развитие навыков самопознания, самопознание личностных качеств); - психологическое упражнение «Не от своего лица» (самопознание потребностей) |
| Коммуникативные УУД | <p>Проверка умений:</p> <ul style="list-style-type: none"> - учитывать разные мнения в процессе реализации различных форм учебного сотрудничества; - аргументировать собственное мнение и позицию и координировать ее с позициями партнеров в учебном сотрудничестве; - задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества; - адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач; строить монологическое контекстное высказывание | <ul style="list-style-type: none"> - диспуты, дебаты, дискуссии; - исторические реконструкции; - публичная защита результатов проектов, мини исследований, учебного исследования; - пересказ текста с использованием социализированной и внутренней речи |

Реализации достижения планируемых учителем результатов, в первую очередь, формирование универсальных учебных действий учащихся, в полной мере способствует системно-деятельностный подход в обучении. Преимуществом данного подхода является то, что в новой образовательной ситуации он сочетается с другими современными технологиями: ИКТ, игровые технологии, модульно-редуктивное обучение, технология критического мышления, технология «Дебаты», технология учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Как показывает практика, только наличие комплекса педагогических условий обеспечит эффективную реализацию модели формирования УУД обучающихся, поскольку взаимосвязь функциональных и структур-

ных компонентов, возникающая в процессе деятельности педагогов, родителей и учащихся, обуславливает развитие, движение, совершенствование педагогических систем. Запрос современного общества известен – это выпускник школы, способный воспроизводить интеллектуальный потенциал России, самостоятельно мыслящий, умеющий видеть возникающие перед ним трудности и находить пути рационального их преодоления. Учебная дисциплина «История» способна обеспечить не только формирование универсальных учебных действий, необходимых выпускнику основной школы для продолжения образования, но и создать условия для успешной социализации личности подростка, позволяя ему правильно оценивать современные общественно-политические процессы и явления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шоган В.В. Новые технологии в историческом образовании. Ростов-н/Д, 2005.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден Приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 года № 1897).

Раздел III

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЦЕНТРОВ ИННОВАЦИОННОГО ОПЫТА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОКРУГА ПГГПУ

УДК 91(07)

Бардакова Н.Г.

Метод учебных проектов как средство активизации познавательной активности учащихся на уроках географии (из опыта работы)

В статье рассматривается опыт использования метода проектов как одного из средств активизации познавательной активности школьников на уроках географии.

Ключевые слова: *деятельностный подход, личностно-ориентированное обучение, метод проектов, проектная деятельность учащихся.*

География не может быть неинтересной! Именно эти слова наиболее точно выражают личное отношение автора к географии как к школьному учебному предмету. Чтобы пробудить интерес школьников к географии, мало владеть содержанием предмета и методикой его изложения, необходимо так организовать процесс обучения, чтобы изучение географии доставляло удовольствие каждому ученику.

Среди инновационных педагогических технологий особое место занимает проектная деятельность, в основе которой лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие их критического и творческого мышления, умение увидеть, сформулировать и решить проблему.

Автор готов поделиться своим педагогическим опытом использования метода проектов как одного из средств активизации познавательной активности школьников на уроках географии. Выбор именно этой темы объясняется тем, что в современных условиях развития науки, быстрого обновления информации невозможно научить человека на всю жизнь, важно развить в нем интерес к на-

коплению знаний, к непрерывному самообразованию. Умение самостоятельно добывать необходимую информацию и непрерывно учиться становится необходимым условием успешного вхождения в современное общество знаний. Это является приоритетным направлением новых образовательных стандартов, которые направлены на формирование системы универсальных учебных действий (УДД).

Вот уже более 15 лет автором используется проектный метод обучения на уроках географии и во внеурочное время. За этот период сложилась система работы в проекте. Ученики впервые знакомятся с данным методом уже в 6 классе. Конечно, проект, выполненный учеником 6 класса, намного проще и не претендует на звание исследовательского, но уже в 6 классе ребята учатся ставить цель, определять задачи, формулировать основополагающие и проблемные вопросы, гипотезу, отбирать содержание, формулировать выводы. Степень сложности проекта возрастает с каждым годом, и в старших классах учащимся несложно сделать проект исследовательского характера, то есть выйти на более высокий уровень.

В основе метода проектов лежит развитие критического и творческого мышления, познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве. Метод проектов относится к области дидактики, частных методик, если он используется в рамках определенного предмета. Метод – это дидактическая категория. Это совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Это путь познания, способ организации процесса познания. Поэтому, если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [2].

Метод проектов должен обязательно решать какую-либо проблему, которая предусматривает использование различных средств обучения, с одной стороны, и необходимость применения различных знаний на практике – с другой. Результатом применения метода проектов должны являться осязаемые решения задач, например, готовый к использованию результат [3].

Существуют основные требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/ задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования;
- выдвижение гипотез;
- обсуждение методов исследования (статистических методов, экспериментальных, наблюдений, пр.);
- оформление конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров, пр.);
- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- выводы, выдвижение новых проблем исследования [1].

Все проекты можно подразделить на несколько типов в зависимости от типологических признаков.

| | |
|--|--|
| Преобладающие в проекте виды деятельности: | <ul style="list-style-type: none"> • поисковый; • исследовательский; • творческий; • прикладной; • ролевой; • ознакомительно-ориентировочный |
| Предметно-содержательная область: | <ul style="list-style-type: none"> • межпредметный проект; • монопроект |
| Характер контроля за проектом: | <ul style="list-style-type: none"> • скрытый; • непосредственный |
| Количество участников проекта: | <ul style="list-style-type: none"> • индивидуальные; • парные; • групповые |

| | |
|-----------------------|--|
| Характер контактов: | <ul style="list-style-type: none"> • межклассовые; • межшкольные; • международные |
| Длительность проекта: | <ul style="list-style-type: none"> • краткосрочные («мини-проекты», рассчитанные на реализацию в течение урока); • среднесрочные (охватывают серию уроков и самостоятельную внеурочную деятельность); • долгосрочные (относятся к сфере внеклассной деятельности) |

С помощью метода проектов возможно научить:

- выявлять и формулировать проблемы;
- проводить их анализ;
- находить пути их решения;
- работать с информацией;
- находить необходимый источник, на-

пример, данные в справочной литературе или в средствах массовой информации;

- применять полученную информацию для решения поставленных задач [3].

Работа над проектом осуществляется в несколько этапов и обычно выходит за рамки учебной деятельности на уроках: выбор темы или проблемы проекта; формирование группы исполнителей; разработка плана работы над проектом, определение сроков; распределение заданий среди учащихся; выполнение заданий, обсуждение в группе результатов выполнения каждого задания; оформление совместного результата; отчет по проекту; оценка выполнения проекта.

Работа по проектной методике требует от учащихся высокой степени самостоятельности поисковой деятельности, координации своих действий, активного исследовательского, исполнительского и коммуникативного взаимодействия. Роль учителя заключается в подготовке учащихся к работе над проектом, выборе темы, в оказании помощи учащимся при планировании работы, в текущем контроле и консультировании учащихся по ходу выполнения проекта на правах соучастника.

На уроках географии метод проектов можно использовать при изучении большин-

ства тем. Наиболее часто он применяется в 7–10 классах при изучении 2-го раздела учебного курса, когда учащиеся, изучив общие особенности и закономерности природы и населения Земли, начинают знакомиться с отдельными материками, регионами.

На практике убедившись в том, что метод проектов особенно эффективен для развития самостоятельности и креативности школьника, автор широко применяет метод проектов в своей работе. На уроках учащиеся выполняют следующие виды проектов:

1. Реферативные – учащиеся пишут рефераты по темам: «Традиции и обычаи народов мира», «Города и страны», «Опасные природные явления в литосфере, гидросфере и атмосфере» и др.

2. Конструктивно-практические проекты – учащиеся ведут дневник наблюдения за погодой.

3. Информационные и исследовательские проекты, например: «Природные предпосылки для развития хозяйства Уральского экономического района», «История ВЦБЗ», «Туристические маршруты по европейской части России», «Народы России».

4. Издательские проекты: путеводители по городу Красновишерску и Красновишерскому району, путешествие по Волге, маршрут по старинным российским городам.

Ежегодно принимаем участие в НПК учащихся на муниципальном, краевом и российском уровнях. Многие проекты удостоены звания победителей и лауреатов:

1. Лесникова Юлия, Савельева Анна, ученицы 11 класса, лауреаты (II место) краевой НПК учащихся. Тема «Электронная энциклопедия Красновишерского района», 2008 год.

2. Гордеева Маргарита, 8 класс, победитель в XIV муниципальном конкурсе учебно-исследовательских работ учащихся, участница XXXI краевого конкурса исследовательских работ учащихся. Тема «Пермское море под ногами», лауреат (II место) Всероссийской НПК учащихся «Шаги в науку», 2010 год.

3. Микова Анастасия, 10 класс, участница II краевой конференции учащихся «Открытый мир». Всероссийская НПК учащихся «Юность. Наука. Культура» I место. Тема «Демографическая ситуация Красновишерского муниципального района», 2014 год.

4. Чеботарёва Екатерина, 9 класс, победитель в XIX муниципальном конкурсе учебно-исследовательских работ учащихся, участница III краевой конференции учащихся «Открытый мир», лауреат (II место) XXXV краевого конкурса исследовательских работ учащихся, лауреат (II место) Всероссийской НПК учащихся «Юность. Наука. Культура». Тема «Изменение центров лесной промышленности (на основе анализа карт школьных атласов)», 2015 год.

5. Кислицына Полина, 7 класс, лауреат (II место) в XIX муниципальном конкурсе учебно-исследовательских работ учащихся. Тема «Географические особенности на гербах стран мира», 2015 год.

6. Маркович Ирина, 10 класс, лауреат районной конференции учащихся «Почвы и растения ООПТ Красновишерского района» в рамках акции «Марш парков», 2015 год.

7. Чеботарева Екатерина, 10 класс, лауреат (II место) в XX муниципальном конкурсе учебно-исследовательских работ учащихся, участница XXXVI краевого конкурса исследовательских работ учащихся. Тема «Объединение Кореи: миф или реальность», 2016 год.

8. Кислицына Полина, 8 класс, победитель в XX муниципальном конкурсе учебно-исследовательских работ учащихся, участница XXXVI краевого конкурса исследовательских работ учащихся, лауреат (II место) Всероссийской НПК учащихся «Шаги в науку». Тема «Географические особенности на гербах муниципальных районов Пермского края», 2016 год.

9. Радионова Анастасия, Яковлева Полина, ученицы 8 класса, лауреаты районной конференции «Водные объекты – особо охраняемые природные территории», 2016 год.

Педагогический опыт автора – 23 года, прошедшие в стремлении повысить познавательную мотивацию учащихся с тем, чтобы ученики шли на уроки географии с желанием. И в этом неоценимую помощь оказывает метод проектов.

Исходя из всего сказанного можно сделать следующие выводы:

1. Метод проектов позволяет отойти от авторитарности в обучении, учитель выступает как консультант.

2. Метод проектов способствует расширению кругозора, развитию интеллектуальных способностей, исследовательских навыков.

3. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную работу в сочетании с групповой организацией деятельности, что позволяет развивать коммуникативные навыки и умение работать в группах в разнообразных качествах, использовать разные точки зрения на одну проблему, повышать качество обучения школьников.

4. Использование метода проектов позволяет мне строить обучение на активной основе через целесообразную деятельность ученика, ориентируясь на его личный интерес и практическую востребованность полученных знаний и умений в дальнейшей жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. М.: ИЦ Академия, 2001.
2. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Школьные технологии. 2006. № 6. С. 57–61.
3. Фатеева И.А., Канатникова Т.Н. Метод проектов как приоритетная инновационная технология в образовании // Молодой ученый. 2013. №1. С. 376–378.

УДК 004(07)

Бежина И.Н.

**Развитие коммуникативной компетенции учащихся
в углубленном курсе информатики**

Интенсивное развитие отрасли информационных технологий повышает актуальность обеспечения преемственности общего среднего образования и высшего образования в подготовке специалиста в области информационных технологий (ИТ), в развитии такого профессионально-значимого для специалиста качества, как коммуникативная компетентность. В статье описываются методы обучения, способствующие развитию коммуникативной компетенции учащихся в углубленном курсе информатики в старших классах.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, эвристический метод, проектный метод, групповая форма деятельности учащихся.

Высокие темпы развития отрасли информатики и информационных технологий обостряют актуальность обеспечения преемственности среднего общего образования и высшего образования в подготовке специалистов в области информатики и информационных технологий (ИТ-специалистов). Наряду с задачей получения выпускниками школ, планирующих свою профессиональную деятельность в ИТ-области, соответствующего фундаментального образования, на первый план выдвигается проблема развития личностных качеств, способствующих успешному продолжению обучения в системе высшего образования, эффективной работе в выбранной профессиональной сфере, социальной адаптации в обществе. Как утверждают новые стандарты высшего образования, а также современные исследования развития кадрового потенциала в ИТ-отрасли, одним из востребованных качеств специалиста в области информатики и информационных технологий является коммуникативная компетентность [1; 3].

Федеральный государственный образовательный стандарт общего среднего образования определяет коммуникативную компетентность как способность личности к речевому общению, умение внимательно

слушать, задавать вопросы и четко формулировать на них ответы, активно обсуждать рассматриваемые проблемы, комментировать высказывания собеседников и давать им критическую оценку, аргументировать свое мнение в группе, устанавливать психологический контакт [2].

Безусловно, коммуникативная компетентность формируется и развивается в процессе обучения всем учебным предметам и во внеурочное время, однако только на уроках информатики учитель может вовлечь учащихся в коммуникации, связанные с решением проблем, свойственных специалистам будущей профессиональной деятельности учеников.

Развитие коммуникативной компетенции учащихся предполагает решение учителем следующих педагогических задач:

- развивать умения излагать свои идеи, результаты работы, аргументировать выводы, убеждать в своей правоте;
- развивать умения работать в команде (устанавливать психологический контакт с одноклассниками, уметь их слушать, выработать общее решение);
- содействовать усвоению телекоммуникационных методов эффективного обмена информацией.

В процессе решения данных задач в углубленном курсе информатики нами были апробированы методы обучения, ориентированные на развитие коммуникативной компетенции обучающихся (эвристический, проектный метод, групповая форма деятельности учащихся).

При фронтальном изучении учебного материала развитию коммуникативной компетенции способствует метод эвристических вопросов, заключающийся в организации эвристической дискуссии, результатом которой должны стать новые гипотезы, положения или выводы учащихся, в инициации учителем ключевых вопросов, связанных с изучаемым учебным материалом. Применение эвристического метода моделирует действия специалистов, обсуждающих проблемные теоретические и практические вопросы и, таким образом, комплексно воздействует на коммуникативные навыки. Имея отношение к конкретному предмету, диалог выполняет также социальную функцию, регулирует взаимоотношения между субъектами образовательного процесса (учитель – ученик, ученик – ученик). Кроме того, диалог развивает мышление, поскольку тесно связан с монологом, внутренней речью человека, накладывает отпечаток на ее структуру. Таким образом, грамотно подобранные эвристические (ключевые) вопросы не только активизируют дискуссию на уроке, но и развивают интуицию, логику, креативность учащихся.

Приведем пример применения метода эвристических вопросов в углубленном курсе информатики. Рассмотрим фрагменты дискуссии по теме «Алгоритмы, способы описания и проверки алгоритмов». В процессе обсуждения понятия «алгоритм», свойств алгоритма учитель спрашивает:

– *Как вы думаете, справедливо ли утверждение «Синтаксический контроль транслятором текста программы предназначен для проверки соблюдения свойства понятности алгоритма»?* Данным вопросом

учитель побуждает учащихся установить логическую связь между понятиями «свойство понятности алгоритма», «компьютер как исполнитель алгоритма», «программа для компьютера», «трансляция программы», «синтаксический контроль» и дать обоснование результату, привести подтверждающий пример. Следующий вопрос *«Всегда ли из отсутствия синтаксических ошибок в программе следует правильность ее работы, т.е. получение верных результатов?»* активизирует учащихся к поиску и объяснению примеров, в которых синтаксически верная программа выдает неверный результат, т.е. содержит алгоритмические ошибки. Эффективное обучающее воздействие имеет пример программы, дающей для разных вариантов исходных данных либо верный, либо неверный ответ. И, наконец, вопрос *«Каким образом можно убедиться в отсутствии в программе алгоритмических ошибок?»* выводит на разговор о тестировании программы, о полноте системы тестов.

Создание учебных ситуаций, содействующих развитию коммуникативных способностей учеников, возможно и при обучении программированию. В частности, при изучении темы «Объектно-ориентированное программирование» целесообразно предложить задание: *Опишите, как объект геометрическую фигуру «треугольник» с минимальным набором свойств, достаточных для вычисления всех других его параметров. Каких потомков можно создать от данного объекта? Как при этом будут проявляться полиморфизм и наследование?* При поиске ответа на данный вопрос ученик должен выполнить мыследеятельностные операции сложной структуры: мысленно представить «треугольник» как объект, определить его свойства. Кроме того, представить «потомков», которые можно создать на основе исходного объекта, выделить свойства, которые могут быть повторены в свойствах потомков, вербально эти свойства описать

и только затем отразить в программном коде. Таким образом, качество формулировки свойств объекта непосредственным образом отражается на качестве программы.

Продуктивно решать и дидактические задачи урока, и развивать коммуникативную компетентность учащихся позволяет обсуждение фрагментов программ, содержащих ошибки. Ниже приведены примеры применения цикла с параметром (считаем, что тип переменной соответствует типу значений констант, указанных в заголовке цикла):

1. For c:= 1 to 6 do <оператор>;
2. For c:= 6 to 1 do <оператор>;
3. For c:= 6 downto 1 do <оператор>;
4. For c:= 0.1 to 0.6 do <оператор>;
5. For c:= 'a' to 'a' do <оператор>;
6. For c:= 1 to 6 do c:=sqr(c);
7. For c:= A to B do begin A:=sqr(A);

S:=S+A end;

Учитель предлагает обсудить следующие вопросы:

- Какой (какие) из циклов составлен неверно? Объясните, почему?
- Сколько раз выполнится <оператор> в примерах 2), 3)?
- Сколько раз выполнится <оператор> в примере 5)?
- Как изменится результат выполнения цикла 7), если убрать операторные скобки?

При поиске ответов на данные вопросы учащийся должен мысленно реализовать циклы, проанализировать возможность применения циклических структур в соответствии с правилами синтаксиса и семантики языка, «примерить» эти правила на представленные примеры, затем дать аргументированный ответ.

Ключевой профессиональной компетенцией специалиста XXI века является умение работать в команде, согласовывать и соотносить свои цели, действия и профессиональное поведение с целями, действиями и поведением других членов команды. Способность сотрудничать, устанавливать

положительные межличностные отношения, строить свое поведение с учетом позиции других людей, критически и адекватно оценивать свои возможности, – эти качества могут быть сформированы и развиты в школьные годы.

И.М. Чередов признает очевидность актуальности группового подхода к обучению (работы в малых группах), так как именно он способствует развитию умения работать в команде [4]. Учителю же необходимо повышать эффективность групповой деятельности, содействовать развитию навыков общения, формированию чувства ответственности за результат коллективной работы, умения подчиняться коллективной дисциплине. Системное применение групповой формы обучения ускоряет и усиливает процесс социализации школьника, который возможен только при интенсивном взаимодействии со сверстниками. Работая в группе, знакомясь с позициями одноклассников, ученик убеждается в том, насколько многообразными могут быть точки зрения, ориентации в знаниях и способах деятельности.

Ценность группового метода обусловлена также и тем, что одновременно с освоением содержания обучения педагог может осуществлять контакты с отдельными учащимися, устанавливать более тесные коммуникативные связи между учителем и учениками. Тем самым получает дополнительную возможность выстраивать субъект-субъектные отношения, основанные на менее формальном взаимодействии, когда учитель встает в позицию не «над учеником», а «рядом с ним». У учителя появляется возможность слушать и слышать мнения каждого учащегося, использовать их для взаимного обогащения.

Обращение к обучению в группах может происходить на разных стадиях урока в зависимости от образовательных целей. На наш взгляд, в старших классах наиболее приемлема *кооперировано-групповая* и *диф-*

ференцировано-групповая форма учебной работы.

В *кооперировано-групповой* форме учебной работы класс разбивается на группы, каждая из которых выполняет отдельные части общего задания. Благодаря такой организации труда ученики с заданием справляются быстрее, чем при фронтальной работе. Группы в разборе материала дополняют друг друга, приводят разные примеры, аргументируют решение, что позволяет и углубить понимание материала, и развить коммуникативные навыки. Поскольку достижение единой учебной цели осуществляется в совместной деятельности на основе взаимной ответственности, формируется ценностное отношение к коллективной деятельности.

Следует отметить, что для специалиста в области информационных технологий чрезвычайно важно иметь навыки независимого, в некоторой степени автономного выполнения отдельного задания, являющегося частью более крупного приложения. Знакомство учащихся с подобным аспектом коллективной работы имеет значение не только с развивающей точки зрения, но и профориентационной, так как погружает в деятельность, свойственную специалистам будущей профессии. В связи с этим целесообразно организовывать групповое выполнение заданий, которые можно детализировать на несколько составных частей и распределить эти части между участниками группы. Данный вид работы имеет различную организационную трудность, зависящую от изучаемой темы. В курсе информатики кооперировано-групповая форма деятельности возможна при самостоятельном изучении разделов с большим объемом информации, а также при освоении технологий обработки текстовой, графической и мультимедиа-информации (например, изучение издательских систем, создание Web-сайта, разработка мультимедиа-приложений). При освоении технологии программирования требуется

не только формальное разбиение работы на отдельные законченные в смысловом плане фрагменты и распределение среди учащихся, но и управление процессом параллельного выполнения заданий.

Дифференцированно-групповая форма учебной работы предполагает организацию деятельности учащихся по овладению знаниями в группах с однородным составом, сформированных с учетом учебных возможностей учащихся, выполняющих разные по сложности задания. Численность и состав групп должны планироваться учителем в зависимости от целей развития личности каждого ученика на конкретном уроке. Состав групп может формироваться по разным принципам: быть разнородным (гетерогенным) или однородным (гомогенным) по уровню подготовленности и познавательных способностей учащихся. Дифференцированный подбор заданий и участников групп позволяет индивидуализировать процесс обучения, развивать познавательные и коммуникативные способности каждого ученика. На выполнение задания выделяется определенный промежуток времени, по истечении которого группы отчитываются по ходу и результатам работы, даже если задача решена не полностью. Важно обсудить сам процесс коллективной деятельности, обратив внимание учащихся на этапы коллективного творчества и только затем – на правильность решения, выяснить, с какими проблемами группа сталкивалась и как их преодолевала. Этот этап работы проводится в форме семинара-практикума.

В группе учащиеся выполняют следующие функции:

- совещаются, разбирают постановку задания, разрабатывают способ решения (или алгоритм и набор тестов, если задание по программированию);
- каждый ученик решает задачу независимо от других (или вводит и отлаживает программу на компьютере), но советуется

с учеником-руководителем или со всеми членами группы;

- ученик-руководитель следит за временем и качеством выполнения заданий;
- участники группы сравнивают, оценивают результаты всех участников, вырабатывают общее решение;
- формулируют выводы;
- представитель группы (им не должен быть руководитель группы) объясняет способ (алгоритм) решения, доказывает правильность результатов, обосновывает выводы;
- оценивают правильность и эффективность работы другой группы, задают вопросы.

Приведем пример организации дифференцировано-групповой деятельности учащихся при изучении темы «Базы данных» (БД). Учащиеся должны разработать базу данных, моделирующую информационную систему некоторой предметной области. Группам предлагается выбрать один из вариантов предметной области, полностью разработать базу данных, представленную в третьей нормальной форме, запросы и представить результаты работы другим группам.

Дидактическая цель работы: закрепление навыков разработки базы данных в третьей нормальной форме по предложенному текстовому описанию.

Развивающая цель: развитие навыков планирования деятельности, системного анализа, критического мышления, группового взаимодействия.

Воспитательная цель: воспитание ответственности за свой участок работы и деятельность всей группы.

Представление работы группы должно содержать: анализ процесса размышления над построением модели структуры БД, логику приведения БД к 3-й нормальной форме, критерии, по которым группа установила связи между отношениями, содержание запросов. При этом члены других групп могут выступить с предложениями по совершен-

ствованию структуры БД, качественному расширению запросов. При такой организации деятельности учащиеся не только выполняют свое задание, но и знакомятся с условиями и принципами решений других групп, а в процессе совместной деятельности, во время защиты работ – развивают коммуникативные навыки.

Следующий пример групповой деятельности – решение задач по разработке программ с рекурсивными подпрограммами.

Содержание деятельности: учащиеся работают в парах, учитель следит за процессом работы, выступает в роли консультанта. Необходимо, чтобы каждая группа справилась со своим заданием полностью за ограниченное время. Предлагаются задания двух типов. Задание №1 дается на анализ и понимание описанной рекурсивной подпрограммы. Учащиеся должны: а) определить, какую решает задачу; б) произвести трассировку для конкретных вариантов исходных данных; в) переписать подпрограмму в форме другого типа рекурсивной подпрограммы. Задание №2 рассчитано на формирование умения составлять рекурсивную подпрограмму, в которой присутствует описание вложенной рекурсивной подпрограммы.

По завершении работы между группами организуется перекрестная самопроверка результатов. Таким образом, ученики каждой группы знакомятся с несколькими задачами.

Приведем пример варианта заданий для одной группы учащихся по теме «Рекурсивные подпрограммы»:

1 а). Определите, какую задачу решает данная подпрограмма.

```
Function N1( n: longint):integer;  
Begin  
If N=0 then  
    N1:=0  
else  
    N1:=N1( N div 10) + N mod 10  
End;
```

1б) Вычислите значение $N1(12345)$, $N1(-1005)$.

1в) Перепишите подпрограмму-функцию в виде процедуры, дайте ей имя, соответствующее выполняемой задаче.

2. Составьте рекурсивную подпрограмму вычисления суммы N элементов арифметической прогрессии, используя рекурсивную подпрограмму вычисления k -го элемента прогрессии. Проверьте работу программы на компьютере.

Важнейшим элементом методики обучения, оказывающим влияние на развитие коммуникативности учащихся, является метод проектов. Именно благодаря проектной деятельности вырабатываются умения коллективного планирования, выполнения и отладки крупных программных приложений, которые в углубленном курсе информатики могут выполняться по окончании изучения большого раздела (например, «Программирование», «Объектно-ориентированное программирование», «Компьютерное моделирование»). Обязательным этапом проектной деятельности является представление результатов проектов, благодаря которому ученики совершенствуют свое умение выступать перед аудиторией, отвечать на вопросы, отстаивать авторскую позицию. Выступления учащихся должны содержать информацию по теме проекта, обзор методов решения и информационных технологий, применяемых в работе.

В процессе проектной деятельности учащиеся работают в тесном сотрудничестве друг с другом, обсуждая текущие результаты, совместно контролируя процесс достижения цели. Такая работа стимулирует и укрепляет опыт совместной деятельности, содействует развитию и коммуникативной компетентности, и личной ответственности за свои знания и знания одноклассников. Этому способствуют следующие факторы:

1. Коллективное планирование и подведение итогов решения способствует выра-

ботке чувства коллективной ответственности за результат. Педагог должен организовать такую совместную работу всех участников команды, в которой каждый «пропускает решение через себя».

2. Неопределенность кандидатуры ученика, которому предстоит представлять результат работы группы, что повышает заинтересованность в максимальном овладении методом решения каждым участником группы.

3. Оценка правильности и эффективности работы группы выполняется в процессе фронтального обсуждения результатов каждой группой, что содействует развитию коммуникативных навыков: слушания мнения других, аргументирования, отстаивания своей позиции.

4. Отсутствие соревновательного эффекта между командами. Самое главное – коллективное освоение или закрепление учебного материала (знаний, умений), которое реализуется через достижение одной из учебных целей (овладение учащимися различными методами решения однотипных задач, отработка методов решения однотипных задач, решение широкого спектра задач, взаимообучение участников других групп) и развитие навыков делового сотрудничества и взаимопроверки.

Опыт практической работы по организации групповой и проектной деятельности учащихся позволяет констатировать, что системное целенаправленное включение в методику обучения информатике на углубленном уровне различных видов групповой формы работы обучающихся повышает эффективность развития коммуникативной компетентности учащихся и других качеств личности ученика, профессионально значимых для ИТ-отрасли. В процессе групповой деятельности, учащиеся осваивают важнейшие виды межличностной коммуникации, близкой к профессиональной: общение на темы, являющиеся предметом будущей

профессии, демонстрация достигнутых результатов, построение вопросов, аргументация, доказательство истинности или опровержение выводов. В совместном

поиске решения задачи, проблемы учащиеся получают опыт коллективной работы в будущей социально-профессиональной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Исследование «Проблемы развития кадрового потенциала в ИТ-отрасли стран евразийского союза» ВЦИОМ по заказу Минкомсвязи РФ и компании SAP. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://profiok.com/about/news/detail.php?ID=2108&sphrase_id=2003#ixzz3R3JtNBAS, свободный (дата обращения: 11.09.2016).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования // Портал Министерства образования РФ. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543>, свободный (дата обращения: 11.09.2016).
3. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата / 230100 Информатика и вычислительная техника / Приказ Минобрнауки России от 9 ноября 2009 г. № 553 // Портал Министерства образования и науки Российской Федерации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm553-1.pdf, свободный (дата обращения: 11.09.2016).
4. Чередов И.М. Сочетание фронтальной общеклассной, групповой и индивидуализированной форм учебной работы на уроке : метод. рекомендации / Ом. обл. отд-ние пед. о-ва РСФСР. Омск, 1982. 48 с.

УДК 371.123

Дурышева О.Н.

Регламентация деятельности педагога по организации трудовой деятельности детей дошкольного возраста в соответствии с современным законодательством

В статье рассматриваются проблемы трудового воспитания детей дошкольного возраста в соответствии с современным законодательством. Раскрывается регламентация деятельности педагогов детского сада в пределах нормативно-правовой базы. Рассмотренные законодательные акты помогут воспитателям дошкольных учреждений в их работе по трудовому воспитанию детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: труд, трудовое воспитание, детский труд.

Человеческим трудом создаются все материальные и духовные ценности; в процессе труда совершенствуется сам человек, формируется его личность. Поэтому трудовое воспитание направляется на воспитание психологической и практической готовности человека к труду [5]. Современный этап общественного и экономического развития предъявляет высокие требования к личности: отношение к труду как важнейшему общественному долгу; добросовестное отношение к работе, движение к труду и его результатам; коллективизм; проявление инициативы, активного, творческого подхода к труду; внутренняя потребность работать в полную меру своих умственных и физических сил; отношение к труду как к осознанной необходимости и основной жизненной потребности человека [3].

Подготовка человека к труду, жизненному и профессиональному самоопределению, их адаптация к существующей динамичной социально-экономической ситуации имеет в современном российском обществе статус приоритетной социально-педагогической проблемы [3].

Дошкольные учреждения выполняют задачу большой значимости — осуществляют подготовку детей к обучению в школе. Поэтому именно в дошкольных учреждениях должны быть заложены истоки тех по-

тенциальных возможностей, последующее развитие которых на разных ступенях воспитательно-образовательного процесса в конечном итоге обеспечит желаемую педагогическую отдачу — формирование нового человека [5].

Трудовое воспитание является необходимым, важнейшим условием успешной подготовки детей к обучению в школе. Дети, воспитанные с ранних лет в труде, отличаются в школе самостоятельностью, организованностью, активностью, опрятностью, умением себя обслужить [3].

В советские времена детский труд (в установленных законом пределах) широко приветствовался во всех общеобразовательных учреждениях, поскольку его использование отвечало целям государства и проводилось в рамках трудового и патриотического воспитания достойного строителя коммунизма [8]. Сегодня ситуация изменилась, так как в соответствии с современной нормативно-правовой базой привлечение обучающихся, воспитанников в образовательных организациях без их согласия и согласия родителей (законных представителей) к труду, не предусмотренному образовательной программой, запрещено [6].

В Конвенции о правах ребенка, принятой резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи

от 20 ноября 1989 года, в статье 32 прописано, что государство должно защищать ребенка от опасной, вредной и непосильной работы. Работа не должна мешать образованию и духовно-физическому развитию ребенка [2].

Согласно ч.4 ст. 34 Федерального закона РФ от 29.12.2012 №273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: «...привлечение обучающихся без их согласия и несовершеннолетних обучающихся без согласия их родителей (законных представителей) к труду, не предусмотренному образовательной программой, запрещается» [6].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373), в рамках обеспечения преемственности основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования, устанавливает одним из «личностных результатов освоения основной общеобразовательной программы начального общего образования» наличие мотивации к творческому труду, работе на результат. Среди предметных результатов в области «Технология» стандарт выделяет: «...получение первоначальных представлений о созидательном и нравственном значении труда в жизни человека и общества; о мире профессий и важности правильного выбора профессии; усвоение первоначальных представлений о материальной культуре как продукте в предметно-преобразующей деятельности человека; приобретение навыков самообслуживания; овладение технологическими приемами ручной обработки материалов; усвоение правил техники безопасности; приобретение первоначальных навыков совместной продуктивной деятельности, сотрудничества, взаимопомощи, планирования и организации...» [6].

В приказе Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Феде-

ральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» в п.2.6 определено, что «содержание Программы должно обеспечить развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее – образовательные области): социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие». Конкретное содержание образовательных областей зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами Программы и может реализовываться в различных видах деятельности. Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» направлена на формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества [7].

В основной образовательной программе нашего дошкольного учреждения, согласно ФГОС ДО, определены цели и задачи образовательной области «Социально-коммуникативное развитие»:

- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;
- воспитание положительного отношения к труду, желания трудиться;
- воспитание ценностного отношения к собственному труду, труду других людей и его результатам;
- формирование умения ответственно относиться к порученному заданию (умение и желание доводить дело до конца, стремление сделать его хорошо);
- формирование первичных представлений о труде взрослых, его роли в обществе и жизни каждого человека.

Детский труд в образовательных организациях, в частности в нашем детском саду, осуществляется в разных видах и формах: самообслуживание, дежурство (в уголке при-

роды, по занятиям), труд в природе, ручной и хозяйственно-бытовой труд [1].

Руководствуясь нормативно-правовой базой, наш педагогический коллектив решает задачи трудового воспитания через ознакомление детей с трудом взрослых и через непосредственное участие детей в посильной трудовой деятельности в детском саду. Основная часть трудового воспитания проходит дома.

Практика нашей работы показывает, что любое начинание в педагогической деятельности будет эффективным, если в нем принимают участие родители. Трудовое воспитание в семье и детском саду преследует единые цели и задачи, различаются только содержанием и методами их решения, так как

труд детей в семье имеет свою специфику. В атмосфере взаимной любви детей и родителей создается положительное отношение ребенка к труду, что побуждает его делать что-то приятное для близких. Воспитатель, хорошо знающий, как организован труд ребенка в семье, может оказать родителям соответствующую помощь. При этом особенно подчеркивается роль ознакомления с общественной направленностью труда, его социальной значимостью, формируется уважительное отношение к людям труда [4].

Таким образом, мы решаем вопросы трудового воспитания детей дошкольного возраста, не выходя за рамки нормативно-правовой базы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буре Р.С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания// Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-синтез, 2011. 136 с.
2. Конвенция о правах ребенка, принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года. [Электронный ресурс]. Режим доступа: base.consultant.ru (дата обращения: 28.10.2015).
3. Курсовая работа: организация трудового воспитания в малокомплектном дошкольном учреждении. [Электронный ресурс]. Режим доступа: refoteka.ru (дата обращения: 28.10.2015).
4. Маханева М.Д., Скворцова О.В. Учим детей трудиться: метод. пособие. М.: ТЦ Сфера, 2012. 64 с.
5. Правовые основы использования детского труда в школе. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.resobr.ru (дата обращения: 28.10.2015).
6. Приказ Минобрнауки РФ от 06.10.2009 №373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 22.12.2009 №15785). [Электронный ресурс]. Режим доступа: base.consultant.ru (дата обращения: 28.10.2015).
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. №1155 «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования». [Электронный ресурс]. Режим доступа: base.consultant.ru (дата обращения: 28.10.2015).
8. Федеральный закон РФ от 29.12.2012 №273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. Режим доступа: base.consultant.ru (дата обращения: 28.10.2015).

УДК 91(07):004

Каракулова Л.В.

Организация учебного исследования по географии с использованием современных ИК-технологий

Новые образовательные стандарты требуют обновления образовательного процесса современной школы. При этом исследовательская работа обучающихся продолжает оставаться ведущей, именно при организации данного вида деятельности активно используются новые педагогические приемы и технологии. Одним из них является моделирование географических карт с использованием растровых графических редакторов. С помощью растров сегодня можно представить любое пространственное явление или процесс. Для этого используются все виды снимков и сканированных изображений в виде фотографий, скриншотов. При работе с данными ИК-технологиями главным является выполнение методических рекомендации картографии для правильного оформления географических карт.

Ключевые слова: *метапредметный результат, картографический метод в исследовании, тематическая географическая карта, моделирование, информационные технологии, растровое изображение.*

Современное географическое образование отражает все направления стандарта общего образования. В.И. Сиротин отмечает, что «новизна стандарта касается не столько содержания предмета, сколько подходов к организации учебно-образовательного процесса в целом в урочное и внеурочное время, изменения роли ученика и учителя в этом процессе, качества используемых учебно-методических комплексов. Наряду с предметными компетенциями новый стандарт требует больше внимания уделять формированию у учащихся навыков универсальных учебных действий, ИКТ-компетенций, приемов учебно-исследовательской и проектной деятельности и правильной работы с различными источниками и видами информацией. ФГОС – это, безусловно, шаг в сторону дальнейшего развития образования» [2].

Система преподавания школьного курса географии продолжает строиться на предметных естественнонаучных и общественных (социальных) принципах современного образования. В сложившейся системе

приоритетными стали прикладные задачи географического образования научить учащихся:

- самостоятельно работать с различными источниками географической информации (статистическими, фото-, видеоматериалами, геоинформационными системами, космическими снимками, базами данных);
- правильно пользоваться одним из «языков» международного общения – географической картой (атласом);
- обладать необходимой компьютерной грамотностью для результативного использования современных информационных технологий в географическом образовании;
- обеспечить приобретение каждым ребенком начальных навыков географического моделирования и прогнозирования природных и социальных процессов любой территории;
- ориентироваться, вести наблюдения и исследования на местности происходящих природных, социально-экономических явлений;

- применять приобретенные географические знания в повседневной бытовой деятельности, включая оценивание природной, хозяйственной и экологической обстановки в своем поселении [2].

В результате организации исследовательской деятельности по географии и экологии возникла идея компьютерного оформления полученного во время исследований нового картографического и экологического материала. В современном мире (мире информационных и цифровых технологий) сделать это достаточно просто через освоение доступных компьютерных программ, например, Microsoft Paint, часто находящихся в свободном и бесплатном доступе для пользователей, или более сложных программ – Adobe Photoshop, Corel Paint.

Для презентации полученных результатов исследований удобно использовать растровые изображения. К.Ю. Поляков рассматривает растровое изображение как изображение, представляющее собой сетку пикселей или цветных точек (обычно прямоугольную) на компьютерном мониторе, бумаге и других отображающих устройствах и материалах (растр). Растровую графику редактируют с помощью растровых графических редакторов. Создается растровая графика фотоаппаратами, сканерами, непосредственно в растровом редакторе, также путем экспорта из векторного редактора или в виде скриншотов [1].

Достоинством растровых редакторов является возможность создавать, моделировать и разрабатывать на компьютере практически любой рисунок, вне зависимости от сложности. Это самая распространенная графика, имеющая высокую скорость об-

работки сложных изображений, если не требуется масштабирование. Недостаток один – большой размер файлов с простыми изображениями, что не позволяет сразу вести дальнейшую электронную работу с ним: передавать, копировать, печатать, использовать при оформлении презентационного материала.


С помощью растровых редакторов и офисных программ (Excel) предусматривается создание и оформление географических карт. В процессе изготовления карт используется анализ статистической информации, представленной для картографической обработки, проводится сборка контуров территории, предложенных для моделирования, заливка контуров регионов любой цветовой гаммой в соответствии со значением изображаемого экологического или социально-экономического явления способом картодиаграммы, где интенсивность окраски соответствует значимости показателя изучаемого процесса. Оформление тематической карты производится в соответствии с методическими требованиями картографии:

- заголовок построения с единицами измерений,
- четкие подписи географических объектов,
- оформление условных знаков (обозначений).

В механизме картографирования с помощью растровых редакторов возможно комбинирование приемов и компьютерных программ, это приводит к усложнению рабочего поля карт в соответствии с представленной информацией (см. табл. 1).

Основные картографические приемы

| Картографические приемы | Характеристика приема |
|--|--|
| <p>1.Способ значков и качественного фона</p>  | <p>Используется для показа объектов, локализованных в пунктах и не выражающихся в масштабе карты. Значки указывают местоположение объектов. Используется для качественной характеристики явлений сплошных или имеющих массовое распространение</p> |
| <p>2. Точечный способ и способ ареалов</p>  | <p>Используется для картографирования массовых рассредоточенных явлений. Точки (реже – знаки иной формы) одинакового размера и «веса», соответствующие одному и тому же количеству единиц изображаемого показателя, располагаются на карте в соответствии с действительным размещением явления по территории</p> |
| <p>3. Картодиаграмма и картограммы</p>  | <p>Способ количественной характеристики интенсивности явления в пределах определенных территориальных единиц, где по насыщенности цвета или силе штриховки можно было судить о степени развития явления. Способ передачи на карте количественных показателей посредством диаграмм</p> |

| | |
|---|--|
| <p>4. Изолинии и знаки движения</p>  | <p>Используется для передачи различных пространственных перемещений и связей. Линейные знаки применяются для отображения объектов линейного протяжения. Способ изолиний применяется для количественных характеристики непрерывных или постепенно изменяющихся явлений. Изолинии – кривые линии, соединяющие точки с равными количественными показателями</p> |
|---|--|

Классическим сочетанием картографических и компьютерных приемов является тематическая географическая карта с разными по форме и содержанию графическими построениями не только глобальных

территорий, но и локальных территориальных образований. В табл. 2 приводится пример моделирования пяти тематических карт конкретной территории рабочего поселка.

Таблица 2

Основные картографические приемы, используемые для создания тематических карт гидрологической направленности локальной местности

| Изготовленные карты и схемы | Картографические приёмы | Компьютерные программы |
|---|---|--|
| 1. Территория Юго-Камского поселения и бассейн реки Юг | Способ значков и качественного фона, линии движения | Microsoft Picture Manager, Adobe Photoshop, Picasa 3, Microsoft Word |
| 2. Картограмма водных объектов поселка Юго-Камский | Способ значков и линии движения | Picasa 3, Paint, Microsoft Word |
| 3. Обеспеченность жителей поселка Юго-Камский родниковой водой (Приложение 1) | Картограммы, картодиаграммы, способ значков | Adobe Photoshop, Microsoft Word, Microsoft Excel |
| 4. Использование общественных колодцев жителями микрорайонов поселка | Метод «точкования», картодиаграммы и картограммы | Adobe Photoshop, Microsoft Word, Microsoft Excel |
| 5. Потребление населением воды из системы водоснабжения (Приложение 2) | Метод картодиаграммы и картограммы | Adobe Photoshop, Microsoft Word, Microsoft Excel |

П.Н. Чепкасов считает, что знаковые системы имеют целый ряд преимуществ перед подачей информации в виде таблиц, рядов, цифровых систем:

- графические и картографические средства – это «единственные средства внести ясность в мешанину цифр... если приходится использовать ряды цифр и сравнивать их между собой»;

- это выразительная, доходчивая, лаконичная иллюстрация больших совокупно-

стей статистических показателей, которые характеризуют различные природные явления, стороны общественной, экономической, социальной, политической жизни общества;

- это особый метод познания, который позволяет на основе анализа графических построений подмечать и выявлять такие характеристики процессов, которые трудно или невозможно обнаружить посредством таблиц;

• знаковая система – особое и важное орудие научного поиска и анализа, специфический язык выражения результатов познавательной деятельности [3; 4].

В результате педагогической деятельности достигнуто успешное использование на практике интегрированной связи экологической информации, полученной во время полевых исследований, и компьютерных программ, созданных на основе растровых редакторов. Таким образом обеспечивается формирование условий для достижения метапредметных результатов обучения: приемов учебно-исследовательской и проектной деятельности, правильной работы с различными источниками и видами информацией, ИКТ-компетенций в системе школьного образования, внеурочной деятельности и дополнительного образования; в единое целое интегрируются предметы школьного

курса (география, информатика, экология и дополнительные предметы естественнонаучного цикла – картография, гидрология).

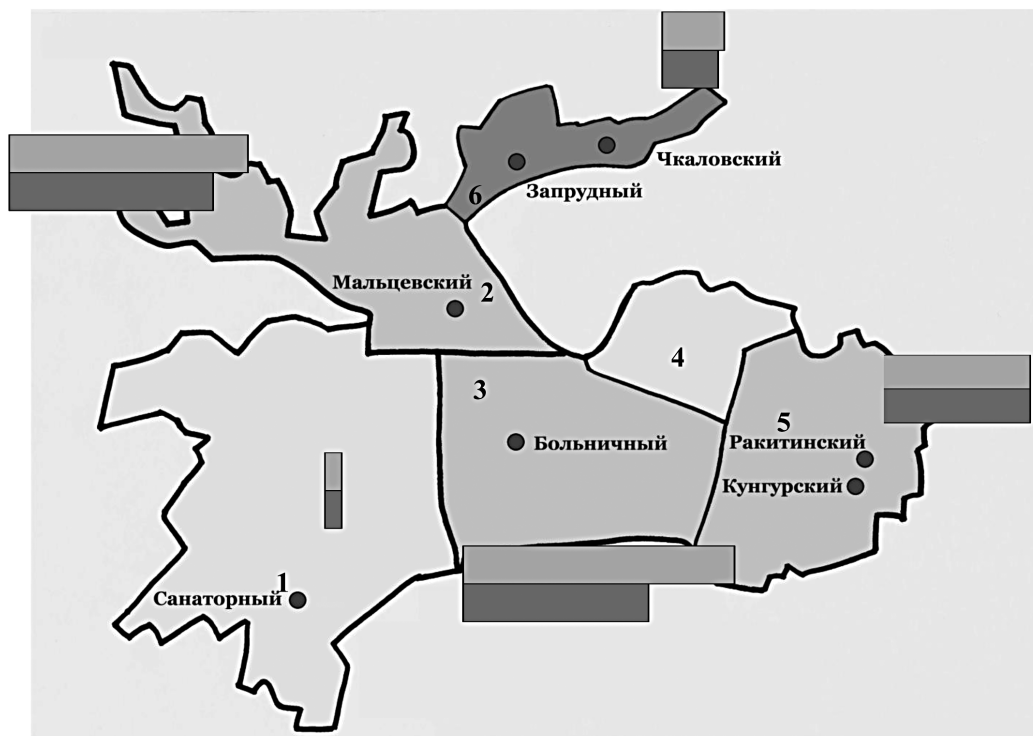
По результатам практического использования ИКТ в процессе изучения географии мы констатируем, что 85% участников школы юного исследователя владеют растровыми графическими редакторами; 100% детей демонстрируют сформированные универсальные учебные действия при выполнении исследовательских и экспериментальных работ, их исследовательская деятельность становится более эффективной.

Перечисленные формы организации исследовательской деятельности влияют на формирование социальных компетентностей школьников, которые видят социальные проблемы поселений, пытаются их выявить и разрешить, успешно реализовать социально значимые проекты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ




1. Чепкасов П.Н. Информатика. Углубленный уровень: учебник для 11 класса: в 2 ч. Ч. 2. М.: БИНОМ. Лабораторий знаний, 2013. 304 с.
2. Сиротин В.И., глав. ред. журнала «Учитель географии». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.geoclass.ru> (дата обращения: 05.09.2016).
3. Чепкасов П.Н. Картографическая и графическая интерпретация социально-экономических явлений и процессов: учеб. пособие по спецкурсу. Пермь: Перм. ун-т., 1987. 79 с.
4. Чепкасов П.Н. Разработка и составление социально-экономических карт: учеб. пособие по спецкурсу. Пермь: Перм. ун-т, 1984. 88 с.


Обеспеченность жителей поселка Юго-Камский родниковой водой




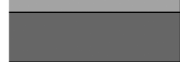
Условные обозначения:

Количество родниковой воды на одного человека в сутки (л)

-  - от 0 до 15
-  - от 15 до 40
-  - от 40 и более

 - название родников

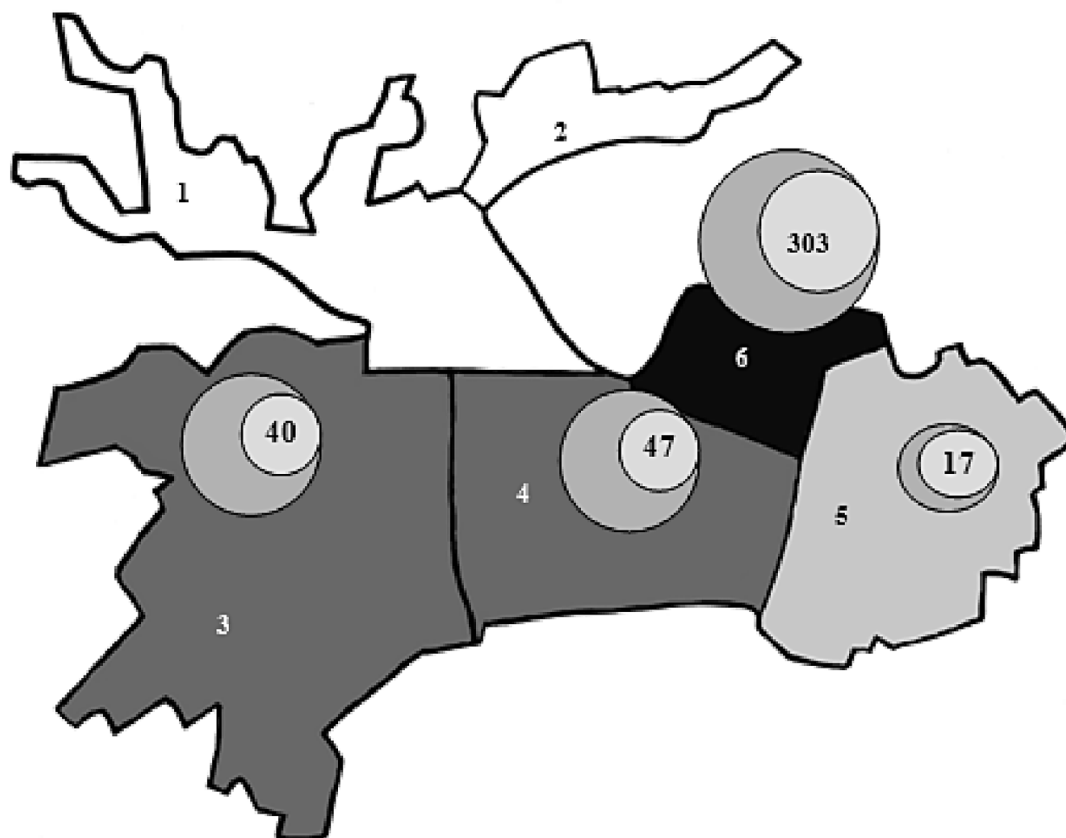
Сравнение зимнего и летнего дебета, (литров в минуту)

-  - летние показатели
-  - зимние показатели

Микрорайоны поселка:

| Микрорайон | летний дебет | зимний дебет |
|--------------------------|--------------|--------------|
| 1 – микрорайон Совхозный | 1,0 | 1,0 |
| 2 – микрорайон Заюг | 14,0 | 12,0 |
| 3 – Центр | 16,0 | 10,9 |
| 4 – Заводской микрорайон | 0 | 0 |
| 5 – микрорайон Кунгурка | 8,75 | 8,75 |
| 6 – Запруд | 3,6 | 3,25 |

Потребление населением воды из системы водоснабжения



Условные обозначения:

Количество населения потребляющего воду из централизованного водоснабжения (чел)

-  - не потребляют
-  - от 100 до 300
-  - от 300 до 800
-  - более 800
-  - Максимальное потребление в 2007 году (л/сут)
-  - Фактическое водопотребление в 2010 году (м³)

| Микрорайоны | Число пользователей (чел) | Мак потреб (л/сут) | Факт. Потреб (л/сут) |
|-------------------|---------------------------|--------------------|----------------------|
| 1. Заюг | 0 | 0 | 0 |
| 2. Запруд | 0 | 0 | 0 |
| 3. Союз | 510 | 91290 | 40290 |
| 4. Центр | 596 | 106684 | 47084 |
| 5. Киндирка | 215 | 38485 | 16985 |
| 6. Заводской | 3840 | 687360 | 303360 |
| Итого | 5161 | 923819 | 407719 |
| Итого (м³) | | 924 | 408 |

УДК 37.035

Коломийченко Л.В., Груздева И.В., Вяткина Л.Б.

Образовательный потенциал проектной деятельности в социальном развитии детей младшего школьного возраста

Обосновывается актуальность проблемы использования проектной деятельности в организации и проведении учебно-исследовательской работы учащихся в соответствии с ФГОС нового поколения, дано описание работы по реализации программы «Основы социокультурного проектирования» в начальной школе.

Ключевые слова: стандарт нового поколения, проектная деятельность, социокультурное проектирование, программа социального развития и воспитания.

ФГОС нового поколения активизирует использование в образовательном процессе технологий деятельностного типа, а «участие учащихся в проектной деятельности, в организации и проведении учебно-исследовательской работы, творческое решение учебных и практических задач; самостоятельное выполнение творческих работ, проектов, создание собственных произведений, идеальных и реальных моделей объектов, процессов, явлений, в том числе с использованием мультимедийных технологий» определены одним из условий реализации основной образовательной программы начального общего образования [6]. Кроме того, ученический проект заявлен в ФГОС как форма и метод оценки наряду со стандартизированными письменными или устными работами: «Обязательными составляющими системы накопленной оценки являются материалы защиты итогового индивидуального проекта» [6]. Все это определяет необходимость поиска адекватных вызовам времени инновационных идей и способов организации проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся.

С целью решения экспериментальных задач Центра инновационного опыта «Гимназия № 10» г. Перми нами разработана развивающая программа курса «Основы проектной деятельности», которая возможна для реализации уже на этапе начального образования.

В обосновании теоретических аспектов программы мы исходили из того, что использование воспитательного потенциала проектной деятельности в решении задач социального развития обусловлено ее значением в становлении ведущего механизма социализации воспитанников детского сада – социального опыта, теоретическое обоснование которого представлено в исследованиях Н.Ф. Головановой [1].

Образовательный потенциал программы заключается в ее направленности на развитие у младших школьников культуры проектно-исследовательской деятельности, которая является одним из инструментов формирования социокультурной компетентности, а также активной жизненной позиции, поскольку, по мнению Л.В. Коломийченко, создает условия для развития инициативности и творчества учащихся; дает возможность организовать их самостоятельную деятельность (как индивидуальную, так и групповую); интегрировать знания и умения из различных областей науки, техники, технологии, творчества; развивать рефлексивные умения; способствует максимальному раскрытию творческого потенциала [3].

При разработке программы курса «Основы социокультурного проектирования» мы придали его содержанию практическую направленность, стремясь создать условия для

приобретения знаний и умений, позволяющих в дальнейшем использовать их как в процессе обучения в разных дисциплинах, так и в повседневной жизни для решения конкретных задач. Способы деятельности, необходимые для организации учебного исследования или создания нового продукта станут основой для разработки учебно-исследовательских проектов при обучении в старших классах, учреждениях среднего профессионального и высшего образования.

Новизна программы заключается в том, что она представляет сочетание форм и методов обучения, которые соответствуют требованиям, предъявляемым к современному образовательному процессу школьников в рамках нового образовательного стандарта, а погружение учащихся в мир проектирования, возможно, позволит пробудить у них интерес к решению как учебных, так и социокультурных проблем. Содержание программы курса объединено в 2 тематических модуля, каждый в свою очередь разделен на разделы и блоки. Содержание модуля: «Основы проектно-исследовательской деятельности» программы «Основы социокультурного проектирования» представлено в разделах: «Проект», «Исследование», «Представление продукта», «Презентация», «Информация». Содержание модуля «Основы социальной культуры» реализуется в разделах «Человек среди людей», «Человек в истории», «Человек в культуре», «Я гражданин», построенных в соответствии с программой Л.В. Коломийченко «Дорогою добра» [2].

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 работ, что способствовало становлению

мотивационной, операционально-деятельностной и рефлексивной компетенции.

При решении экспериментальных задачи мы использовали разные виды проектов, представленные в работах Е.С. Полат [5]. По продолжительности все проекты, созданные детьми, были краткосрочными. Ввиду того, что дети по своему желанию делились на пары, группы (не более 5 человек), проекты были групповые, парные и индивидуальные. По характеру контактов проекты, созданные детьми, в основном охватывали семью, класс или школу, то есть относились к внутренним.

По предметно-содержательной области они являлись межпредметными («Я путешествую по миру», «Декоративно-прикладное искусство Пермского края», «Памятники архитектуры Перми», «Жилище других народов», «Семейные истории») или монопроектами («Портрет нашего класса», «Любимые книги моей мамы», «Детские игрушки моей мамы»). По доминирующему виду деятельности большая часть проектов относилась к исследовательским («Исследование водоемов Черняевского леса», «Почему варежки теплые»), к творческим («Родословная моей семьи», «Достопримечательности моего города», «Кукла – русская народная игрушка») и информационным («Вредные привычки», «История гимна»). Реже встречались проекты практико-ориентированные («Праздник “Масленица” в нашем классе») и ролево-игровые («Игры моих бабушки и дедушки»).

Организация проектной деятельности была построена с учетом требований:

- наличие в проекте значимой задачи или проблемы, требующей межпредметных знаний, умения вести исследовательский поиск для ее решения (проект «Исследование водоемов Черняевского леса», например, позволил не только провести исследование, но заставил задуматься и предложить ряд решений очистки водоемов);

- практическая, теоретическая и познавательная значимость результатов (полученные в ходе разработки проекта рекомендации могут использоваться в учебных дисциплинах: например, в рамках представления проекта «Русские фамилии» дети осваивали правильное написание фамилий);

- самостоятельная деятельность учащихся (на этапе подготовительном – подбор литературы, на этапе завершающем – определение форм представления результатов, их презентация, рефлексия);

- использование исследовательских методов (например, при изучении материала в теме «Национальный костюм» проводились опыты с тканью).

Работа над проектами осуществлялась в определенной последовательности, детям подробно объяснялись не только этапы проектной деятельности, но и демонстрировались методы, приемы работы с источниками информации, формы представления результатов на примерах уже реализованных детских проектов (табл. 1).

Таблица 1

Этапы работы над проектом

| Этапы | Содержание | Формы |
|-------------------------|---|--|
| 1 | 2 | 3 |
| Подготовительный | Выбор темы, области интересов, выявление проблемы, которую необходимо решить; постановка целей и задач; планирование работы, включающий определение направлений информационной, поисковой и практической деятельности, сбор информации; определение способов представления результата, распределение обязанностей, ролей среди участников проекта | <ul style="list-style-type: none"> • групповое обсуждение проблем; • опрос; • посещение библиотеки; • интервьюирование; • анкетирование; • сбор информации из разных источников |
| Основной | Практическая деятельность по реализации проекта | <ul style="list-style-type: none"> • наблюдение; • фотокросс; • исследование; • эксперимент; • сбор информации из разных источников (книг, энциклопедий, словарей, простейших графиков, диаграмм, таблиц, рисунков, схем и т.д.); • систематизация информации; • анализ; • сравнение; • классификация; • выделение критериев и оценивание фактов, событий, явлений |
| Завершающий | Представление проекта, рефлексия, презентация результатов, подведение итогов, трансляция достижений в массовую практику | <p>Индивидуальное представление работы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • письменный отчет; • дневник наблюдений; • рисунок; • коллаж; • визитка; • доклад; • стендовый доклад; • демонстрация опытов, экспериментов; • организация праздников; |

Окончание таблицы 1

| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • оформление материалов реализации проекта (фотоальбомов, плакатов); • выпуск газет; • презентация; • визуальный отчет. Групповое представление работы: <ul style="list-style-type: none"> • выставка работ; • день защиты проектов; • «день науки» (демонстрация опытов, экспериментов); • фестиваль проектов |

Эффективность использования метода проектов в формировании социокультурной компетентности обучающихся начального уровня образования определялась возможностью активизации их интеллектуального, творческого потенциала в решении задач проектной деятельности. Работа по со-

циокультурному проектированию в начальной школе проводилась в течение многих лет. Выбор тематики осуществлялся в процессе совместного обсуждения и коллективного решения детей, педагогов и родителей в соответствии с примерным списком, представленным в табл. 2.

Таблица 2

Примерный список тем для проектов в курсе «ОСП» по блокам

| Блоки | Примерный перечень тематики |
|--------------------------|---|
| 1 | 2 |
| 1. «Человек среди людей» | Вредные привычки; Члены моей семьи; Традиции моей семьи; Праздники моей семьи; История моей семьи; Родословная моей семьи; Любимые книги моей семьи; Любимые блюда моей семьи; Животные в моей семье; Наш дом; Национальности в нашей семье; Обязанности в нашей семье; Отдых в моей семье; Наши новогодние игрушки; Любимые улицы моей мамы; День рождения в моей семье; Любимые места моей семьи в нашем городе; Спорт мужской и женский; Профессии мужские и женские; Мужские и женские обязанности по дому; Увлечения моего папы и его друзей; Любимые книги моей мамы; Детские игрушки моей мамы; Игры моих бабушки и дедушки; Элементы мужского костюма в женском гардеробе; Женщины – великие математики, химики, инженеры, космонавты, капитаны; Тайна моего имени; Моя семейная династия; Герб нашей семьи; Как мне выбирали имя; Имя в жизни человека; Когда деревья были большими; Мы глазами окружающих; Я путешествую по миру (Семейные путевые заметки) |
| 2. «Человек в истории» | Родословная моей семьи; История жилища, предметов быта; Семейные истории; Семейные реликвии; Достопримечательности школы, города, страны; Праздники России; Главные события России; Выдающиеся люди России; Великая Отечественная война глазами моего прадеда; Дети войны; Время помнить. Женщины на войне; Право на жизнь; Видеообитва. Герой школьник сегодня и 25 лет назад; Лента времени моей семьи; Право на жизнь; Дети войны; Моя бабушка - уральский самородок; Герои моего города (люди, прославившие мой город в истории) |
| 3. «Человек в культуре» | Одежда других народов; Кухня других народов; Традиции, обычаи, фольклор других народов; Музыка, музыкальные инструменты других народов; Посуда, мебель других народов; Жилище других народов; Религии других народов; Поэзия, сказки, мифы, былины и т.д. других народов; Праздники других народов; Символика других народов; Танцы, игры, песни и т.д. других народов; Предметы быта других народов; Чем русский язык обогатил языки других народов (и наоборот); Национальная карта моего класса, школы, города; Ремесла и промыслы других народов; История русской каши; Кукла – русская народная игрушка; О чем поет самовар; Уральские фамилии; За кулисами тетра оперы и балета имени П.И. Чайковского; Как делают валенки; Праздник «Масленица» в нашем классе; Почему варежки теплые; Тайны старославянских летописей |

Продолжение таблицы 2

| 1 | 2 |
|------------------|---|
| 4. «Я гражданин» | Достопримечательности моего города, края; Улицы моего города; Выдающиеся люди моего города, края; Символика моей страны города, края; История гимна; Праздники моего города, края; Праздники моей страны; Выдающиеся люди моей страны; История моей школы; Исследование водоемов Черняевского леса; Семь чудес России; С чего начинается Родина; Мои права и обязанности; За что я люблю свою страну; Мы – маленькие граждане своей страны; Портрет нашего класса; Семь чудес России; Памятники архитектуры Перми; Как государство заботится о детях; С чего начинается Родина; Декоративно-прикладное искусство Пермского края |

Особый интерес у детей вызывал выбор тематики проектов в соответствии с конкретным изучаемым материалом и с их последующей защитой. К выбору тематики проектов подключались родители и даже родственники, что позволяло детям по-новому взглянуть на знакомые с детства вещи и близких людей («Национальности в нашей семье», «Праздники моей семьи», «История моей семьи», «Члены моей семьи», «Родословная моей семьи»). Проекты, основанные на семейных традициях, семейных тайнах («Семейные истории»; «Семейные реликвии») являлись объектом особой гордости детей, способствовали проявлению уважения к близким родственникам.

Эффективность усвоения информации по разным видам социальной культуры мы связываем с проявлением самостоятельности в ее получении. Особое внимание мы уделили исследовательским проектам (экспериментам) детей младшего школьного возраста: «Как делают валенки»; «Почему варежки теплые»; «Как построить дом» и т.д. Эти и другие вопросы будят детскую мысль, способствуют развитию у детей логического мышления, убеждают в силе человеческого разума, в правоте социального опыта, в ценностях социальной культуры, а главное, учат экспериментировать и исследовать. По мнению Н.Н. Поддьякова, «лишение возможности экспериментировать, постоянные ограничения самостоятельной деятельности в раннем и дошкольном возрасте приводят к серьезным психическим нарушениям,

которые сохраняются на всю жизнь, негативно сказываются на интеллектуальном и творческом развитии детей, на способности обучаться в дальнейшем» [4].

В организации социокультурного пространства мы исходили из того, что, представленное разными элементами социальной культуры, оно становится носителем ценностей, которые не просто обогащают содержание процесса социального развития, а способствуют становлению в социуме, тем самым формируют у ребенка целостную картину мира. Принося в группу детского сада или класс дорогие или ценные семейные реликвии, рассказывая о них, мы способствовали воспитанию уважения к близким и значимым людям, к семейным традициям; организуя совместные праздники, мы воспитывали проявление доброжелательности к окружающим; используя в воспитательном процессе традиции, обряды, мы формировали бережное отношение к культуре своего и других народов, способствовали становлению этнической и гендерной толерантности, развитию умения видеть красоту в одежде, в поступках людей и т.п.

Подведение итогов работы над проектом было ярким событием, запоминающимся мероприятием. При подведении итогов года в школе был проведен «Фестиваль проектов». На заключительном этапе работы проводилась рефлексия, связанная с обсуждением результатов проекта, анализом причин успехов и неудач, осознанием основных достижений (что получилось, чему научились,

достигли ли поставленной цели, решили ли все задачи, провели ли все запланированные мероприятия).

В контексте нашего исследования особое значение придавалось ряду принципиальных позиций, изложенных в исследованиях К. Фрея: неизменность проектной инициативы, то есть ее тесная связь с реальными проблемами, существующими в социуме; паритетные основания взаимодействия, наличие конструктивного диалога; совместное

развитие инициативы всеми участниками проекта; дискуссионный характер обсуждения всех проектных процедур [7].

Освоение учащимися начальных классов программы «Основы социокультурного проектирования» позволило констатировать ее неоспоримый образовательный потенциал как в плане общего личностного развития детей младшего школьного возраста, так в решении задач позитивной социализации и адекватного взаимодействия в социуме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голованова Н.Ф. Общая педагогика: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2005. 317 с.
2. Коломийченко Л.В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. М.: ТЦ СФЕРА, 2015. 160 с.
3. Коломийченко Л.В. Социальное воспитание детей в культурологической парадигме образования: моногр. / Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2008. 154 с.
4. Поддьяков Н.Н. Сенсация: открытие новой ведущей деятельности // Педагогический вестник. 1997. № 1. С. 6.
5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3–10.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 класс): сайт Министерства образования и науки РФ, 2009. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 03.09.2016).
7. Фрей К. Проектный метод. Берлин: Бельц, 1997. 345 с.

УДК 377

Костицына В.С., Баталова Л.Г.

***Сотрудничество психолога и учителя-тьютора
как залог успешной социализации и профессионального
самоопределения лицеистов***

В статье рассматривается актуальность сотрудничества психолога и учителя-тьютора в социализации старшеклассников и их профессиональном самоопределении. В результате совместной работы авторами предложены эффективные приемы взаимодействия: для адаптации десятиклассников к новым условиям обучения, формирования профессионального самоопределения старшеклассников, развития навыков самоорганизации, межкультурной коммуникации, выявления и разработки педагогических условий для оптимального развития педагогов.

Ключевые слова: социализация, профессиональное самоопределение, профессиональные пробы, межкультурная коммуникация, инновационные образовательные практики, исследовательская и проектная деятельность, самоорганизация старшеклассников.

Чтобы дойти до цели, надо прежде
всего идти.

Оноре де Бальзак

Тьюторское сопровождение индивидуальной траектории развития обучающихся широко востребовано в современной школе. В МАОУ «Лицей № 2» г. Перми уже несколько лет функционирует институт тьюторства. Цель тьюторства – подготовка выпускников лицея к самостоятельной жизни (трудовой, общественной, личной). Тьютор в лицее – это специалист, помогающий старшекласснику в процессе социализации. При выстраивании и реализации индивидуальной образовательной траектории лицеистов (ИОТ) тьютору необходимо учитывать склонности, потребности и индивидуальные возможности обучающихся.

Актуальность сотрудничества психолога и тьютора очевидна. Во-первых, каждый учитель овладел знаниями психологии в рамках вузовской подготовки, но в своей профессиональной деятельности, как учитель той или иной школьной дисциплины, уделяет внимание, в основном, знаниям предмета, и консультация психолога нужна для актуализации полученных ранее знаний при решении

важных практических вопросов, возникающих в процессе обучения учащихся. Во-вторых, специфика работы тьютора такова, что необходимо помогать лицеистам решать важные личностные проблемы, возникающие у школьников в процессе социального взросления, что также может потребовать особого психологического сопровождения. Для решения таких проблем психолог лицея может предложить комплекс методик, которые тьютор будет использовать в своей работе.

Сотрудничество психолога и учителя-тьютора, с одной стороны, и активность самого ученика – с другой, позволяют сделать процесс социализации лицеистов более эффективным. В процессе такого сотрудничества были выявлены наиболее важные направления работы: 1) адаптация десятиклассников к новым условиям обучения; 2) формирование профессионального самоопределения лицеистов; 3) развитие навыков самоорганизации обучающихся; 4) выявление и создание педагогических условий для оптимального развития личности педагога.

Цель первого направления совместного труда тьютора и психолога – содействие успешной адаптации десятиклассника. Для этого необходимо учитывать особенности обучающегося: зависимый или автономный человек, завышенная или заниженная у него самооценка, каков уровень тревожности, коммуникабельности и др. Психолог может с легкостью подобрать методики психологического тестирования и проанализировать полученные результаты, а учитель-тьютор будет использовать эти рекомендации в учебно-воспитательном процессе.

На основе результатов тестирования десятиклассников психологом была поставлена задача: составить комплекс мероприятий для знакомства и сплочения нового коллектива, чтобы ускорить процесс адаптации. Для этого была собрана копилка игр, так как интерактивные приемы наиболее эффективны и содержательны. Учитывалось также, что игры будут проводить тьюторы, а, следовательно, необходимо собрать комплекс из быстро проводимых и легко анализируемых игр. Затем накопленный материал систематизировался по двум модулям:

- модуль «Знакомство» и
- модуль «Сплочение группы».

Модуль «Знакомство»

Цель игр: знакомство со всеми участниками игры, преодоление барьера в общении, снятие тактильного барьера и активизация участников, развитие эмпатии, знакомство с мимическими проявлениями эмоций.

Этот модуль разделен на блоки знакомства: вербальные, тактильные, эмоциональные, невербальные приемы.

Вербальные знакомства

Игра 1. «Имя +» (7–20 мин).

Игра 2. «Коммуникация» (20–30 мин).

Тактильные знакомства

Игра 1. «Письмо на спине» (20 мин).

Игра 2. «Строим цифры» (10 мин).

Эмоциональные знакомства

Игра 1. «Покажи свое настроение» (20 мин).

Игра 2. «Улыбка» (10 мин)

Невербальные знакомства

Игра 1. «Поводыри» (20 мин).

Игра 2. «Крокодил» (20 мин).

Модуль «Сплочение группы»

Цель игр: сплочение группы, снятие эмоционального барьера, осознание личной ответственности, выявление лидера.

Игра 1. «Карандаши» (15 мин).

Игра 2. «Кто быстрее» (20 мин).

Игра 3. «Болото» (10 мин).

Игра 4. «Автобус» (15 мин).

Перед играми можно провести тестирование по методике А.П. Панфиловой «Какой у вас тип коммуникабельности» [8]. Второй раз можно провести тестирование в середине или в конце цикла занятий. Обработку ведет сам учитель-тьютор и результаты не объявляет.

Второе направление совместной деятельности тьютора и психолога связано с выработкой основных подходов к созданию условий для социализации и профессионального самоопределения лицеистов. В данном случае важную роль играют инновационные образовательные практики (ИНоП), внутрилицейские и реализуемые вне лица, внешние: профессиональные пробы, учебные практики, исследовательская и проектная деятельность, социальные практики. При проведении профессиональных проб в профиле «германских языков и культур» (ГЯК), где учащиеся видят себя в будущем хорошими специалистами в области переводоведения, лингвистики, зарубежной филологии, международных отношений, большое внимание уделяется развитию социокультурной и коммуникативной компетенции, значение которой раскрыто в исследованиях Л.Г. Баталовой [1]. Поэтому в процессе реализации ИОТ в соответствии с рекомендациями Л.В. Кушниковой и М.Г. Силантьевой перед учителем-тьютором стоит

задача – формировать готовность к коммуникативному взаимодействию с носителями языка, т.е. способность успешно решать задачи взаимопонимания и взаимодействия с представителями других культур в соответствии с нормами и традициями этих культур [4].

Воспитание языковой личности в социокультурном пространстве происходит через организацию встреч и интерактивных мероприятий с представителями разных стран. Например, в рамках межкультурного мероприятия «Концепты русской и китайской культур» на семинаре-дискуссии лицеисты выступили с сообщениями о русских народных инструментах и национальных костюмах, рассказали об образах русских богатырей. Китайские студенты-филологи подготовили доклады о культуре и мифологии своей страны, легендах, китайских драконах, об обычаях и обрядах китайской свадьбы. В интерактивной части мероприятия лицеисты и китайские студенты продолжили «диалог культур». Мастер-классы по теме «Русский и китайский фольклор» сменялись лингвистическими играми, презентацией выставки русских народных промыслов, викторинами, чаепитием с блюдами русской национальной кухни.

Результатом межнационального диалога стало снятие напряженности, создание обстановки взаимопонимания, доверия и уважения. Данные мероприятия способствуют активизации интереса учащихся к иноязычной, а также собственной культуре, развитию таких необходимых для успешной социализации качеств, как коммуникабельность, толерантность, способность к эмпатии, что доказано в исследованиях Л. В. Кушниковой [7].

Решая задачу профессионального самоопределения, следует помнить, что в психологии нет единственной методики, с помощью которой можно было бы дать однозначную характеристику: КОМУ КЕМ БЫТЬ. Тем не

менее, можно предложить учащимся достоверную информацию, полезную для выбора профессии. Кому-то выбор дается легко, для кого-то выбор – это сложный процесс, и эта сложность связана с тем, что выбор – это атрибут взрослости. Многие вопросы за ребенка долгие годы решают родители, и отчасти это удобно: за тебя продумывают, делают выводы, принимают решение, а ребенку остается только выполнить поручение старшего. По мнению С.А. Корольковой, в подростковом возрасте возникает острое желание проявить самостоятельность, но в решении многих вопросов ему не хватает опыта, и поэтому позиция подростка бывает часто абсурдной. Тем не менее, в возрасте 15–16 лет впервые серьезно встает вопрос о профессиональной ориентации, об интересах к определенной области знаний [5].

Выбор может в той или иной мере повлиять на жизнь человека, ведь на принятие решения затрачиваются время и силы, пересматриваются свои возможности и обнаруживаются новые способности, которые подросток стремится развивать, а это также влияет на профессиональный выбор. Изначально у старшеклассника возможность самостоятельного выбора профессии может вызвать массу положительных эмоций, т.к. позволяет ему почувствовать себя взрослым и рассудительным человеком. Но осознание того, что без посторонней помощи это сделать трудно, заставляет его обращаться к тьютору, к психологу. И здесь важно показать старшекласснику, что за свой выбор он сам несет ответственность. Поэтому, делая тот или иной выбор, ему необходимо аргументированно объяснить: почему он делает такой выбор.

Наиболее интересные для профессионального самоопределения лицеиста, на наш взгляд, являются методики психологического тестирования, предложенные А.П. Чернявской [9]. Так, ее разработка

«Профессиональная готовность» показывает некоторые индивидуальные особенности человека. Также нами активно используются тест Р. Амтхауэра по определению структуры интеллекта, что немаловажно при выборе профессии. Осознанность и устойчивость интересов обучающихся определяются по ДДО «Я предпочту» Е.А. Климова, для определения самооценки – тест Г.Н. Казанцевой, тревожности – тест А.М. Прихожан. Полезна информация и по мотивации обучения (тест М.И. Лукьянова) [2;3]. Большую роль при адаптации играют коммуникативные способности человека, которые можно определить тестом А. Карелина «Коммуникативные и организаторские способности», а для развития коммуникативных навыков, на наш взгляд, лучше использовать интерактивные игры [6].

Представленные методики не являются «указующим перстом», а, скорее, служат дополнительным средством для профессионального самоопределения. Этот комплекс можно обогатить многими другими методиками, которые помогут разобраться со многими вопросами профессионального самоопределения.

Реализация инновационных образовательных практик в классе германских языков и культур осуществляется в различных формах: мастер-классы, креативные проекты, стажировки в Школах переводческой профориентации ПГНИУ и ПНИПУ. На ежегодной стажировке в Школе переводческой профориентации ПНИПУ лицеисты посещают занятия ведущих, в том числе зарубежных преподавателей кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, погружаются в атмосферу студенческой аудитории, знакомятся со спецификой обучения и особенностями переводческой профессии через тренинги по голосовой культуре устного переводчика, мастер-классы по испанскому, китайскому и корейскому языкам, определяют свои способности и уровень лингвострановедческих

знаний, участвуя в интеллектуальных играх, решают проблемы, возникающие при устном переводе. В рамках ежегодной профориентационной игры-квеста «Карьерный экспресс» лицеисты знакомятся с факультетами ПГНИУ в интерактивной, игровой форме; проверяют уровень социокультурных знаний через викторины, конкурсы, мастер-классы преподавателей и студентов разных факультетов; знакомятся с учебным процессом и научно-исследовательской деятельностью вуза, выполняют творческие задания в проектных мастерских. Старшеклассники совершенствуют свои знания иностранного языка на ежегодных конкурсах переводов научно-технических, научно-популярных, публицистических текстов, организованных вузами и Немецким читальным залом; участвуют в страноведческих викторинах и др. Профессиональные пробы позволяют оценить уровень сформированности профессионально важных качеств и дают возможность лицеистам реализовать свои творческие способности.

Цель третьего направления совместной деятельности психолога и тьютора – развитие навыков самоорганизации старшеклассников в лицее – осуществляется через организацию и сопровождение исследовательской и проектной деятельности старшеклассников. Помочь определиться с темой исследования, научить их видеть актуальные проблемы и составлять планы работы, познакомить с научной литературой и оформлением исследования – это все развивает навыки самоорганизации. Большую роль в решении этой задачи играет организация консультаций с учеными вузов и воспитательная работа. Подготовка учебно-исследовательских проектов предполагает индивидуальную работу с учащимися, способствует активизации всех механизмов восприятия и обработки информации (память, внимание, мышление, эмоции). Тьютор в сотрудничестве с психоло-

гом подбирает индивидуальный темп и объем учебной работы, в том числе самостоятельной, которые активизируют познавательную деятельность, совершенствуют абстрактную и аналитическую деятельность учащегося, мотивируют активную творческую работу, что способствует не только реализации индивидуальной образовательной траектории, но и развитию личности будущего выпускника. В.С. Костицына считает, что исследовательская и проектная деятельность в классах германских языков и культур развивает способность видеть сходства и различия культур, формирует навыки межкультурного общения, помогает создать ассоциативно-языковую память [6].

Четвертое направление связано с выявлением и созданием педагогических условий для оптимального развития личности педагога. Реализация данной цели осуществ-

ляется через анализ созданного в лице образовательного пространства, готовности педагогов к самопознанию и рефлексии своей деятельности. Зная свои психологические особенности, работая над собой и обучаясь новым методам преподавания, педагоги могут эффективнее находить индивидуальные подходы к обучающимся.

Сотрудничество психолога и учителя-тьютора при организации профессиональных проб старшеклассников, межкультурных мероприятий, ведении исследовательской работы и защиты проектов на лицейских, городских и международных конференциях, участия в лицейских мероприятиях и клубах способствует развитию профессионально важных качеств лицеистов, необходимых для дальнейшего профессионального самоопределения и успешной социализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баталова Л.Г. Использование коммуникативных упражнений как один из путей реализации компетентного подхода при обучении английскому языку в старших классах лицея // Образовательное пространство успеха: тезисы докладов краевой науч.-практ. конф. / отв. ред. С.Б. Русиешвили; Перм. гос. ун-т. Пермь, 2010. С. 22–24.
2. Болотова А.К., Макарова И.В. Прикладная психология: учебник для вузов. М.: Аспект Пресс, 2001. 383 с.
3. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2005. 416 с.
4. Кушнина Л. В., Силантьева М. Г. Языковая личность переводчика в свете концепции переводческого пространства // Вестник Пермского университета. 2010. С. 71–75.
5. Королькова С.А. К вопросу о языковой подготовке переводчиков // Мир образования – образование в мире: науч.-метод. журн. 2013. № 3. С. 101–108.
6. Костицына В.С. Психология: учеб. пособие для учащихся 10–11 классов. Пермь: Изд-во ПГУ, 2001. 272 с.
7. Кушнина Л.В. Языки и культуры в переводческом пространстве: моногр. / Перм. гос. техн. ун-т. Пермь, 2004. 163 с.
8. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: учеб. пособие. 2-е изд. СПб.: Знание, СПбИВЭСЭП, 2004. 496 с.
9. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М.: Изд-во Владос-пресс, 2001. 96 с.

УДК 371.385

Миронова Е.В.

Создание рукописной книги как один из видов проектов

Статья содержит конкретные рекомендации в помощь учителю по работе над проектами по созданию рукописной книги в 5–11 классах. Такие проекты позволяют решить проблему падения интереса к чтению художественной литературы. Статья проиллюстрирована примером работы над таким видом проекта ученицы 6 класса, фрагментом урока в форме деловой игры «Заседание редакционной коллегии», продуктами реализации детских проектов.

Ключевые слова: творческий проект, рукописная книга, издание книги, интерес к чтению.

Проблема снижения интереса подрастающего поколения к чтению художественной литературы сегодня особенно актуальна. Вместе с тем, одной из общих целей образования в рамках курса литературы является формирование и развитие у обучающихся потребности в систематическом, системном, инициативном чтении. Решению этой проблемы, по нашему мнению, может способствовать работа над проектами по созданию рукописной книги [1].

Работа над такими творческими проектами начинается в 5 классе. Например, изучение жанров фольклора заканчивается написанием собственных загадок, небылиц, считалок, сказок; затем создается сборник «Жанры фольклора», где каждый ученик готовит свою страницу. Готовый продукт представляется на родительском собрании, а также другим классам в параллели.

В 6 классе в процессе работы по разделу «Былина» обучающиеся выполняют задания по созданию книжек-малышек к уроку внеклассного чтения; результатом изучения рассказа И.С. Тургенева «Бежин луг» является создание сборника страшилок. В 7 классе раздел «Басня» завершается написанием басен собственного сочинения, составлением сборника.

В качестве иллюстрации взаимодействия педагога с детьми по данному направлению подробнее остановимся на работе, прово-

димой после изучения раздела «Лирика» в 6 классе. На уроках по данному разделу неоднократно заходил разговор о роли книги как источника знаний, о том, что книга – результат труда многих людей и т.п. Дети стали интересоваться историей книгопечатания и процессом создания книги. Несколько учеников подготовили сообщения по истории книгопечатания в мире и России. После этого учащиеся посетили музей «Алконост», где увидели старинные книги, затем был проведен классный час «Заочная экскурсия в типографию». В процессе подготовки к классному часу учащиеся узнали о таких профессиях, как наборщик, печатник, переплетчик, резчик, художник-иллюстратор, корректор, главный редактор. Попутно получили информацию о строении книги (суперобложка, обложка, книжный блок, форзац, корешок, титульный лист) и справочном аппарате (аннотация, предисловие, послесловие, оглавление, указатели). В результате такой подготовительной работы учащиеся были готовы к участию в проекте по созданию собственных рукописных книг в двух вариантах: 1) стихотворения разных поэтов, объединенные одной темой; 2) стихотворения на определенную тему одного автора.

План работы над проектом:

1. Определить форму работы над проектом (индивидуальная или групповая), в группе распределить обязанности.

2. Выбрать вариант проекта и, исходя из этого, определить тематику стихотворений для сборника или выбрать одного автора.

3. а) Изучив лирику нескольких поэтов, выбрать стихотворения, соответствующие теме.

б) Изучив лирику выбранного учащимися поэта, подобрать стихотворения, соответствующие теме.

4. Подобрать иллюстрации к сборнику (их можно было или нарисовать самим, или взять готовые картинки, фото и т.д.).

5. Написать предисловие к сборнику.

6. Продумать структуру и стиль оформления книги (приветствовалось, конечно, издание рукописной книги, но возможен был и печатный вариант).

7. Создать свою книгу.

8. Подготовить и осуществить презентацию.

Вот как описала свою работу над проектом Екатерина Е.

1. Я остановила свой выбор на лирике А.С. Пушкина, ведь он «солнце русской поэзии». Я люблю его стихи за красивую мелодичную рифму, за понятный смысл и проникновенные чувства. Выбрала для своего сборника «вечную» тему – любовь. Поскольку этой теме в творчестве А.С. Пушкина посвящено большое количество поэтических и прозаических произведений, назвала свою книгу «Избранное».

2. Чтобы книга не получилась громоздкой, выбрала только понравившиеся стихотворения о любви.

3. Решила, как и А.С. Пушкин, писать от руки и дополнять тексты иллюстрациями.

4. Написала предисловие.

5. Расположила стихотворения в хронологическом порядке.

6. Трудность следующего этапа заключалась в том, чтобы красивым почерком написать тексты и аккуратно выполнить иллюстрации.

7. Подготовила презентацию книги «Избранное».

Было очень волнительно рассказывать ребятам, как я подбирала стихи; почему именно эти стихи, а не другие; почему книга исполнена в черно-белом варианте. Я смогла ответить на все вопросы одноклассников и почувствовала, что моя работа им понравилась.

Мой проект по теме «Издание книги» пополнил портфолио, расширил знания по литературе, помог мне стать более уверенной и самостоятельной.

Настаиваем на том, что в таких проектах должны принимать участие все учащиеся. Некоторые сразу определяются с темой и формой работы (индивидуальная или групповая). Тем же, у кого возникают сложности, сомнения в своих силах, помогаем объединиться в группы. На начальных этапах (определение темы, подбор материала, написание предисловия, обсуждение структуры и стиля оформления книги) работа над проектами осуществляется на уроках, поэтому каждый может обратиться к учителю за помощью или консультацией (обычно это 3–4 урока). Считаю такое распределение учебного времени оправданным, т.к. оно позволяет не перегружать учащихся домашней работой. Продукты реализации такого вида проектов представляем в иллюстрациях.

Следующая ступень работы учащихся над проектом создания книги включает элементы исследования: необходимо не только подобрать литературный текст, но и дать его интерпретацию или комплексный анализ. Подобный род деятельности формирует навыки самостоятельной работы с художественными и литературоведческими текстами, обогащает читательский опыт.

Например, в 8 классе предлагается проект – создание сборника стихотворений о Великой Отечественной войне, который можно реализовать в форме деловой игры «Засе-

дание редакционной коллегии». Учащиеся делятся на группы: художники, литературоведы, составители. В роли главного редактора выступает старшекласник или учитель.

Работа над проектом осуществляется поэтапно. Сначала проводится предварительная работа в группах:

а) Задание для художников – создать обложку книги. Вопросы для этой группы: Какой вы видите обложку? Какие картины возникают при слове «война»? Как ёмко и образно воплотить идею в обложке? В какой цветовой гамме вы будете работать?

б) Задание литературоведам – написать вступительную статью, в которой бы вы прокламировали достоинства нашей книги.

в) Задание каждому из составителей – подготовить выразительное чтение стихотворения и его интерпретацию.

Затем проводится деловая игра «Заседание редакционной коллегии», примерный ход проведения которой представлен нами.

Редактор: «Прежде чем мы приступим к обсуждению макета будущей книги, еще раз напомним: нужна книга, которая бы не оставила никого равнодушным. Театр начинается с вешалки, а книга – с обложки. Именно обложка та «одежка», по которой, перефразируя пословицу, встречают. Поэтому первое слово – художникам».

Художники представляют свой эскиз.

Редактор: «Оцените работу художников».

Высказывания членов редколлегии.

Редактор: «А теперь выступают литературоведы. Ваша задача – написать вступительную статью ярко, эмоционально, чтобы читатель, взяв книгу в руки, захотел прочесть ее, стал нашим единомышленником».

Обсуждение статьи.

Редактор: «Слово составителям. У вас непростая задача. На тему Великой Отечественной войны создано много прекрасных стихотворений. Какие стихи вы выбрали для сборника?».

Представление подобранных составителями стихотворений.

Редактор: «Определите последовательность стихотворений в книге. Почему именно так? Объясните свой выбор».

Эскиз обложки, тексты стихотворений с интерпретациями в определенной учащимися последовательности вставляются в папку.

Редактор: «Итак, готов макет нашей будущей книги. Пока в ней нет иллюстраций, это работа еще предстоит художникам. Когда же каждый из вас заполнит свою страницу, состоится день рождения нашей книги – презентация. Спасибо всем за работу».

В 11 классе подобным образом можно организовать работу над сборником «Лирика поэтов серебряного века». Каждый ученик готовит свою страницу для книги – не только текст стихотворения, но и его интерпретацию или анализ.

В чем ценность этого вида проекта? Прежде всего он помогает решить одну из самых актуальных проблем – как заставить школьников читать. Участвуя в проекте, дети прочитывают многое, выходящее за рамки программы, плюс критическую литературу по теме. Таким образом, расширяется круг читательских интересов учащихся. На различных этапах подготовки этого проекта формируются коммуникативные навыки: развивается умение облекать свои мысли в слова, доказательно излагать свою точку зрения, выступать публично, слушать собеседника и т.д. Самодельная книга — это прекрасный повод для общения детей в группе, ребенка и родителей, помощь которых всегда приветствуется.

«Ситуация успеха» для ученика – немаловажное условие для воспитания интереса к учению вообще и изучению литературы как учебного предмета в частности. Существенно меняются роли ученика и учителя. Ученик в данном случае не объект, а субъект образовательного процесса, учитель же вы-

ступает в качестве консультанта. Развивается литературное творчество учащихся. Дети приобщаются к книжной культуре, становятся грамотными читателями; бережно относятся к книге. Материальным продуктом проекта (рукописной книгой) смогут пользоваться другие ученики. Это помогает

воспитать уважение к своему и чужому труду.

Почему именно рукописная книга? Такая книга – единственная в своем роде. Рукопись, почерк, самостоятельно выполненные иллюстрации – это частичка души, душевного тепла каждого ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Создание рукописной книги как один из видов учебных проектов. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://kopilkaurokov.ru/literatura/prochee/sozdaniie-rukopisnoi-knighi-kak-odin-iz-vidov-uchiebnykh-proiektov> (дата обращения: 24.05.2016).

УДК 371.26

Мухамадьярова Г.Р.

Формирование и отслеживание метапредметных результатов обучающихся на первой ступени общего образования

Приоритетным для начальной ступени образования является создание базовых условий для формирования личностных, метапредметных и предметных результатов образования. В статье представлена система контроля и оценки метапредметных результатов обучения в начальной школе, разработанная и апробированная педагогами образовательного учреждения.

Ключевые слова: *система оценки, контрольно-оценочная самостоятельность, метапредметный результат.*

Приоритетным для начальной школы в настоящее время является создание базовых условий для формирования личностных, метапредметных и предметных результатов образования. Для контроля и оценки реализации ООП в школе создано Положение о системе контроля и оценки планируемых результатов учащихся первой ступени. В этом документе фиксируется, что содержательный контроль и оценка предметных компетентностей учащихся предусматривает прежде всего выявление индивидуальной динамики качества усвоения предмета ребенком, и не допускается сравнения его с другими детьми [4].

На основании этого Положения педагоги прописывают в своих рабочих программах всю систему контроля по каждому предмету: стартовая работа, диагностическая работа в теме, проверочная работа по итогам темы, решение проектной задачи, домашняя самостоятельная работа в теме, итоговая проверочная работа, комплексная работа (апрель), защита портфолио.

В ходе аналитических семинаров, проводимых с учителями школы, определены основные метапредметные умения, которые являются сквозными результатами с 1 по 4 класс: умение учиться, контрольно-оценочная самостоятельность, учебное сотрудничество, грамотность чтения. По каждой группе формируемых умений педагоги изучали литера-

туру, подбирали и разрабатывали задания, апробировали их.

Новые стандарты требуют особого подхода к оцениванию как процессу объективному, имеющему под собой четкие критерийные основания [5]. Согласно новым требованиям под оценкой следует понимать выделение и осознание ребенком того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознания качества и уровня усвоения, оценка результатов работы, а под контролем – контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действий. По мнению А.Б. Воронцова, умение учащегося осуществлять контроль и самоконтроль, давать оценку и самооценку – неотъемлемый этап любой деятельности. Без них невозможно осознать, достигнут результат или нет [1].

Формирование контрольно-оценочной самостоятельности позволяет развивать в детях различные умения, главное из которых – умение учить себя, акцент при этом делается на содержательность, объективность и дифференцированность оценки.

Развитие учебной самостоятельности начинается во время адаптационного периода первоклассников через модуль «Первый раз в первый класс», разработанный школой А.Б. Воронцова и адаптированный к образовательному учреждению. Этот стартовый образовательный модуль задает определенный

стиль всей дальнейшей работе и задуман как приглашение ребенка в новую для него учебную деятельность [2].

Модуль имеет следующие составляющие:

- стартовые работы по предметам;
- стартовая диагностика готовности к школе;
- проектные задачи;
- составление «Карт знаний по предметам».

Модуль позволяет адаптироваться первоклассникам к учебному процессу.

Уже с первых занятий дети участвуют в производстве критериев оценивания (аккуратность, правильность, точность), учатся оценивать себя с помощью рисунков, значков, «волшебных линейчек». Главное на этом этапе – научить ребят сопоставлять свои действия с заданным образцом, обнаруживать совпадение, сходство, различие. Предметом контроля и оценки со стороны учащихся является их самочувствие на уроке, оценка собственных действий и действий других по заданным эталонам. Далее вводится в деятельность учащихся процесс оценивания предметного материала.

Новая система оценивания включена во все фазы образовательного процесса. Каждый учебный год состоит из фазы запуска, основной и рефлексивной фазы.

Фаза запуска начинается со стартовой работы, в которую включены задания двух типов: на проверку предметных знаний и умений за предыдущий год и заданий, включающих материал, который предстоит изучать в этом учебном году.

Выполняя задания первого типа, ученик вспоминает критерии правильности выполнения заданий, учится разбивать задание на операции, которыми необходимо владеть, и по ним оценивать свою работу. Далее работу проверяет учитель, но не исправляет ошибки, а фиксирует результаты проверки и самооценку ученика в своем журнале. После осуществляется взаимоо-

ценка работы учащимися, затем согласование оценки учащегося и учителя. Задания второго типа позволяют создать ситуацию «разрыва» между знанием и незнанием детей. От выполнения таких заданий дети могут отказаться, и это тоже результат и показатель начала формирования учебной самостоятельности. Именно задания второго типа позволяют спланировать учебные задачи на год, их дети фиксируют в своих «картах знаний» и отслеживают свое продвижение в предмете.

В основной фазе каждая тема учебного года в каждом предмете строится в определенной системе: выполняется входная работа и ставится учебная задача, далее идет цикл уроков изучения новой темы, работа с оценочным листом, проверочная работа, заполнение «карты знаний».

Рефлексивная фаза включает итоговую работу, которая ориентирована не только на проверку знаний учащихся, но и на сформированность метапредметных результатов: умение учиться, осуществлять самоконтроль и самооценку, а также анализировать портфолио, который является итоговой формой оценивания ученика.

Цель портфолио – собрать, систематизировать и зафиксировать результаты развития ученика, его усилия, достижения в различных областях, продемонстрировать весь спектр его способностей, интересов, склонностей, знаний и умений. Портфолио ученика начальных классов является одним из составляющих «портрета» выпускника и играет важную роль при переходе ребенка в 5 класс основной школы для определения вектора его дальнейшего развития и обучения [3]. Защита портфолио учащимися происходит два раза в год: в конце 1 полугодия и в конце года на классном часе сначала в классах, а затем победители участвуют в школьном конкурсе «Портфолио учащегося».

В течение ряда лет группа учителей нашей школы работали над проектом «Фор-

мирование контрольно-оценочной самостоятельности в условиях безотметочного обучения». В результате разработаны и опубликованы тетради по русскому языку для 1–4 классов. Данные материалы позволяют в каждой теме отслеживать уровень сформированности учебной самостоятельности учащихся.

В начале каждой новой темы проводится входная проверочная работа, при выполнении которой у учеников возникают трудности. Именно здесь происходит выход на проблему и ставится учебная задача на изучение новой темы. Задача учителя на данном этапе – учить детей формулировать свои трудности. Это очень сложно, гораздо легче сказать ученику, что он не умеет и чего не знает. Поэтому сначала в коллективной работе учащиеся формулируют трудности устно, а потом уже записывают. Позже дети научаются фиксировать свои трудности индивидуально.

После изучения темы проводится работа с оценочным листом. Это один из этапов при подготовке к проверочной работе. По критериям, зафиксированным в таблице, дети сначала дают предварительную оценку своей работе, затем выполняют задания, сравнивают с образцом и снова оценивают себя. Теперь каждый ребенок видит то, над чем надо работать, где допустил ошибку (думал, что знаю, а ошибся). Ученик учится формулировать свою трудность: сначала он ее проговаривает, а потом записывает в строке «Рекомендации».

Динамика формирования контрольно-оценочных действий ребенка диагностируется с помощью «Карты самонаблюдения». В ней указаны основные темы и виды работ (входные, проверочные работы, оценочные листы). Учащиеся оценивают степень трудности работы, удовлетворенность полученным результатом, активность на уроках в цвете: зеленый – легко, доволен работой; желтый – трудно, я старался, но не все получилось;

красный – нужна помощь, я не доволен своей работой.

Для отслеживания метапредметных результатов учителями школы разработаны и апробированы итоговые комплексные работы для учащихся 1–4 классов. Задания позволяют отследить сформированность основных метапредметных умений на предметном материале математики, русского языка, литературного чтения, окружающего мира и технологии. Данные комплексные работы проводятся в конце учебного года и являются итоговыми. Задания распределены по трем блокам по два задания в каждом:

1 Блок – Умение учиться.

2 Блок – Контрольно-оценочная самостоятельность.

3 Блок – Грамотность чтения информационных текстов.

Выполняя задания комплексной работы, учащиеся из каждого блока выбирают по одному заданию. В ходе проверки учитель оценивает правильность выполнения работы на основе оценочного листа. Просчитывает по каждому учащемуся максимальный и фактический балл, определяет уровень выполнения заданий комплексной работы в баллах и процентах. Итоговые комплексные работы позволяют определить уровень сформированности указанных метапредметных умений и их динамику у каждого ученика, класса, параллели и в целом по школе.

Таким образом, нацеленность учебного процесса на достижение результата требует внесения изменений во все компоненты учебного процесса. Соответственно, изменяется и система оценивания: прежде всего, меняется её роль и функции в образовательном процессе; система оценивания выступает не только как средство обучения, регулятор образовательного процесса, но и как самостоятельный и самооценный элемент содержания, а также как средство повышения эффективности преподавания и учения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. М.: Вита-Пресс, 2002.
2. Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. М: РассказовЪ, 2004.
3. Положение о портфолио учащихся начальных классов в МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 7». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://chaiksc7.my1.ru/Polozhenj/2014-2015/polozhenie_o_portfolio_uchashhikhsja_nachalnykh_kl.pdf (дата обращения: 13.11.2016).
4. Положение о системе контроля и оценивания учащихся на первом этапе начального образования (1–4 класс) МАОУ «СОШ №7» г. Чайковский, Пермский край. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://chaiksc7.my1.ru/Polozhenj/2014-2015/polozhenie_o_sisteme_kontrolja_i_ocenivanija_1-4_k.pdf (дата обращения: 13.11.2016).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт НОО. М.: Просвещение, 2010. (Серия «Стандарты второго поколения»).

УДК 811.161.1(07)

Павлова Д.С., Рябов И.М.

Логотипирование словарных слов: из опыта интегрирования элементов дизайна в уроки русского языка

Статья посвящена описанию опыта интегрирования элементов дизайна в уроки русского языка в школе в рамках проекта по изменению содержания образования. Рассматриваются особенности воздействия переосмысленных букв-образов в составе словарных слов на память школьников. Рассмотрены точки зрения на природу знака; вопрос, является ли переосмысленная буква знаком и оказывает ли воздействие на реципиента. Описан эксперимент, проведенный с учащимися 5 классов.

Ключевые слова: дизайн; знак; ассоциация; словарные слова; способ запоминания; эксперимент; графический образ.

На уроках русского языка учащиеся часто сталкиваются с проблемой запоминания словарных слов, поскольку орфограммы в них никак нельзя проверить. А если иначе интерпретировать «сложную» букву и ее графический образ? «Поиграть» с формой и размером буквы (то есть со шрифтом)? Если выстроить определенную ассоциативную связь? Сможет ли помочь нам в этом дизайн-мышление?

Для начала ответим на вопрос, является ли переосмысленный графический образ буквы знаком? Затем посмотрим, оказывает ли воздействие знак на адресата, и если да, то как? После этого перейдем к описанию эксперимента и результатов.

Является ли буква знаком? Проявляется ли в ней сущность знака?

Многие ученые – отечественные языковеды А.И. Смирницкий, О.С. Ахманова, В.А. Звегинцев, Т.В. Булыгина, Н.Д. Арутюнова, А. Соломоник и др., зарубежные исследователи Э. Бенвенист, Д. Ричардс, С. Огден, С. Ульман обсуждают проблему знака только по отношению к слову. Характерен подход А. Соломоника к определению языка: «любая знаковая система является языковой, если она построена на слове (базисной единице языка). Для нас неважно, передается ли слово устно или жестом, барабаном или свистом,

стуком или флажками. Зато важно семиотическое наполнение слова как знака, его абстрагирующая сила, способность отражать огромные и обобщенные явления действительности» [5, с. 81].

Некоторые исследователи считают знаками все двусторонние единицы языка – морфемы, словосочетания, предложения (Ф. де Соссюр, Л. Ельмслев, А. Мартине, Ч. Моррис, Л. Блумфилд, чешские лингвисты, некоторые отечественные ученые).

Третья группа ученых (Р.О. Якобсон, Ю.С. Маслов, А.А. Уфимцева и др.) именуют знаками и фонемы, и другие единицы плана выражения, хотя за отдельно взятой фонемой нет никакого означаемого. Эти авторы исходят из того, что «фонемы и другие единицы плана выражения обладают различительной функцией. В категорию знаков зачисляются, таким образом, и признаки, т.е. материальные составляющие, из которых строятся единицы языка» [1, с. 174].

Мы придерживаемся третьей точки зрения на природу языкового знака и считаем рассматриваемые нами буквы знаками. Это не противоречит, на наш взгляд, принятому в семиотике определению, где знак есть «материальный, чувственно воспринимаемый предмет (явление, действие), выступающий

в процессе познания и общения в качестве представителя (заместителя другого предмета или явления) и используемый для приема, хранения, преобразования и передачи информации об этом замещающем предмете или явлении» [3, с. 16].

Перейдем к вопросу воздействия знака на адресата. Безусловно, нетипичный, переосмысленный графический образ буквы будет воздействовать на реципиента. О.В. Осетрова считает, что шрифтовая графика является высокоразвитой системой и имеет большой коммуникативный потенциал [2, с. 136]. Так, она приводит пример с переосмысленной буквой М, обозначающей совершенно разные понятия: Московский Метрополитен и «Макдональдс». «В красной букве “М” (метро) – сталинский ампир, хрущевская оттепель и размеренно-тягучее благополучие брежневских времен. Красное “М” – мечта детства (покататься на метро!). Красное “М” – это только Москва, не Питер, не Киев, и уж точно – не Лондонский сабвей. Красное “М” сегодня – это тревога и трагедии российского мегаполиса. Желтое “М” “Макдональдса” – это бесконечные очереди начала девяностых, погоня за американскими диковинками: гамбургерами и чизбургерами. Желтое “М” – это первый в России фаст-фуд. Желтое “М” сегодня – это первые скандалы о неправильном питании, лишнем весе и трансгенных продуктах. Кроме того, в двух этих знаках большое значение имеет семантика цвета. Красный для нас – и цвет бывшего флага огромной страны, цвет крови, и цвет в его положительном – фольклорном – значении (красивый). Желтый – цвет измены, разлуки, негативное отношение связано и с понятием “желтая пресса”» [2, с. 141]. С приведенными О.В. Осетровой комментариями можно и поспорить, однако нельзя отрицать того, что эти буквы действительно вызывают определенные ассоциации и легко узнаваемы.

Вернемся к проблеме запоминания словарных слов. Для того чтобы человек пра-

вильно писал слова, орфограммы в которых нельзя проверить, можно оказать на него визуальное воздействие при помощи необычного графического образа буквы, дополнив словесный текст визуальными ассоциациями. «Образ шрифта – это тоже мысль, только выраженная художественными специфическими средствами» [4, с. 44]. Именно на проверку воздействия на реципиента был направлен проведенный нами эксперимент.

Изучение применения приема логотипирования было проведено с учащимися 5 классов МАОУ «Школа дизайнера “Точка”» г. Перми. Всего в эксперименте приняло участие 47 человек. Гипотеза исследования заключалась в том, что если вовлечь учащихся в процесс создания графических образов, навеянных семантикой слова и самой графической формой буквы, им легче будет запомнить правильное написание словарных слов.

Эксперимент состоял из трех этапов. На первом этапе учащиеся писали словарный диктант, состоящий из 15 слов. На втором этапе они познакомились с приемом логотипирования, со шрифтами и их особенностями. Затем создавали свои логотипы словарных слов и презентовали их классу. На третьем этапе учащиеся вновь писали словарный диктант. Остановимся подробнее на описании каждого этапа.

На первом этапе без ошибок словарные слова написали лишь 5 учеников, что составляет 11 % от общего числа участников; с 1–2 ошибками – 8 учеников (17 %); оставшиеся 34 ученика (72 %) совершили 3 и более ошибок.

На втором этапе группе учащихся было предложено переосмыслить графический облик словарных слов в тех частях, где чаще всего совершаются ошибки. Условно этот процесс был назван «логотипированием словарных слов». На этом этапе школьников консультировал практикующий дизайнер Игорь Рябов, который рассказал им о логотипе, логотипировании, шрифтах. В процессе

создания своих логотипов словарных слов учащиеся были свободны в выборе размера, цвета буквы, могли изобразить букву в виде предмета и т. д. (см. рис. 1, 2, 3). Завершающей частью этого этапа исследования стала презентация результатов работы группы учащихся одноклассникам.

Рис. 1. Логотип слова «количество»

Рис. 2. Логотип слова «колонна»

Рис. 3. Логотип слова «локомотив»

Остановимся подробнее на интерпретации работ учащихся. Наиболее распространенный способ логотипирования – иконическое представление орфограмм, когда непроверяемые буквы изображены чем-то похожими на референт. Например, учащийся представил безударные непроверяемые гласные в слове локомотив в виде вагонов, похожих по форме на букву «о» (рис. 3). Или в слове колонна удвоенная буква «н» – это колонны, держащие антаблемент (рис. 2).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гринев-Гриневич С.В., Сорокина Э.А. Основы семиотики: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 256 с.
2. Осетрова О.В. Семиотика шрифта // Вестник ВГУ. Серия: филология, журналистика. Воронеж: Издательство ВГУ, 2006. №1. С. 136–142.
3. Резников Л.О. Гносеологические вопросы семиотики. Л.: Изд-во ЛГУ, 1964. 304 с.
4. Смирнов С.И. Шрифт и шрифтовой плакат. М.: Плакат, 1977. 144 с.
5. Соломоник А. Семиотика и лингвистика. М.: Молодая гвардия, 1995. 352 с.

Более интересной, с точки зрения дизайнера Игоря Рябова, является работа со словом «количество» (рис. 1). Здесь учащийся нашел сходные черты буквы «л» и цифры «1», что позволило формой и цветом выделить орфограмму. Это можно охарактеризовать как символическое представление, построенное на игре со смыслами. При этом шрифт всего слова оказывается достаточно цельным.

На третьем этапе эти же 47 учащихся вновь написали словарный диктант, состоящий из тех слов, логотипы которых придумали ребята. Без ошибок диктант написали 12 учеников, что составило 26 % от общего числа; с 1–2 ошибками – 18 учеников (38 %). Как видим, число учащихся, написавших словарные слова правильно или с минимальным количеством ошибок, увеличилось более чем в 2 раза (с 13 до 30 человек, с 27 % до 64 % от общего числа участников).

Таким образом, можно сделать вывод, что прием логотипирования дает хорошие результаты при запоминании учащимися словарных слов. Кроме того, это вовлечение учащихся в практико-ориентированную деятельность, где они являются творческими субъектами. Такой подход дает возможность для развития образного, творческого мышления учащихся, они могут посмотреть на привычные вещи (в данном случае буквы) с непривычной стороны.

В дальнейшем планируется апробация данного приема на другой группе учащихся, а также иная работа со знаками языковой системы с точки зрения методики обучения русскому языку и дизайну.

УДК 811.161.1(07)

Полуянова Л.Е.

Создание условий для развития информационно-познавательной деятельности на уроке и во внеурочной деятельности по русскому языку и литературе (из опыта работы методического объединения)

Статья посвящена описанию опыта реализации остро актуальной педагогической концепции информационно-познавательной в ходе преподавания русского языка и литературы. Раскрыты методические подходы к реализации упомянутой концепции. Дано описание конкретных методических приемов реализации инновационной концепции ИПД. Уделено внимание методикам отслеживания динамики развития ИПД учащихся. Показана действенность и перспективность выстраивания работы ШМО как инструмента подлинно инновационной деятельности.

Ключевые слова: *информационно-познавательная деятельность; информационно-познавательная среда; тип мышления; методики развития ИПД; русский язык и литература как средство развития ИПД; развитие субъектности учащихся; система оценивания УУД.*

Профессиональное образовательное пространство сегодня наполнено самыми разнообразными формами методической деятельности, продвигающими и развивающими работников отрасли. К сожалению, работе методических служб не хватает системности, единых подходов и соответствия профессиональным требованиям педагогов, находящихся в ситуации профессиональной и личностной самореализации. Педагоги теряются в многочисленных предложениях и часто просто не понимают смысла и практической значимости тех или иных форм методической работы, считая их избыточной нагрузкой, отнюдь не оптимизирующей образовательный процесс. Подготовка хорошо подготовленных и мотивированных работников обеспечивается в том числе системной внутришкольной методической работой путем предоставления широкого выбора траекторий профессионального саморазвития и самореализации, как в режиме эффективного функционирования, так и в условиях деятельностного инновирования.

В то же время в условиях перехода на новые федеральные образовательные

стандарты перестройка профессиональной деятельности представляется объективной необходимостью. В этом мы видим назначение школьного методического объединения. Приоритетными задачами школьного методического объединения учителей русского языка и литературы МАOU «СОШ № 102» являются формирование инновационной направленности в деятельности учителей-словесников, проявляющейся в системном изучении, обобщении и распространении педагогического опыта, в разработке существенно новой и актуальной темы, формирование информационного пространства ученика в образовательном пространстве школы. Опираясь на опыт центра инновационного опыта, действующего на базе нашей школы, мы в течение двух лет работаем над внедрением системно-деятельностного подхода в преподавание русского языка и литературы, считая такой подход необходимым условием формирования продуктивных типов мыслительной деятельности учащихся, в развитие их информационно-познавательной деятельности на уроке и за его рамками.

Концептуальная модель информационно-познавательной деятельности, предложенная Г.Р. Водяненко [1; 2; 3], направлена на формирование субъективного информационного пространства учащегося в условиях образовательной среды современной школы. Под образовательной средой понимается система определенным образом взаимосвязанных между собой условий и влияний, обеспечивающих образование человека. Эта среда интегрирует как внешнюю (информационную), так и внутреннюю (образовательную) ее составляющие. Для реализации заложенного в современную образовательную среду потенциала необходимо организовать взаимодействие ученика с этой средой, включить его в процесс деятельностного освоения потенциала, поскольку, чем «больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие» [2, с. 208]. Опираясь на такое понимание термина «образовательная среда», Г.Р. Водяненко выделяет три взаимосвязанных линии развития информационно-познавательной деятельности учащихся: развитие информационной деятельности (понимание учеником содержания воспринимаемой информации, ее смыслов в ходе освоения стратегий информационной деятельности); управляемое развитие мыслительной сферы учащихся (освоение операций мышления: анализ, синтез, классификация, обобщение; развитие алгоритмических и логических структур мышления); развитие субъектности учащегося (вырабатывание продуктивных типов мыследеятельности на основе проектной и исследовательской деятельности) [2, с. 9].

Эти линии развития информационно-познавательной деятельности учащихся легли в основу планирования деятельности методического объединения на 2013–2016 уч. г., и реализовались эти задачи на предметном содержании русского языка и литературы. Развитие информационной деятельности обеспечивается путем обучения приемам

и способам работы с текстом (без целенаправленного формирования умения пользоваться такими операциями мышления, как анализ, синтез, классификация, обобщение, невозможно достигнуть понимания информации, усвоения ее смыслов и выйти на качественно новые образовательные результаты). Насыщение образовательной среды проектными и исследовательскими видами деятельности способствует развитию субъектности учащихся. Исходя из предложенной концепции педагога сформулировали темы своей методической работы, продумали предполагаемый результат деятельности по профессиональному саморазвитию: изменение приемов собственной педагогической деятельности, создание очагов особенной педагогической культуры, написание методических работ, в том числе и публикацию статей, методических рекомендаций и пособий.

Мы выделили специфические механизмы, позволяющие эффективно формировать навыки информационно-познавательной деятельности на уроках русского языка, это: проблемная задача; технология развития критического мышления; информационная модель; проект. Именно они легли в основу разработки наших методических материалов. Учителя создали пакет проблемных задач по русскому языку для 7–9 классов. Данный опыт позволил разработать единые подходы к отбору проблемных задач, понять опытным путем, каково место данных задач на уроке, роль и результат проблематизации предметного материала. Данный опыт получил положительную рецензию кандидата педагогических наук Л.А. Густокашиной и был представлен на городской ярмарке педагогических инноваций в 2013 г. В 2015/16 уч. г. словесники трудились над разработкой пакета метапредметных заданий для 5–7 классов.

В дальнейшем внимание было сосредоточено на выработывании у школьников умений работать с текстами разной природы (от загадок, пословиц и поговорок до ре-

кламных объявлений, публицистических и научных статей), проникать в смысл их содержания с помощью различных приемов (например, компрессии/декомпрессии, сканирования, скольжения и пр.); умений осуществлять процедуры информационного поиска, выполнять специальные приемы работы с информацией (используя графические формы ее представления), строить информационные модели. Выбрав в качестве приоритетной технологию РКМЧП, мы заложили в основу подпрограммы «Стратегии смыслового чтения и работа с текстом»

приемы данной технологии. Распределив приемы по классам, мы не только обеспечиваем преемственность в обучении смысловому чтению, но и предупреждаем утомляемость учащихся. Четко сформулированные требования к формируемым умениям учащихся позволяют также четко сформулировать критерии оценки учебного продукта (схемы, таблицы, устного ответа и др.). Планируемые образовательные результаты соотношены с методами и приемами, их достижения приведены в таблицах 1–3 (структурированы по возрастному признаку).

Таблица 1

Поиск информации и понимание прочитанного

| | | |
|------------|---|---|
| 5–6 классы | Ученик научится: формулировать тезис, выражающий общий смысл текста; предвосхищать содержание по заголовку; объяснять порядок частей, содержащихся в тексте; находить в тексте требуемую информацию | <i>Приемы:</i> изучающее чтение; ключевые слова, толстые/тонкие вопросы; верные/неверные утверждения; кластер, инсерт, таблица «знаю-хочу-умею» |
| 7–9 классы | Ученик научится: решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи, требующие полного и критического понимания текста | <i>Приемы:</i> Ромашка Блума; двухчастные и многочастные таблицы; аннотация, слоганы; бортовой журнал; синквейн |

Таблица 2

Преобразование и интерпретация информации

| | | |
|------------|---|---|
| 5–6 классы | Ученик научится: 1) структурировать текст (абзацное членение), проводить проверку правописания, использовать в тексте таблицы, изображения; 2) обнаруживать в тексте доводы в подтверждение выдвинутых тезисов; делать выводы из сформулированных посылок | Приемы технологии РКМЧП: чтение с остановками; инсерт |
| 7–9 класс | Ученик научится: 1) выводить заключение о намерении автора или главной мысли текста; 2) выявлять имплицитную информацию; 3) преобразовывать текст, используя новые формы представления информации: графики, диаграммы, таблицы | Приемы технологии РКМЧП: фишбон, «Идеал», синквейн, таблицы, верно–неверно, подбор эпитафий, высказываний и афоризмов с аналогичной проблематикой |

Таблица 3

Оценка информации

| | | |
|------------|--|---|
| 5–6 классы | Ученик научится: 1) откликаться на форму текста: оценивать не только содержание, но и его форму; 2) оценивать утверждения, сделанные в тексте, исходя из своих представлений о мире | Прием «Общее–уникальное»; «Снежный ком»; дневники |
| 7–9 классы | Ученик научится: 1) обнаруживать недостоверность получаемой информации, пробелы в информации и находить пути восполнения этих пробелов; 2) высказывать оценочные суждения и свою точку зрения о прочитанном тексте | Трехчастный дневник; бортовой журнал |

Мы работаем по УМК под ред. В.В. Бабайцевой, включающему и учебник «Теория». Ученики поставлены перед необходимостью уже с 5 класса не только прочитать, но и осмыслить научно-популярный текст большого объема (параграф 1–5 страниц). Систематическое использование приемов РКМЧП способствует развитию алгоритмической и логической структуры мышления. У учащихся формируются особые интеллектуальные схемы сознания, что в совокупности позволяет вырабатывать у школьников мышление определенного типа (алгоритмического, логического, рефлексивного) [1; с. 50, 51].

В старшей школе внимание сосредоточивается на развитии у школьников мышления проектного типа, особенности которого проявляются в умении промышлять будущее, используя для этого определенные процедуры. Проектный тип мышления человека представляет собой некий интегрированный «продукт» деятельностного развития различных форм и типов мышления, который постепенно «вырастает и созревает», ба-

зируясь на алгоритмических и логических мыслительных структурах, совершенствуясь в процессе воспитания критического мышления и постепенно обретая черты системной мыслительной структуры. Концепция информационно-познавательной деятельности реализуется не только на уроке, но и во внеклассной работе по предмету. Так внеурочная работа в 2013/14 уч. г. реализовывалась через проект «Классика и современность». В течение каждого триместра мы проводили различные мероприятия, посвященные творчеству одного писателя.





Например, 1 триместр – «Шаг в мир Толстого»:

- Литературное путешествие по творчеству Л.Н. Толстого. 5–7 классы.
- Круглый стол «Счастливая, счастливая, невозвратимая пора детства». 8 классы.
- диалог «Факт войны – убийство» (по «Севастопольским рассказам»). 9–10 классы.
- Конкурс эссе «мой Толстой». 11 класс.
- Выставка «Толстой глазами других». 5–11 классы.

Таблица 4

Этапы реализации проекта «Выпуск номера журнала, посвященного роману "Преступление и наказание"»

| № этапа | Название этапа |
|----------|--|
| I этап | «Погружение» в проблему (выбор «гвоздя» номера и осознание проблем, предлагаемых читателю журнала) |
| II этап | Коллективная работа по составлению рубрик журнала, обязательно обращение к тексту |
| III этап | Поиск и отбор материала, анализ текста классического произведения, изобразительная деятельность |
| IV этап | Составление материала в единый журнал, оформление, обработка |
| V этап | Придание журналу целостности, брошюрование журнала |
| VI этап | Презентация проекта |
| VII этап | Рефлексия (самоанализ и самооценка проделанной работы, свои впечатления) |

Совместная проектная и исследовательская деятельность ученика и учителя позволяет не только погрузиться в мир творчества, но и сформировать у учащихся навыки проектной деятельности. Кроме того, такая форма организации позволяет реализовать множество подпроектов: «путешествие», «круглый стол», «выставка», что позволяет привлечь большое количество учащихся.

В урочную же деятельность мы включаем такие проекты, как создание трейлера, читательского дневника, выпуск журнала, создание видеоролика и др. Например, в 10 классе на уроке литературы учащиеся выпускают номер журнала по итогам прочтения художественного произведения классической литературы большого объема. Предлагаем вашему вниманию этапы реализации проекта «Выпуск номера журнала, посвященного роману “Преступление и наказание”» (см. табл. 4).

Как видно, на первом и втором этапах наиболее эффективна групповая работа, третий этап предполагает индивидуальную поисковую, аналитическую работу учащегося, лишь часть работы, четвертый и пятый этапы, примерно 30% объема всего проекта, выносятся на домашнюю работу.

Неординарно устроенная познавательная деятельность учащихся логически привела авторов к созданию новой системы оценивания. Формирование личностных универсальных учебных умений не оценивается критериально. Однако авторы твердо убеждены, что метод наблюдения позволяет сделать некоторые выводы о сформированности действий нравственно-эстетического оценивания, реализуемые на основе ценностно-смысловой ориентации. В качестве методической опоры педагог может использовать следующие маркеры, оценивая: какой герой выбран ребенком, какие черты героя и события произведения в центре его внимания; самостоятельность выбора (сам ребенок определял объект или

по совету учителя, друзей), стихийность или обоснованность выбора, сделанного учеником. Педагог, анализируя читательские предпочтения учащихся, легко вычленил круг проблем, понятных учащимся после прочтения произведения. Это позволит сделать выводы о ценностных ориентирах учащихся.

Критерии оценивания универсальных учебных действий

1. Формирование регулятивных универсальных учебных умений, в частности, действий, обеспечивающих организацию деятельности: целеполагание, планирование, составление плана и последовательности действий, прогнозирование, контроль, коррекция, оценивание.

Предложенная нами анкета поможет учителю определить уровень сформированности регулятивных УУД.

Анкета для учащихся

1. Почему я выбрал этот журнал для проекта?

А) возникли вопросы при чтении романа, и я хочу, чтобы одноклассники обратили внимание на эти проблемы;

Б) небольшой и понятный журнал, успеют прочитать многие;

В) случайно взял.

2. Как ты добивался того, чтобы твой журнал прочитали?

А) сделал яркую презентацию и качественно оформил;

Б) сделал яркую презентацию и регулярно напоминал одноклассникам;

В) пустил на самотек.

3. Отслеживал ли ты продвижение проекта в течение месяца?

А) да

Б) нет

4. Совпали ли твои ожидания и результат?

А) да; Б) нет

5. Если бы проект начался вновь, что бы ты изменил?

2. О сформированности специфического познавательного универсального учебного умения – умения преобразовывать инфор-

мацию – мы судим на основе анализа выпусков журнала (по количеству номеров и их качественным особенностям)

Уровни сформированности УУД «умение преобразовывать информацию» представлены в табл. 5.

Таблица 5

| | | | |
|--|--|--|---|
| 1. Не приняли участие в проектной деятельности | 2. Участвовал в проекте только как читатель | 3. Создал рубрику журнала, участвовал в проекте как читатель | 4. Создатель «продукта» (текст интервью, рисунок, рубрика, компьютерная презентация), а также активный читатель |
| Не умеет преобразовывать информацию | Низкий уровень умения преобразовывать информацию | Средний уровень умения преобразовывать информацию | Высокий уровень умения преобразовывать информацию |

3. Сформированность коммуникативного универсального учебного умения – осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной форме – предлагается оценивать по четырем критериям: содержание выступления-резентации, форма выступления, наличие зрительной опоры, взаимодействие с аудиторией.

4. Предметные умения оцениваются исходя из понимания ключевых проблем романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»:

- умение анализировать литературное произведение: определять его принадлежность к одному из литературных родов и жанров; понимать и формулировать тему, идею, нравственный пафос литературного произведения, характеризовать его героев, сопоставлять героев одного или нескольких произведений;

- умение определить в произведении элементы сюжета, композиции, изобразительно-выразительных средств языка, демонстрировать понимание их роли в раскрытии идейно-художественного содержания произведения (элементы филологического анализа).

Результатом системной работы нашего ШМО явилось фиксируемое развитие про-

фессионального потенциала учителей русского языка и литературы. Отметим некоторые характерные факты.

1. Все учителя получили подлинно инновационный опыт, на практике реализуя остро актуальную педагогическую концепцию информационно-познавательной деятельности учащихся.

2. Два учителя повысили свою квалификационную категорию в течение учебного года (прошли аттестацию на первую и высшую категории).

3. Опыт реализации упомянутой концепции был презентован опыта на уровне города и края. В рамках муниципального семинара «Из опыта работы по реализации муниципальной модели основной школы» А.А. Бадртдинова представила творческую мастерскую «По страницам повестей Н.В. Гоголя», где показала в качестве примера итоги работы над методической темой «Применение мультимедийных технологий как средство формирования универсальных учебных действий на уроке литературы» в контексте развития информационно-познавательной деятельности учащихся.

4. В 2015/16 уч. г. педагоги ШМО А.Г. Бабкина, Л.Е. Полуянова разработали и ре-

ализовали проект по созданию и развитию читательской среды в основной школе. Проект был представлен на семинаре в рамках педагогической площадки для учителей-филологов на базе ПГГПУ.

5. В рамках семинаров городской проблемной группы учителей русского языка и литературы, а также в рамках краевых

семинаров педагоги-словесники успешно провели ряд открытых уроков в технологии РКМЧП, проблемного обучения, где продемонстрировали методику управляемого развития мыслительной сферы учащихся, развития их субъектности, способов функционирования продуктивного мышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Водяненко Г.Р., Никитин И.Г. Информационно-познавательная деятельность как образовательная технология: учеб.-метод. пособие. Направление подготовки 540600 «Педагогика», квалификация (степень) выпускника – бакалавр / Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т; Перм. нац. исслед. политехн. ун-т. Пермь, 2013. 116 с.
2. Водяненко Г.Р. Формирование информационной образовательной среды школы на основе диверсификации содержания школьного образования // Российский научный журнал. 2012. №2(22). С. 206–211.
3. Водяненко Г.Р. Формирование субъектного информационного пространства учащегося в образовательной среде школы: автореф. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2013. С. 26.

УДК 373.3.016)

Сергеева Е.Е., Зорина О.М.

Образовательное событие как ресурс формирования у младших школьников универсальных учебных действий

В статье представлен опыт работы педагога по организации образовательных событий, способствующих формированию у младших школьников универсальных учебных действий. Авторы рассматривают разные методические приемы на этапах подготовки, реализации и рефлексии события, раскрывают составляющие в структуре события, делают акцент на деятельностный характер технологии образовательного события, актуализируют необходимость сотрудничества детей и взрослых.

Ключевые слова: образовательное и воспитательное пространство, образовательное событие, универсальные учебные действия, коммуникация, мотивация, социализация.

Воспитание имеет смысл, если оно наполнено настоящими событиями.

А.А. Остапенко

Модернизация образования обусловила поиск эффективных технологий для усиления воспитательного потенциала школы, обеспечения индивидуализированного психолого-педагогического сопровождения каждого обучающегося. Одной из таких технологий является образовательное событие.

По определению Б.Т. Лихачева, педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, способов, приемов обучения, воспитательных средств; организационно-методический инструментарий педагогического процесса [3].

Образовательное событие (по М.М. Миркес, Н.В. Муха) – способ инициирования образовательной активности учащихся, деятельностного включения в разные формы образовательной коммуникации, интереса к созданию и презентации продуктов учебной и образовательной деятельности [4].

Е.Н. Иванова рассматривает образовательное событие как технологию индивидуализации образовательного процесса, сущность которого заключается в том, что организуются специальные условия для

детского действия, в результате которого ребенком создается определенный продукт, а усиление этого действия происходит через рефлексию. Полученный опыт, осмысленный и осознанный, превращается в средство для достижения новой, уже более высокой цели. При этом любой из участников образовательного события – это субъект действия, а не зритель: у каждого – свои смыслы, своя деятельность, свои переживания [1].

Л.И. Новикова отождествляет событие с чем-то ярким, праздничным, впечатляющим, противоположным повседневности, со способом жизнетворчества человека, со значимым творческим действием, открытием смысла происходящего для каждого участника, с чем-то, что вместе создается, но индивидуально понимается.

Л.И. Новиковой определены основные признаки событийной общности:

- целевые ориентиры, сплочение участников вокруг общей значимой для всех цели;
- принятие друг друга, взаимопонимание, духовная связь;
- открытый тип отношений, равенство, диалог;

- индивидуальная и групповая рефлексия [5].

Таким образом, событие предполагает значимое, творческое действие людей, создающих здесь и сейчас инновационную культурную ситуацию и обогащающую личностное знание и личностный опыт участников события.

Событие имеет в своей структуре следующие составляющие: организационную, педагогическую, результативную.

Организационная составляющая события включает следующие характеристики:

- соответствие культурному образцу (праздник, экспедиция, карнавал, аукцион);
- развернутый этап подготовки;
- участие интересных успешных людей (лидеров, экспертов, авторов);
- возможность выбора форм личного участия.

Педагогическая составляющая события: наличие тьюторского сопровождения (оказание помощи в выборе ресурсов, планировании, оценке, консультирование в процессе подготовки, педагогическая поддержка) [2].

Воспитательная деятельность классного руководителя в технологии образовательного события гармонично дополняет в образовательном процессе классно-урочную деятельность и позволяет работать над достижением личностных и метапредметных результатов в условиях, не ограниченных временными рамками отдельных уроков.

Первый важнейший и сложный этап образовательного события – этап планирования. Задачами этого этапа являются: выбор темы, выработка общего видения путем определения ключевых понятий, направлений, основополагающих вопросов, ресурсов, продукта; выстраивание линий сотрудничества с учреждениями дополнительного образования. На этом этапе у младших школьников формируются умения организовывать свою деятельность, делать выбор, взаимодействовать с другими людьми.

Второй этап образовательного события – реализация. Здесь проводятся творческие мастерские, организуется работа с информацией, готовятся презентационные материалы, проводятся репетиции и само итоговое событие. Решение этих задач обеспечивает формирование познавательных универсальных действий.

Третий этап – рефлексия. Задачами этого этапа являются анализ хода события, оценка полученного продукта, личного и коллективного продвижения в деятельности. Анализ работы позволяет каждому ребенку сформировать свое отношение к работе в группе, определить ее значимость для саморазвития, помогает оценить возникающие трудности в индивидуальной деятельности и во взаимоотношениях с другими людьми. Решение этих задач направлено на формирование личностных и коммуникативных универсальных учебных действий.

В 2012/13 уч. г. воспитательное пространство класса было наполнено образовательным событием по теме «Мое имя». Запуск состоялся на внеклассном мероприятии «Мы школьниками стали». Адаптационная игра для первоклассников «Я – моя школа – мой класс» выявила проблему: без знания имен затруднено межличностное общение обучающихся в парах и группах.

На этапе реализации построили работу в трех направлениях (в двух – совместно: родители – учитель – дети, в третьем – индивидуально). Первое направление: изучение истории происхождения имен. Второе направление (исследовательское): ребята подсчитывали имена, определяли самые популярные, самые редкие имена в параллели, выясняли, кто в их семье дал им имя и как его выбирали. Третье направление: знакомство со значением и происхождением своего имени. Презентация индивидуальных продуктов состоялась на образовательном событии «Имена вокруг нас».

Основные результаты события (формирование личностных, познавательных, коммуникативных УУД) – единение, сплочение детского коллектива, установление теплых семейных взаимоотношений родителей и детей, раскрытие личностного потенциала ребенка, формирование у первоклассников потребности самопознания через познание своего имени, обогащение словарного запаса, приобретение навыков работы в команде.

В 2013/14 уч. г. был проведен турслет. Это одно из ежегодных традиционных событий, объединяющих школу. На турслете каждый ребенок имеет шанс проявить себя, изменить устоявшийся в классе имидж.

На этапе планирования были созданы ситуации свободного выбора участниками своей позиции в совместной деятельности. Дети распределили роли (командир, повар, Самоделкин, санитар, фотограф, корреспондент), определили объем необходимых знаний и объем выполняемой работы.

На этапе реализации работали с информацией, проводили тренировки, мастер-классы, инструктажи по технике безопасности, готовили инвентарь. На туристическом слете проходили спортивные состязания, конкурсы «Бутерброды на природу», «Осенние фантазии» (поделки из природного материала), викторина на лучшее знание правил оказания первой помощи. Ребята собирали материал для газеты: делали записи, брали интервью у победителей, фотографировали.

На заключительном этапе открыли выставки поделок из природного материала и стенных газет; провели письменный анализ события по методике «Плюс-минус-интересно» (автор Эдвард де Боно). Дети в таблицу записывали формы работы, которые вызвали положительные эмоции; все, что показалось скучным, осталось непонятным; увлекательные факты, о которых узнали в процессе подготовки и реализации события; вопросы к учителю.

Организация турслета в технологии образовательного события позволила создать условия для формирования регулятивных, познавательных, коммуникативных УУД, а именно: поиска, отбора и структурирования необходимой информации, развития умений слышать, слушать и понимать партнера, давать и брать интервью, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу; формирования умения самооценки и взаимооценки; приобретения простейших технических навыков работы с фотоаппаратом и компьютером; выбора эффективных способов изготовления изделия; совершенствования творческих способностей при оформлении композиции.

Дети приобрели ценный опыт такого отношения к делу, когда каждый выполняет свою работу и в то же время удерживает общую цель, чувствует себя ответственным за конечный результат.

В 2014/15 уч. г. воспитательное пространство было наполнено образовательным событием в рамках институционального проекта «События и имена». Стадия запуска прошла совместно с родителями и детьми. Обсудив содержание учебной программы, возможности обучающихся, календарные события, выбрали тему и форму события: «Островок классики. Петр Ильич Чайковский».

Ребята готовили презентацию о жизни и творчестве композитора, учились слушать классическую музыку, совершенствовали навыки игры на музыкальных инструментах, получали навыки публичного выступления. Родители стали активными участниками события: организовывали экскурсии, репетиции, оказывали техническую помощь при подготовке презентации. Дети и взрослые работали как единая команда на общий результат.

Работа в деятельностном режиме,ощереение детской инициативы, использо-

вание проблемных ситуаций, педагогики сотрудничества, проектной технологии способствовали формированию следующих УУД: понимание личной ответственности за результат; развитие способности к волевому усилию, умений составлять план действий, вступать в диалог, отслеживать действия партнера, выделять необходимую информацию и структурировать ее в нужной форме, строить высказывание в соответствии с задачами коммуникации.

В 2015/16 уч. г. на этапе планирования образовательного события «По страницам Красной книги Пермского края. Рыбы» в рамках институционального проекта «События и имена» провели: классное занятие, где поработали над термином «открытие», библиотечное занятие по теме «Красная книга Пермского края», экскурсию в городской краеведческий музей «Животные Чайковского района. Редкие животные».

На стадии реализации работа сначала велась индивидуально в соответствии с выбором: дети подбирали литературу, готовили и оформляли выступления. Затем на классном занятии состоялась предварительная презентация наработок и их коррекция. Далее сообща писали сценарий, организовывали репетиции.

При подготовке и проведении события формировались коммуникативные, личностные, познавательные УУД: дети знакомились с правилами составления кроссвордов, загадок, развивали речь, обогащали словарный запас, учились работать с разными информационными источниками, высказывать свое мнение и прислушиваться к мнению другого человека, полно и точно выражать свои мысли. В процессе реализации события у школьников развивались ораторские и актерские способности. Каждый ребенок смог пережить чувство сопричастности к совместному общему делу.

Запуск образовательного события по книге Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей» для родителей и детей был организован с помощью технологии World Cafe (Мировое кафе) [6]. Цель данной технологии – коллективный поиск возможностей (организаторских, творческих, технических) и общий доступ к обсуждению темы, происходящий в творческом процессе. В рамках World Cafe участники задавали друг другу вопросы, искали нестандартные решения, планировали, делились опытом.

Работу выстроили в рамках мастерских героев литературного произведения (Знайка, Винтик и Шпунтик, Пилюлькин, Тюбик, Гуся). Руководителями мастерских стали родители. Вместе с детьми они определились с деятельностью мастерской и формой презентации продукта.

Итогом стало событие, где каждая мастерская презентовала результаты своей работы. Образовательное событие способствовало интеграции учебно-воспитательного процесса, повышению мотивации ученика к обучению, успешной социализации личности, развивало творческое отношение к собственной деятельности.

Основной результат проделанной работы – совершенствование читательских и презентативных умений, формирование таких качеств личности, как любознательность, активность, умение работать в команде, проявлять уважение по отношению к себе и другим. Организация воспитательного пространства класса через образовательные события была ориентирована на каждого ребенка, основывалась на интересах школьников, приносила им удовлетворение.

На этапе планирования события использовали формы занятия или внеклассного мероприятия, кружка, проблемного классного часа, экскурсии, встречи с родителями. Все апробированные формы интересны и продуктивны. В результате детская инициатива

согласовывалась с руководителем институционального проекта; решался вопрос о форме образовательного события и встраивание его в воспитательное пространство школы. Ребенок становился субъектом деятельности, самостоятельно выбирал для себя роль, решал, какие ресурсы у него имеются и как проявить свои возможности, увидеть пробелы в своих знаниях, умениях и наметить пути их устранения.

На стадии реализации проводились опыты с красителями и молоком, мастер-классы, решались проектные задачи, организовывались встречи с интересными людьми, экскурсии, работа с разными источниками информации.

Обратная связь на стадии рефлексии предоставляла возможность участникам события узнавать мнение коллег, гостей по волнующим их вопросам, сравнивать свои ощущения с чувствами других, знакомиться с мнением о себе со стороны участников, получать поддержку. Анализ проводился как в письменном виде в форме статьи, так и в устном виде в форме круглого стола.

Образовательные события обеспечивали:

- расширение содержания учебных предметов;
- мотивацию на познавательную деятельность;
- создание условий для самореализации учащихся;

- развитие организаторских способностей через привлечение учащихся к различным формам деятельности;

- получение опыта осознанного выбора, партнерских отношений, межличностных коммуникаций;

- приобретение навыков информационной культуры: поиска, обработки, преобразования информации.

В результате к концу обучения в начальной школе у обучающихся сформировались следующие УУД: видеть проблему, выбирать путь решения, аргументировано излагать свои идеи, проводить поиск, сбор, систематизацию и анализ информации, прогнозировать результат, планировать свою деятельность и деятельность группы, рассчитывать необходимые ресурсы, принимать решения и нести за них ответственность, взаимодействовать с другими, отстаивать свою точку зрения, защищать результаты своей деятельности публично, готовить презентационные материалы.

Образовательное событие в воспитательном пространстве — это возможность максимального раскрытия детского творческого потенциала. Это деятельность, направленная на решение интересной для школьников проблемы, а результат этой деятельности носит практический характер и значим для самих участников. Образовательное событие отвечает требованиям ФГОС НОО и способствует формированию всех групп универсальных учебных действий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванова Е.Н. Образовательное событие как тьюторская технология индивидуализации образовательного процесса. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://lyceum-44.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=247:2011-01-07-20-16-19&catid=50:methodkop&Itemid=69 (дата обращения: 02.04.2012).

2. Ковалева Т.М., Жилина М.Ю. Среда и событие: к дидактике тьюторского сопровождения // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной // Новые ценности образования. 2010. № 1 (43). С. 94–101.

3. Лихачев Б.Т. Воспитательные аспекты обучения. М., 1979; Он же. Педагогика. Курс лекций (2001). [Электронный ресурс]. Режим доступа: StudFiles.ru/preview/1633266/ (дата обращения: 02.04.2012).

4. Миркес М.М., Муха Н.В. Образовательное событие как тьюторская практика // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под редакцией Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной // Новые ценности образования. 2010. № 1 (43). С. 101–109.

5. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива. Вопросы теории. М.: Педагогика, 1978. 153 с.

6. Технология «Мировое кафе» (World Caf ) [Электронный ресурс]. Режим доступа: govzichyuliya.blogspot.ru/2014/03/world-cafe.html (дата обращения: 02.04.2012).

УДК 376

Соколова В.Р., Веселовских Т.Н., Баранова О.Б., Соколова О.С.
**Обеспечение доступности профессионального образования
и трудоустройства молодых людей с инвалидностью**

Статья посвящена проблеме профессионального самоопределения молодых людей с инвалидностью в Российском обществе. Обобщается практический опыт профориентационной работы школы №152 для детей с ограниченными возможностями здоровья. Раскрыты новые формы эффективной профориентационной работы.

Ключевые слова: профориентационная работа с молодыми людьми с инвалидностью в школе, краткосрочные профориентационные курсы по выбору в школе для детей с ограниченными возможностями здоровья, профориентационные пробы в школе для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Школа №152 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми является учреждением, объединяющим учеников с различными образовательными потребностями (табл.

1) и содействующим обеспечению равных условий для обучения и воспитания всех учащихся, что дает возможность воспитывать в детях толерантное отношение друг к другу внутри системы специального образования [7].

Таблица 1

Контингент учащихся школы №152 (2015/16 уч. г.)

| Адаптированные образовательные программы для обучающихся | Общее количество | В том числе дети-инвалиды |
|--|------------------|---------------------------|
| с задержкой психического развития | 64 | 6 |
| с легкой умственной отсталостью | 45 | 28 |
| с умеренной и тяжелой умственной отсталостью | 43 | 43 |
| с нарушениями опорно-двигательного аппарата | 15 | 12 |
| с нарушением зрения | 5 | 4 |
| с нарушением речи | 5 | 0 |
| Итого: | 177 | 93 |

Школа ориентируется на раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Результатом образования в школе являются не знания как таковые, а умение применять их в повседневной жизни, использовать в дальнейшем обучении [9].

Включение детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов

в жизнь общества в условиях школы реализуется через внедрение на всех уровнях основной школы системы профессиональной ориентации, учитывающей потенциальные возможности обучающихся. Ученик приобретает ключевые компетенции и социальный опыт, которые помогут адаптироваться в условиях инновационной развивающейся экономики, выбрать и получить профессию в соответствии со своими способностями и

возможностями с учетом потребностей рынка труда, стать успешным и востребованным на выбранном профессиональном пути [1–4; 6; 8].

Система профориентационной работы в школе включает ряд ступеней:

1 ступень – психолого-педагогическое сопровождение обучающихся (1–9 классы);

Ш – профессионально-трудовое обучение (1–9 классы);

3 ступень – обязательные краткосрочные курсы по выбору «Основная школа - пространство выбора» (5–7 классы);

4 ступень – профессиональные пробы и летний трудовой лагерь (8–9 классы).

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется на протяжении всего обучения в школе. Все обучающиеся школы охвачены психокоррекционными занятиями – групповыми либо индивидуальными.

Трудовое обучение учащихся является важнейшим звеном в общей системе профориентационной работы школы. В начальной школе идет подготовка обучающегося к трудовой деятельности, формируются элементарные действия с материалами и предметами. Обучение начинается с формирования элементарных специфических манипуляций, которые со временем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами. При организации процесса обязательно учитываются особенности обучающихся. По мере накопления опыта предметно-практической деятельности диапазон формируемых действий постепенно расширяется, увеличивается время их выполнения и меняются их качественные характеристики. Постепенно формируемые действия переходят в разряд трудовых операций.

В средней школе начинается профессионально-трудовое обучение. В нашей школе всего два профиля: «Швейное дело» для

девочек и «Основы ремесла» для мальчиков, так как здание школы очень маленькое и для мастерских недостаточно места. Обучение труду опирается на умения и навыки, сформированные у обучающихся в ходе занятий по предметно-практической деятельности, и нацелено на освоение доступных технологий изготовления продукции. У обучающихся формируется мотивация, развивается интерес к разным видам доступной трудовой деятельности, положительное отношение к результатам своего труда. Учащиеся знакомятся с различными материалами и инструментами, со специальным оборудованием, учатся соблюдать технику безопасности в ходе трудового процесса. Постепенно накапливается практический опыт, происходит формирование операционно-технических умений, формируются навыки самостоятельного изготовления продукции, такие качества трудовой деятельности, которые позволяют выполнять освоенную деятельность в течение длительного времени, осуществлять работу в соответствии с требованиями, предъявляемыми к качеству продукта, и производить его в установленные сроки.

В соответствии с целевыми ориентирами инновационного проекта «Основная школа – школа выбора» проводятся обязательные краткосрочные курсы по выбору [5]. Они организованы для всех учащихся 5–7 классов школы. Курсы нацелены на формирование образовательного пространства выбора для решения задач социализации, самоопределения, самоидентификации обучающихся. Организация занятий осуществляется в деятельностном режиме: большую часть времени у учащихся занимает практическая деятельность. Курсы носят продуктивный характер и имеют высокий коэффициент выборности (для 69 учащихся 5–7 классов в 2015/16 уч. г. разработано 20 краткосрочных курсов).

Обучающиеся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью проходят краткосрочные курсы в соответствии с обязательным

расписанием. Так как у данной категории детей мы не можем сформировать способность к осознанному выбору образовательной траектории, работа краткосрочных курсов направлена на повышение эффективности социальной адаптации.

Цикл краткосрочных курсов «Социальное ориентирование»: «Больница», «Магазин», «Транспорт». Работа на этих курсах направлена на формирование адекватных навыков поведения в наиболее часто встречающихся ситуациях социального взаимодействия, поскольку, общаясь лишь со специалистами внутри учреждения, учащиеся не могут разносторонне развиваться.

Цикл краткосрочных курсов «Хочу быть самостоятельным»: «Учимся ухаживать за одеждой», «Учимся прибирать квартиру», «Основные правила этикета», «Маленький цветовод», «Поваренок», «Самая первая медицинская помощь». Используя все возможности учащихся, на этих курсах мы развиваем у них жизненно необходимые навыки, чтобы, став взрослыми, они могли себя обслуживать и ориентироваться в окружающем. Сотрудничество с родителями способствует внедрению новых сформированных умений и навыков в повседневную жизнь учащегося.

Курс «Живем играя». Обучение на курсе инклюзивное: в группу входят все дети, обучающиеся в 5–7 классах школы. Учащимся предоставляется возможность научиться на наглядном примере других ребят новым навыкам, расширить социальные контакты, познавать себя через познание других, сплотить коллектив школы.

Обучающиеся с легкой умственной отсталостью проходят обязательные краткосрочные курсы по выбору вместе с учащимися с задержкой психического развития, с учащимися с элементами расстройств аутистического спектра, с учащимися с нарушениями опорно-двигательного аппарата и т.п. Появляется возможность более тесного взаимодействия детей с различными нозо-

логиями. Для них существуют следующие краткосрочные курсы: «Знакомство с кодексом»; «Познай себя»; «Бесконфликтное общение»; «Юный журналист»; «Компьютер – твой друг»; «Какую профессию выбрать?»; «Юный огородник»; «Поваренок»; «Учимся выжигать»; «Сошью сам».

Проект реализуется в коррекционной школе первый год, но результаты не заставили себя ждать. В сентябре, после первой презентации краткосрочных курсов в семьях (особенно в семьях пятиклассников), начался активный диалог поколений по поводу будущего самоопределения подростков, выстраивание дальнейшего жизненного пути за стенами школы, выросла активность учащихся на психологических тренингах.

Третий год в школе реализуется проект «Организация профессиональных проб в профессиональном самоопределении детей-инвалидов в рамках сетевого взаимодействия ОУ с учреждениями социальной сферы». При проведении профессиональных проб учитывается приоритетность состояния здоровья, специфика профессионального самоопределения подростков, осуществляется их психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение, организовано межсетевое взаимодействие с учреждениями социальной сферы и организациями.

Профессиональные пробы реализуются в три этапа:

1. Определение профессиональных интересов, склонностей обучающихся к различным сферам профессиональной деятельности, состояния общей готовности каждого к выполнению профессиональной пробы.

2. Выполнение теоретических и практических заданий, моделирующих основные характеристики предмета, цели, условий и орудий труда, а также ситуаций для выявления профессионально важных качеств представителя отрасли.

3. Изучение динамики профессиональных намерений обучающихся.

Остановимся более подробно на описании второго этапа. Одной из форм практической работы на данном этапе является летний трудовой лагерь для подростков 14–18 лет. На период работы трудового лагеря заключается договор между школой и организацией, предоставляющей временное трудоустройство подростков-школьников. В школе традиционно организованы трехразовое питание, оздоровительные, развлекательные, познавательные, творческие мероприятия и обязательный трудовой подряд. Подростки выезжают с педагогом в организацию, где им предоставляется возможность работать на простейшем производстве. Например, подсобные работы на стройке, уборка мусора на улицах микрорайона, посадка цветов, озеленение и благоустройство городских газонов, а также малярные работы и разбивка цветников у своей школы. Таким образом, подростки в летний период получают не только оздоровительный отдых, но и возможность реализовать свои сильные трудовые навыки, социально адаптируясь в условиях современной жизни, возможность заработать свои первые небольшие деньги для семейного бюджета или собственных расходов.

На третьем этапе проводится итоговая конференция, где обучающиеся представляют проекты, презентации, в ходе которых выясняется, изменились ли профессиональные намерения обучающихся, какие трудности и сомнения они испытывали при выполнении пробы.

Профессиональная проба отличается от краткосрочных курсов выходом за рамки образовательного учреждения, в результате чего появляется возможность организовать обучение на базе производственных мастерских профессиональных образовательных учреждений и на базе предприятий, организаций и учреждений всех организационно-правовых форм и форм собственности.

В итоге процесс воспитания толерантности идет не только в рамках школы, но и за ее пределами – в образовательных учреждениях, в которые выйдет выпускник из стен школы.

Окунувшись в трудовую деятельность, учащиеся получили реальную возможность проектировать свое дальнейшее профессиональное образование и выбрать ту сферу деятельности, которая в наибольшей мере соответствует имеющимся способностям. Родители также позитивно отзываются о профессиональных пробах, проводимых в школе. Они увидели, что их дети проявляют интерес к определенным профессиям, говорят дома о возникающих трудностях, о соответствии или несоответствии их представлений о профессии с реальностью. Родители хотят, чтобы в школе данная система имела продолжение.

Социальные структуры, которые предоставляют места и создают условия для прохождения профессиональных проб в соответствии с профессиональной направленностью обучающихся и в целом сотрудничают с нашей школой:

- Пермский краевой колледж «Оникс» (профессиональные пробы: изготовитель художественных изделий из дерева, портной, оператор ЭВМ, резчик по дереву, декоратор);
- Пермский техникум профессиональных технологий и дизайна (парикмахер);
- «Крестьянское фермерское хозяйство» ИП А.В. Лещев (садовод);
- ООО «Типография ДПС» (фотокорреспондент);
- ООО «Вита» (маляр, мастер отделочных строительных работ);

Перечень профессиональных проб определяется возможностями социальных партнеров.

За два года в проекте «Профессиональные пробы» приняли участие 30 человек. Выпускники старших классов освоили 10 профессиональных проб:

- 12 обучающихся прошли 4 профессиональные пробы (маляр, садовод, фотокорреспондент, мастер отделочных строительных работ);

- 18 человек обучающихся прошли 6 профессиональных проб (изготовитель художественных изделий из дерева, портной, оператор ЭВМ, резчик по дереву, декоратор, парикмахер).

За два года все выпускники школы поступили в средние профессиональные образовательные учреждения и получают выбранную специальность для последующего трудоустройства. Первое знакомство и опыт работы в профессиональной пробе совпал с выбором места обучения и квалификации по следующим специальностям: повар, швея, мастер отделочных работ, фотокорреспондент, технолог.

Что дальше?

Если правильно организована профориентационная работа в школе, если в технике готовы работать с особенным ребенком и обучать его социально-значимым специальностям, но в нем не нуждается общество, то этот человек так и остается сидеть дома, если семья не позаботится о нем. Должны быть федеральные программы возможности трудоустройства (занятости) инвалидов различных клинических групп. Необходимо обратить внимание на проблемы трудоустройства выпускников коррекционных школ и разработать ряд нормативных документов, стимулирующих руководителей предприятий на создание рабочих мест, пригодных для трудоустройства инвалидов; создание трудовых мастерских, где выпускники специальных (коррекционных) школ, не освоившие профессии, смогут заниматься ручным трудом, навыки которого они получили в школе, а мастерские – работать под заказ определенных фирм-магазинов, специализирующихся на продаже ручных изделий.

Чтобы получить ответы на волнующие нас вопросы, мы приняли участие в I Всероссийском съезде дефектологов «Особые дети в обществе» (Москва, 26-28.10.2015 г.), организованном Министерством образования и науки Российской Федерации. В работе съезда были задействованы 1760 специалистов из самых разных областей, работающих с детьми-инвалидами, из 75 субъектов Российской Федерации. Миссией съезда стала консолидация усилий семьи, общества и государства в создании условий для полноценной жизни и самореализации детей, подростков и молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

На секции, посвященной содействию самореализации и карьерным устремлениям молодых людей с инвалидностью, их профессиональному образованию и трудоустройству, наша школа стала группой поддержки Маллера Александра Рувимовича (доцента кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, кандидата педагогических наук). В своем докладе «Содействие самореализации и интеграции инвалидов с интеллектуальными нарушениями» Александр Рувимович сделал акцент на необходимости формирования в обществе позитивных социальных установок гуманного поведения по отношению к людям разного возраста, страдающим вследствие различных нарушений развития и здоровья, и их семьям.

Профессиональное общение, открытые диалоги с представителями различных уровней государственной власти дали новый профессиональный и эмоциональный толчок к дальнейшей работе по оказанию помощи детям, испытывающим трудности в развитии и их семьям, поставило перед нами новые цели и задачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012.
2. Маллер А.Р. Социальное образование детей с нарушениями интеллекта. М.: Педагогическое общество России, 2015.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 г. №1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
4. Приказ Министерства образования РФ от 09.03.2004 г. №1312 «Об утверждении Федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений РФ реализующих программы общего образования».
5. Приказ начальника департамента образования администрации г. Перми от 24 июня 2014 г. № СЭД-08-01-09-456 «Об апробации и внедрении муниципальной модели основной школы в 2014/15 учебном году».
6. Приказ начальника департамента образования администрации г. Перми от 02 апреля 2015 г. №СЭД-08-01-09-397 «Об утверждении перечня приоритетных направлений деятельности департамента образования на 2015 год (второй уровень)».
7. Сайт школы №152. [Электронный ресурс]. Режим доступа: school152kor.narod.ru (дата обращения: 12.11.2016).
8. Спецификация по внедрению обязательных краткосрочных курсов по выбору муниципальной модели «Основная школа – пространство выбора» от 23 июня 2015 г.
9. Устав МБСКОУ «СКОШ для детей с ОВЗ №152» г. Перми.

УДК 37.016

Теплоухова Л.А.

Рефлексия в проектной деятельности как средство развития комплекса универсальных учебных действий

Стандарты второго поколения предъявляют особые требования к организации учебного процесса в основной школе. Гарантией качества образования становится способность человека к учению, к самообразованию на протяжении всей жизни. С этой точки зрения необходимой становится целенаправленная работа по развитию универсальных учебных действий школьников. В статье анализируются условия организации рефлексивной деятельности при работе над проектом и комплекс УУД как интегративный результат различных видов рефлексии.

Ключевые слова: стандарты второго поколения, образование, обучение, развитие, проектная деятельность, рефлексивная деятельность, рефлексивная компетентность, комплекс универсальных учебных действий.

Образование не зависимо от будущего и определяет его, если вырабатывает у учащегося такие личностные качества, развивает такие способности и формирует такие умения, которые носят универсальный вневременной характер и могут быть реализованы в любой социальной и информационно-технологической реальности. К ним относятся метаспособы познавательной, конструирующей, творческой активности, такие, как способность к моделированию процессов и явлений, рефлексия, интерпретация, умение целеполагать, устанавливать содержательную коммуникацию и многое другое. Таким образом, умение учиться, умение общаться и умение выбирать – это тот набор новых умений, которые, по мнению известного футуролога Э. Тоффлера, должна формировать новая система образования. Нужны те, кто способен к критическому суждению, кто может сориентироваться в новых условиях, кто быстро определяет новые связи в стремительно меняющейся действительности [6].

Стандарты нового поколения, принятые в отечественном образовании, позволяют утверждать, что учебная деятельность превращается в источник внутреннего развития школьника, формирования его творческих способностей и личностных качеств. Целост-

ное развитие личности обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий [10].

Смысл всех видов УУД хорошо передаётся через максимы:

- 1) «Я общаюсь – значит, я учусь»
- 2) «Я действую – значит, изменяюсь»
- 3) «Я исследую – значит, познаю мир»
- 4) «Я любознательный – поэтому задаю вопросы».

По мнению А.Г. Асмолова, формирование всех видов универсальных учебных действий обеспечивается в ходе усвоения всех учебных предметов и их циклов. Вместе с тем каждый из учебных предметов предоставляет различные возможности для формирования учебных действий. Предметы естественно-математического цикла в первую очередь создают зону ближайшего развития для познавательной деятельности и соответственно – развития познавательных учебных действий; гуманитарные предметы, в том числе предметы коммуникативного цикла, – для коммуникативной деятельности и соответствующих ей учебных действий, когда приоритетным является коммуникативное развитие и формирование способности и готовности свободно осуществлять общение, овладение современными средствами

вербальной и невербальной коммуникации [2].

В современной западной концепции «шести ключевых умений» среди наиболее важных и широких умений, которые должны осваивать учащиеся, два (из шести!) непосредственно относятся к сфере коммуникативных действий:

- *общение и взаимодействие* (коммуникация) – умение представлять и сообщать в письменной и устной форме, использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции;

- *работа в группе* (команде) – умение устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации.

В соответствии с этим большое значение приобретают проектные формы работы, так как помимо направленности на конкретную проблему (задачу), создания определенного продукта, межпредметных связей, соединения теории и практики, в них обеспечивается совместное планирование деятельности, совместная выработка «правильного» решения, всесторонне осмысленного с точки зрения получаемого результата. Процесс осмысления собственной учебной деятельности, т.е. рефлексия, неизбежно связан с технологией проектирования деятельности, так как методика организации рефлексии, включающая в себя остановку предметной деятельности, восстановление последовательности выполненных действий, изучение составленной последовательности действий, формулирование результатов, проверку гипотез в последующей деятельности, предполагает поэтапный, комплексный характер деятельности по получению учениками образовательной продукции за определенный промежуток времени [4].

Е. Хрисанова и Н. Сергеева обозначают четыре сферы существования рефлексии: в мышлении, в деятельности, в общении, в самосознании [8]. Г.А. Цукерман рас-

сматривает три слоя учебной деятельности, в которых осуществляется рефлексия:

- мышление (деятельность по решению задач нуждается в рефлексии для осознания оснований собственных действий, то есть рефлексия понимается в этом смысле как «направленность мышления на самое себя, на собственные процессы и собственные продукты»);

- коммуникация и кооперация (рефлексия существует как выход в позиции «над», «вне», необходимые для координации действий и организации взаимопонимания партнеров);

- самосознание, нуждающееся в рефлексии как индивидуальной способности к самоизменению, свидетельствующей о переходе учащихся от одной позиции к другой от незнания к знанию, от неумелости к умению [9].

Проектная деятельность, где организуется поэтапный процесс работы над познавательной задачей, способствует интенсификации рефлексии в каждой из названных сфер: в мышлении – как переосмысление собственных действий в ходе работы над проектом (преимущественное формирование *личностных УУД*); в деятельности – как фиксация установки на кооперирование и взаимоподдержку для достижения результатов проектной деятельности (формирование *коммуникативных и личностных УУД*); в общении – как предоставление собственного опыта учащегося, формирующегося в процессе работы над проектом, для другого, и открытость опыта другого для себя (формирование *коммуникативных УУД*); в самосознании – как самоопределении внутренних ориентиров по реализации проектной деятельности (*личностные УУД*) [3; 5].

В рамках личностно-деятельностного подхода, личностно-смысловой обусловленности мышления, востребованных в проектном обучении, Т.И. Шамова определяет рефлексия как «переосмысление и перестройку субъектом содержания своего

опыта, которые отражают проблемно-конфликтные ситуации и порождают действенное отношение его как целостного «Я» к собственному поведению и общению, к осуществляемой деятельности, ее кооперантам, социокультурному и вещно-экологическому окружению» [7]. Следуя цепочке системной рефлексии, завершающей цикл рефлексивного управления учащихся своей деятельностью в проекте (определена Т.И. Шамовой), мы можем включить в нее следующие *общеучебные действия*, непосредственно влияющие на формирование *всех видов личностных УУД*:

- рефлексия учащихся своего учебного опыта, полученного в ходе проектной работы (и уже «онаученного» на заключительном этапе);
- рефлексия учащихся своей деятельности, осуществленной в рамках проекта;
- рефлексия школьниками общения и совместной деятельности на всех стадиях проектной работы;
- рефлексия учащихся своей личности (своей «ценности» в ходе работы над проектом с точки зрения своего «Я», с точки зрения своих партнеров по проекту, с точки зрения полученных качественных изменений своей личности, проявившихся в процессе работы над проектом);
- рефлексия учащихся деятельности учителя как консультанта и координатора процесса.

Проектирование деятельности и ее рефлексия связаны между собой, как указывает Н.Г. Алексеев, через отношение к мыслительной деятельности: проектирование связано с началом мыслительной деятельности, с реализацией замысла, рефлексия – с концом, с осознанием уже сделанного [1].

Критичность мышления, проявляющаяся в рефлексии (например, по поводу своего субъектного опыта, полученного в результате выполнения проекта), может быть раскрыта через выполнение следующих *учебных дей-*

ствий, призванных *регулировать* проектную деятельность на всех этапах:

- оценка (где ошибка?)
- диагноз (в чём причина?)
- самоконтроль (каковы недостатки?)
- критика (согласны ли вы? опровергните, приведите контраргументы)
- прогноз (постройте прогноз следующих действий).

Рефлексия – это осознание учеником способов деятельности и выявление своих образовательных приращений, меры и качества приобретённого опыта, осознаваемого самим учащимся. В этом смысле рефлексивные учебные действия, которые осуществляют участники проекта, могут носить организаторский, эмоциональный и содержательный характер.

Содержательный характер рефлексии определяется предметными знаниями, этот тип рефлексии включает в себя утверждение «знаю, что...», т.е. это оценка своего знания и незнания о содержательном наполнении проектной задачи. Про что хотели рассказать решением проблемы? Это момент выработки альтернативных решений, мнений, содержащих «широкие» идеи, с осмыслением и последующей детальной проработкой путей осуществления этих идей. Это и определение того, какие количественные и качественные изменения произошли у ученика в результате работы над проектом. На этой стадии можно сгруппировать решения по прогнозу дальнейших проектных шагов, выделяя среди них наиболее подходящие и выполнимые. Таким образом происходит выработка *познавательных и личностных УУД*.

Организаторская рефлексия определяется через «знаю, как», т.е. учащиеся оценивают те действия, которые относятся к способам рождения, развития и преобразования знания в ходе проектной работы. Это действия, связанные с различными видами общения участников проекта между собой и с планированием самих этапов работы.

К этому моменту учащиеся приходят с «багажом» альтернативных вариантов, а покидают его с конкретным выбором, решением или выводом. В некоторых случаях однозначный выбор невозможен. Такого рода вывод должен быть сформулирован с пояснением, что же явилось камнем преткновения, с каким непонятым явлением пришлось столкнуться. В результате размышлений может быть очерчен новый круг задач для размышления и действия, и весь мыслительный процесс повторится сначала. На этом этапе в тесной связи формируются *познавательные, регулятивные и коммуникативные УУД*.

Эмоциональная рефлексия акцентирует внимание учащихся на вопросах «знаю, зачем», «знаю я», позволяющих сформулировать ценностные ориентиры по отношению к новому, полученному в результате выполнения проекта знанию, определить собственную позицию относительно результата деятельности и самой этой деятельности в целом. Это анализ-размышление о том, какие следует предпринять конкретные шаги по сбору дополнительной информации, началу нового цикла деятельности. «Пошли с чем?» и «Куда?» – два вопроса, обеспечивающие «перенос багажа» приобретенных в результате решения проектной проблемы знаний, умений, способностей в новые ситуации. Этот этап – движение к цели, он обязательно должен содержать результативное действие, следующее за этапом размышлений (эвалуация). Таким образом, эмоциональная рефлексия является тем основанием, без которого невозможен процесс формирования *личностных УУД* как важнейшей цели всего проектного процесса.

Рефлексивное отношение к собственной учебной деятельности может превратиться в

рефлексивно-теоретическое: т.е. внимание школьников может быть смещено с решения задач, имеющих узкую направленность, на охват общих принципов и связей в учебном материале, стремление объединить и понять множество разрозненных фактов, увидеть контуры проблем, осознать себя в этом учебном предмете и стремиться выразить себя через него. Таким образом поэтапное рефлексивное мышление в проектной деятельности трансформируется в новое свойство личности учащегося, приобретаемое им в ходе работы над проектом, – в рефлексивную компетентность. Под этим Н.Г. Алексеев понимает не просто способность оценить правильность исполнения, а рефлексивную компетентность как *квинтэссенцию сформированных в недрах проектной деятельности личностных УУД*, которая расширяет рамки самой этой деятельности, позволяет участникам проекта «освоить накопленное в действии нового опыта, тем самым подготавливая возможность новых замыслов, новых планомерных действий» [1].

Так как способность рефлексировать есть оценка себя и своей работы через соотнесение выполняемой деятельности и способности ее самостоятельно выполнять в ходе работы над проектом с не меньшей эффективностью, чем совместно с учителем, обладание ею способствует закреплению процессов самоорганизации и самоуправления учебным процессом. Именно в рефлексивной самоорганизации создаются условия для выполнения и освоения учащимися *всего комплекса УУД*, развивающих интеллектуальный и личностный потенциал школьника, что и требуется по стандартам основной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. №2. С. 85–115.
2. Асмолов А.Г., Володарская И.А., Салмина Н.Г. [и др.] Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования // Вопросы психологии. 2007. №4. С.16–23.
3. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся. Самара, 2003. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mega.educat.samara.ru/lib/60083/> (дата обращения: 05.07.2016).
4. Слободчиков В.И. О возможных уровнях анализа проблемы рефлексии // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. Новосибирск, 1986. С.12–14.
5. Теплоухова Л.А. Процесс формирования универсальных учебных действий в проектном обучении в основной школе // Материалы за 8-а международна научна практична конференция «Настоящи изследвания и развитие». 2012. Том. 13. Педагогически науки. София: Бял ГРАД-БГ ООД, 2012. С. 72.
6. Тоффлер Элвин. Шок будущего. М.: АСТ, 2001. 560 с.
7. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. С. 259–273.
8. Хрисанова Е., Сергеева Н. Артпедагогика в системе современного воспитания. Б.м., б.г. С. 137–139.
9. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 268 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.

УДК 371.214

Угольникова Е.В., Федорова О.В.

Курс междисциплинарного обучения как средство формирования УУД у младших школьников в рамках ведения внеурочной деятельности

Статья посвящена проблеме формирования универсальных учебных действий в начальной школе через ведение курса междисциплинарного обучения (МДО) в рамках внеурочной деятельности. Представлены этапы проведения занятий МДО и приведены примеры двух занятий.

Ключевые слова: междисциплинарное обучение, групповая работа, проблема, исследование, открытие, младшие школьники.

Формирование универсальных учебных действий – это то, что сегодня позволяет учащимся саморазвиваться, самосовершенствоваться, что обеспечивает школьникам умение учиться. В связи с этим актуальным становится вопрос, как можно и нужно развивать универсальные учебные действия.

Стандарты нового поколения позволили расширить рамки образовательного пространства, что дало возможность педагогам использовать во внеурочной деятельности наиболее эффективные программы, направленные на достижение новых образовательных результатов. На наш взгляд, такой является программа творческого развития младшего школьника «Междисциплинарное обучение».

Курс междисциплинарного обучения помогает современному учителю построить педагогический процесс в соответствии с новыми требованиями, одними из которых являются достижение метапредметных результатов.

Данный курс позволяет развивать все мыслительные, исследовательские, коммуникативные умения.

1. Мыслительные умения: анализировать (выделять критерии, сравнивать, классифицировать); оценивать с помощью разных критериев; рассматривать факты с разных точек зрения, устанавливать связь, обобщать;

доказывать; прогнозировать, придумывать новое; решать проблемы в малых группах.

2. Исследовательские умения: ставить исследовательские вопросы; формулировать проблему; выдвигать гипотезы; планировать и проводить наблюдения, опыты; использовать разные источники информации; систематизировать информацию.

3. Коммуникативные умения: слушать собеседника; принимать точку зрения другого; излагать свою точку зрения другому; представлять результаты своей деятельности другим людям разными способами: рисунок, коллаж, схема, диаграмма, график и т.п.

Эти умения, формируемые в процессе занятий данного курса, перекликаются с метапредметными результатами ФГОС. Каковы же особенности построения курса междисциплинарного обучения?

Курс междисциплинарного обучения по программе «Одаренный ребенок» рассчитан на весь период обучения в начальной школе. Предлагаемый проект по своему замыслу направлен на создание благоприятных условий для интеллектуального и личностного роста детей. В нашей гимназии курс междисциплинарного обучения проводится в рамках внеурочной деятельности, что соответствует условиям введения ФГОС НОО.

Содержание обучения построено следующим образом: существуют стержневые

глобальные темы «Изменение», «Влияние», «Порядок». Одна такая тема рассчитана на учебный год. Обобщения и выводы, которые учащиеся делают на каждом занятии, связаны с главной темой. Важно, что к обобщению дети приходят, проводя исследования в разных областях знаний и с разных точек зрения: историка, математика, искусствоведа, астронома – это создает благоприятные условия для развития творческого мышления детей и их способности решать проблемы. Выбор названия глобальной темы объясняется возрастными особенностями младшего школьника. К четвертому классу у ребенка происходит осознание и развитие целостной картины мира и понимания места в нем человека, что и является целью данного курса.

Специфика методики обучения определяет особенности распределения учебного времени для осуществления программы. Так, занятия рассчитаны на 2 часа.

Основные этапы занятий. Поскольку есть два основных процесса движения мысли – индукция и дедукция, в связи с этим целесообразно выделить и две основные разновидности методики исследования – индуктивного и дедуктивного типа (формулировки описаний того и другого процессов мышления взяты из книги Н.Б. Шумаковой «Одаренный ребенок. Особенности обучения» [1]).

Основные этапы индуктивного и дедуктивного исследования:

1 этап – мотивация. Возникновение проблемной ситуации.

Индуктивное исследование: создание проблемной ситуации, обеспечивающей возникновение проблемы и формулирования вопроса, который вызывает психологическую необходимость поиска и является регулятором этого поиска. *Дедуктивное исследование:* создание проблемной ситуации, обеспечивающей возникновение предположений, на основании которых формулируется

гипотеза – обобщение, обуславливая необходимость поиска фактов для ее обоснования.

УУД, формируемые на данном этапе: вступать в учебный диалог с учителем, задавать вопросы, слушать и отвечать на вопросы других, формулировать собственные мысли, планировать необходимые действия, операции, постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно учащимися, и того, чего не известно, прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения.

2 этап – поиск решения проблемы (исследование в малых группах). Индуктивное исследование: Поиск решения проблемы. *Дедуктивное исследование:* Поиск фактов для обоснования или опровержения гипотезы-обобщения. *УУД, формируемые на данном этапе:* осознавать познавательную задачу, читать и слушать, извлекая нужную информацию, а также самостоятельно находить ее.

3 этап – обмен информацией. Индуктивное исследование: Изложение результатов исследования. *Дедуктивное исследование:* Изложение результатов исследования. *УУД, формируемые на данном этапе:* использовать знаково-символические средства для решения различных учебных задач, осуществлять для решения учебных задач операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, устанавливать причинно-следственные связи, делать обобщения, выводы; высказывать и обосновывать свою точку зрения; строить небольшие монологические высказывания, управление поведением партнера – контроль, коррекция и оценка действий партнера.

4 этап – организация информации. Индуктивное исследование: сортировка или классификация полученных в результате исследования фактов с целью обеспечения условий для связывания разнородных данных и открытия нового принципа, идеи, обобщения. *Дедуктивное исследование:* сортировка или классификация полученных в результате

исследования фактов с целью их оценки по отношению к гипотезе – обобщению и осознания обоснованности рассматриваемой гипотезы. УУД: осуществлять для решения учебных задач операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, устанавливать причинно-следственные связи, делать обобщения, выводы, умения выделять разные содержательно-смысловые или предметные области для последующего оценивания фактов.

5 этап – связывание информации. Индуктивное исследование: Открытие и формулирование нового знания: принципа, идеи, обобщения. *Дедуктивное исследование:* Формулирование заключения о доказанности гипотезы на основании оцененных и систематизированных ранее данных (определение границ обоснованности гипотезы – обобщения). УУД: умение доказывать, обосновывать свои идеи, выводы и решения, умение сотрудничать с учителем и со сверстниками.

6 этап – подведение итогов, рефлексия. Индуктивное исследование: Оценивание того, в какой мере достигнуто решение проблемы, обсуждение перспективы дальнейшей работы по проблеме. Рефлексия. *Дедуктивное исследование:* Оценивание малых гипотез, вытекающих из основной гипотезы – обобщения, осмысление ее значения, уточнение, развитие. Рефлексия. УУД: оценка – выделение и осознание учащимися того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения, коррекция – внесение дополнений и корректив, рефлексия проделанной мыслительной работы, рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности, самоконтроль и самооценка достигнутого результата.

Проведение междисциплинарных занятий позволят учащимся проявить и развить индивидуальные потребности, мотивационно-личностную сферу, интеллектуальные и творческие способности. Также междис-

циплинарные занятия способствуют развитию речи и коммуникативных умений, формированию эффективных способов учебной работы, расширяют возможности для проявления и развития творческой активности учащихся во внеурочной деятельности. Кроме этого, занятия МДО позволяют достигнуть высоких результатов на творческих конкурсах, олимпиадах, интеллектуальных марафонах и т.д. Таким образом, курс МДО способствует развитию и формированию универсальных учебных действий учащихся.

Чтобы наглядно увидеть все ранее перечисленные этапы, предлагаем план занятия в 3 классе по теме «Влияние».

Класс: 3. Тема занятия: «Люди разных профессий по-разному воспринимают время»

Цель: доказать и развить гипотезу о том, что люди разных профессий по-разному воспринимают время. Развитие рефлексии, способности самонаблюдения, способность анализировать собственный опыт.

План занятия: этап мотивации. Для создания мотивации к исследованию можно спроектировать проблемную ситуацию по типу «погружение в проблему». С этой целью учащимся предлагается послушать сказку «Единицы времени».

«Жили-были братья и сестры: Эра, Месяц, Сутки, Год, Декада, Квартал, Век, Секунда, Неделя, Минута, Час. И вот однажды у них возник спор: кто главнее?

Эпоха:

– Я самая главная. В мой период происходит много исторических событий.

Секунда возразила:

– Хотя я и самая младшая, но без меня не было бы ни Минуты, ни Часа и тебя – целой Эпохи.

В спор вступил средний брат – Месяц:

– Как же, ведь без меня не было бы календарей и вообще целого Года.

– А как же я? – возмутился Год.

– И про меня забыли! – воскликнула Минута.

Однажды эта сказка попала в руки одной семьи. Мама-врач сказала: «Что тут спорить? Всем ясно, каждая секунда стоит жизни».

– Нет, я с тобой не согласен, – возразил папа. – Ведь только в течение эпохи можно увидеть, какого прогресса достигло человечество.

Сын Петя, слушая своих родителей, совсем запутался и сказал: «А для меня важен каждый год. Мой день рождения бывает раз в году!».

После того как дети послушали сказку, они обсуждают вопрос учителя о том, почему все по-разному отнеслись к одной и той же ситуации. Почему члены семьи смотрели на одну и ту же проблему как – будто через разные очки. Дети высказывают свои предположения. В ходе обсуждения дети приходят к формулировке вопроса-проблемы для исследования. Проблему необходимо зафиксировать на доске и перейти к следующему этапу занятия – исследованию.

Этап исследования. На этом этапе целесообразно организовать работу в малых группах. Для решения проблемы детям необходимо предоставить соответствующую информацию (тексты, иллюстрации и т.д.), что позволит ответить на поставленные вопросы на этапе мотивации. Всю нужную информацию дети фиксируют на листах, можно предложить представить свой результат в разных формах (рисунки, коллаж, инсценировка и т.п.). Завершение работы в группе свидетельствует о переходе на новый этап – обмен информацией.

Этап обмена информацией. На этом этапе каждая группа представляют свое исследование для остальных детей. Свою творческую работу прикрепляют на доску и комментируют.

Этап организации информации. На этом этапе детям необходимо систематизи-

ровать полученную информацию и совместно заполнить таблицу, где необходимо соотнести единицы времени с соответствующими им профессиями.

Этап связывания информации. Для того чтобы прийти к открытию нового знания, учащимся необходимо осмыслить результаты таблицы.

Опираясь на выполненную систематизацию, учитель организует обсуждение. Что показывает эта таблица? Что можно сказать о каждом пункте таблицы?

Дети приходят к открытию нового знания и формулируют обобщение, которое учитель фиксирует на доске: **«Люди разных профессий по-разному воспринимают время. Для людей разных профессий важна своя единица времени».**

Этап подведения итогов и рефлексия. Здесь необходимо вернуться к вопросам, поставленным на этапе мотивации, и обсудить, найдены ли ответы на поставленные вопросы и каким образом решение было достигнуто. Решена ли проблема? Что помогло решить проблему? Что узнали нового? К какому общему выводу пришли?

Этап применения. В качестве применения можно предложить ученикам следующее задание: взять интервью у людей разных профессий, которые не встречались на занятии. Результаты интервью представить в творческой форме. Одним из важных этапов, на наш взгляд, который содержится в структуре данного курса, – **этап применения.** Применение может проводиться непосредственно на занятии в качестве завершающей части исследования, так и выступать как отдельное самостоятельное занятие. Такое занятие-применение носит в большей степени обобщающий характер, что позволяет учителю организовать в разных необычных формах: творческой, тренинговой и других. В качестве примера представляем занятие-применение в третьем классе по теме «Влияние».

Тема занятия: «Все, что знаем о влиянии, мы сейчас расскажем!»

Глобальная тема «Влияние» включает в себя несколько разделов: введение в тему, влияние времени, влияние людей, влияние знаний, влияние окружающей среды.

По окончании изучения всех тем данных разделов у учащихся формируется целостная картина о понятии «влияние». Каждая группа получает рабочий лист с заданиями. Первая часть рабочего листа состоит из заданий на обобщение знаний по одному из разделов, вторая часть – творческая.

Рабочий лист 1. «Влияние окружающей среды»

1. Заполните пропуски: Существует разные типы окружающей среды: _____, _____, _____. (приведи примеры). Каждый из типов окружающей среды влияет на _____. На верование, ценности, нравы и привычки людей в большей степени влияет _____ окружение. На выбор жизненного пути (ценности, занятия, язык, манеру и т.д.) влияет _____ окружение.

2. Представь данный материал для одноклассников в творческой форме (коллаж, брошюра, схема, рисунок и т.д.).

Рабочий лист 2. «Влияние знаний»

1. Заполни пропуски: Знания влияют на исход событий в _____, в _____, в _____. Знания могут быть разного типа: по достоверности _____ и _____. По полноте (объему) _____ и _____, по _____ житейские и научные. Знания влияют на _____ и _____ людей. На исход событий в истории и жизни отдельных людей может повлиять _____. Одни и те же слова могут по-_____ влиять на разных людей. Знания влияют на то, как мы видим, _____ и _____ себе мир.

2. Представь данный материал для одноклассников в творческой форме (коллаж, брошюра, схема, рисунок и т.д.).

Рабочий лист 3. «Влияние людей (лидера)»

1. Заполни пропуски: Люди влияют на людей как _____, так и _____. Влияние человека на человека и другие вещи может быть _____ или _____. Оказывая влияние на что-то одно, человек невольно влияет и на что-то другое – человек должен думать о _____. Человек, который может оказывать влияние на людей, – _____. Влияние лидера может быть _____ и _____. При совместном решении проблем каждый участник группы выполняет свою важную роль. Выполнение разными людьми разных ролей – _____, _____, _____ и _____ позволяет успешно решать проблемы, работая сообща.

2. Представь данный материал для одноклассников в творческой форме (коллаж, брошюра, схема, рисунок и т.д.).

Рабочий лист 4. «Влияние времени»

1. Заполни пропуски: В природе есть _____, влияющие на все разными способами. Живые организмы имеют свои _____, которые связаны с природными часами. Время – _____ понятие. Время необратимо: оно не может _____ и _____ в обратном направлении, время не подчиняется своим особенностям

в _____. Существуют разные способы времяисчисления: _____ и _____.
Влияние времени можно обнаружить _____: _____, _____ и т.д.

2. Представь данный материал для одноклассников в творческой форме (коллаж, брошюра, схема, рисунок и т.д.).

Рабочий лист 5. «Влияние (введение в тему)»

1. Заполни пропуски: Влияние – _____. Влияние может быть _____ и _____. Влияние может быть _____ и _____. Одни и те же факты влияния могут оцениваться разными людьми по-разному в зависимости от _____.

2. Представь данный материал для одноклассников в творческой форме (коллаж, брошюра, схема, рисунок и т.д.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шумакова Н.Б. Одаренный ребенок. Особенности обучения. М., 2006.

УДК 371.3:004

Фомичева Н.В.

Использование интерактивных форм в образовательном процессе старшей школы

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты использования интерактивных форм организации образовательного процесса на старшей школьной ступени. Уточняется понятие интеракции и характеристики таких форм, как интерактивная лекция, коллоквиум, речевое моделирование, генерирование идей и пр. Представляется опыт реализации интерактивного подхода к образовательной практике 10–11 классов филологического профиля МАОУ «Лицей № 2» г. Перми по трем направлениям: на уроках русского языка и литературы; на занятиях элективных курсов и исследовательском практикуме; во внеурочной деятельности, включая профессиональные пробы, дистанционную олимпиаду нового типа – «Юный исследователь», разработанную учителями лицея.

Ключевые слова: интерактивный подход, педагогическое взаимодействие, интеракция, исследовательская олимпиада.

Целью современного образования является развитие активной, самостоятельной личности, умеющей не только ставить перед собой образовательные цели, но и продуктивно взаимодействовать для их достижения.

Теоретико-методологическим основанием организации образовательного процесса в старшей школе, отвечающего современным требованиям, может служить интерактивный подход. По мнению ряда исследователей (Л.К. Гейхман, М.В. Кларин, Е.В. Коротаева, Г.К. Селевко и др.), интерактивный подход обеспечивает максимальную активность самих обучающихся. Активность же является движущей силой развития: решая задачи, выходящие за пределы накопленного опыта, обучающийся должен осваивать новые способы деятельности, а значит, развиваться. Кроме того, развивающий эффект процесса совместной деятельности Л.К. Гейхман связывается с наличием единства «двух направлений воздействия ее участников: во-первых, это совместные действия на общий предмет учения, которые и вызывают необходимость использования основных структурных составляющих деятельности (целей, мотивов, действий и

результата); во-вторых, это взаимные воздействия участников совместной деятельности, которые порождаются отношениями учения и которые вызывают необходимость выделения и использования в анализе совместной деятельности новых элементов» [1, с. 122]. В этом принципиальное отличие интерактивного подхода к обучению от традиционного: не односторонняя трансляция, передача знания, воздействие говорящего (учителя или одного из учеников), а совместная деятельность по решению задачи, значимость опыта и слова каждого ее участника, взаимообогащение, взаимопонимание.

Понятие «интерактивный» в настоящее время используется в двух значениях: первое – «связанный с использованием компьютерных технологий», второе – «основанный на взаимодействии». Именно во втором значении мы используем указанное понятие. В педагогическом контексте понятие «интерактивный» означает учебно-педагогическое взаимодействие, специфика которого состоит в том, что все его участники являются активными создателями образовательного процесса как процесса их личностного развития.

Заметим, что в образовательном процессе с использованием интерактивной технологии, по мнению Г.К. Селевко, качественно меняется роль учителя: учитель является организатором, фасилитатором (от англ. *facilitate* – облегчать, поддерживать), функция которого – содействовать самоорганизации группы учащихся; выявлять многообразие точек зрения; обращать к личному опыту участников; поощрять их творчество; способствовать взаимообогащению опыта участников и т.д. [3, с. 241]. Организаторская функция учителя предусматривает методическое обеспечение процесса взаимодействия, включающее составление или адаптацию учебной программы с учетом возрастных способностей обучающихся и задач курса; разработку системы учебных заданий интерактивного характера; организацию информационно-образовательной среды; планирование и проведение интеракций.

Под интеракцией нами понимается специально организуемая ситуация учебно-педагогического взаимодействия в реальном или виртуальном (при использовании компьютера) пространстве на основе субъектной позиции участников взаимодействия и системы педагогических средств и условий. При планировании системы необходимо учитывать направленность предлагаемых средств и ситуаций, во-первых, на освоение разных типов взаимодействия и интерактивных форм, во-вторых, на развитие способности участников интеракции к переносу способов действия и взаимодействия в новые образовательные контексты и проблемные ситуации.

Как показывает анализ литературы и собственный экспериментально-исследовательский опыт, наиболее эффективными интерактивными формами в контексте личностного развития старшеклассника являются проект (индивидуальный или групповой), фестиваль презентаций, мини-конференции, дискуссии с учащимися в роли модераторов – формы,

в которых организаторами выступают сами учащиеся.

Интерактивные формы обучения продуктивно используются в урочной и неурочной работе МАОУ «Лицей №2» г. Перми – школы для старшеклассников (третья ступень образования) на занятиях с учащимися филологического профиля. Можно сгруппировать использование данных форм по трем направлениям организации образовательного процесса:

- в рамках элективных курсов, спецкурсов и исследовательского практикума;

- во внеурочной деятельности лицеистов (олимпиады, экскурсии, социальные и учебные практики, библиотечные уроки, тематические классные часы, профессиональные пробы и пр.);

- на занятиях профильных курсов русского языка и литературы.

Коротко остановимся на первых двух направлениях. В рамках спецкурса «Электронный текст: типология и специфика видов», разработанного для 11 профильного филологического класса, старшеклассники получают опыт взаимодействия с информационно-образовательной средой и использования интернет-технологий для решения познавательных и коммуникативных задач. Другой формой, позволяющей реализовать идеи интеракции, является исследовательский практикум – специфическая форма учебного занятия, включенная в учебный план с самого основания лицея в 1990 году. Цель практикума – освоение методологии научного познания и получение опыта написания исследовательской работы. Уточнение собственных исследовательских позиций каждым участником практикума происходит в процессе взаимодействия в составе мини-группы по решению той или иной методологической задачи в процессе индивидуальной рефлексивной деятельности.

Интерактивной формой, обладающей широким спектром развивающих возможностей,

стала олимпиада «Юный исследователь», разработанная командой учителей лицея в рамках реализации проекта «Дистанционная поддержка развития исследовательской компетентности учащихся 9–11 классов в области гуманитарного и естественнонаучного образования». Проект был представлен на конкурс за присвоение учебному учреждению статуса центра инновационного опыта в 2012 году и первоначально предусматривал разработку олимпиады по четырем предметам – литературе, русскому языку, химии и экологии; позднее эта интерактивная форма дополнилась еще двумя предметами – олимпиадой по географии и английскому языку. Авторами проекта указанная олимпиада рассматривается как дистанционная олимпиада нового типа – ее задания моделируют этапы исследования и диагностируют сформированность исследовательской компетентности участников олимпиады: требуют от участников готовности оперировать предметными знаниями, владения способами исследовательской деятельности. Дидактический и развивающий эффект использования указанной интерактивной формы повышается за счет аналитической работы, предлагаемой по окончании олимпиады: на сайте «Образовательное пространство успеха» (сайт специально создан в целях реализации проекта и апробирования предложенной формы) размещаются аналитические и обучающие материалы: ответы на олимпиадные задания, комментарии, критерии оценивания, дистанционный курс «Введение в исследовательскую деятельность».

Поскольку использование интерактивных форм обучения во внеурочной деятельности и на спецкурсах нашло рассмотрение в других работах автора [2; 4; 5], то главное внимание в данной статье уделяется использованию интерактивных форм в урочной работе.

Внедрение интерактивных форм на занятиях профильных курсов русского языка

и литературы происходит постепенно. Нами было выделено три этапа реализации интерактивного обучения в урочной деятельности:

- организация и проведение уроков с оптимальным сочетанием традиционных и интерактивных форм;

- комплексное использование интерактивных форм обучения;

- сценирование уроков-проектов по представлению результатов групповой и индивидуальной работы, производимой в течение какого-то времени.

Остановимся на рассмотрении каждого этапа внедрения интерактивных форм в образовательный процесс.

Взаимодействие, организуемое на первом этапе, можно обозначить схемами «учитель – класс», «учитель – группа», «учитель – ученик». Учитель выступает организатором интеракции: определяет содержание, формы взаимодействия, разрабатывает систему учебных заданий интерактивного характера – одним словом, создает условия для активного, деятельностного участия учащихся в учебном процессе. Примером формы первого этапа могут служить лекции: интерактивная и бинарная (лекция вдвоем). Мы не разделяем мнение о лекции как репродуктивной форме, монологически однонаправленной трансляции знания; с нашей точки зрения, лекция специалиста (учителя) как образец монологической речи, концептуального раскрытия темы, владения образным, богатым литературным языком, может и должна присутствовать в учебном процессе. Однако изменяется суть работы с информацией, предлагаемой учителем: рефлексивный анализ изложенного, включенность школьников в осмысление проблем на уровне обратной связи, высказывание собственного отношения к заявленным учителем идеям.

Интерактивная лекция в курсе старшей школы может быть представлена такими разновидностями, как лекция-экскурсия, лек-

ция-презентация, лекция, сопровождаемая видео-, аудиофрагментами, проблемная лекция, представляющая разные точки зрения на проблему, предусматривающая диалог с аудиторией и т.д. Бинарная лекция – это лекция в форме диалога двух лекторов: как представителей двух научных школ, как теоретика и практика и т.д. Интеракция нацелена на разностороннее рассмотрение темы, дискуссию, вовлечение в обсуждение проблемы присутствующих. Другой формой является коллоквиум (лат. colloquium — разговор, беседа). В контексте рассматриваемой темы коллоквиум – это разновидность устного экзамена, массового опроса, позволяющая учителю в короткий срок выяснить уровень знаний старшеклассников по данной теме. Организуется он обычно в форме дискуссии, в ходе которой присутствующим предоставляется возможность высказать свою точку зрения на рассматриваемую проблему, обосновать ее: аргументируя и отстаивая свое мнение, лицеист в то же время демонстрирует, насколько глубоко и осознанно он усвоил изученный материал.

Интеракции второго этапа представляют взаимодействие в малой группе, группе постоянного или сменного состава, отвечающее схеме «ученик – группа», «ученик – ученик». На этом этапе учитель частично передает организаторские функции другим участникам взаимодействия: сами учащиеся готовят и проводят дискуссии, анкетирование, конкурсы, мини-конференции и пр. Работа в малых группах – одна из самых эффективных форм интеракции, так как она дает всем обучающимся возможность участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия). Примером может служить такая форма, как генерирование идей (в научной литературе называется «мозговым штурмом»), – форма, нацеленная на коллективный

поиск возможных путей решения проблемы; способ основывается на фиксировании всех предложений, поступающих от групп или отдельных участников. Идеи фиксируются, сразу им не дается оценка (это важно!), не требуется обоснования идей, участники свободно обмениваются ими, могут развить идею, предложенную другими.

Бинарная лекция на этом этапе может быть диалогом учителя и ученика. Безусловно, такое сотрудничество предполагает у ученика-партнера достаточный уровень владения содержанием лекции, коммуникативными компетенциями, мотивированность и самостоятельность в выборе материала, способах подачи и взаимодействия с аудиторией.

Как показывает практика, другой эффективной формой на этом этапе является моделирование речевых (языковых) ситуаций, предусматривающее имитацию реальных условий, смену социальных ролей в зависимости от ситуации: например, в ситуации общения в социальных сетях Интернета, обмена SMS-сообщениями, электронными письмами, участия в международной научной дискуссии, посвященной языковым проблемам в эпоху глобализации, и проч. При изучении конкретных ситуаций старшеклассник должен понять ее, определить, в чем суть проблемы, выработать целесообразную линию поведения. Создание интерактивной модели ситуации сближает рассматриваемый метод с кейс-методом (от английского case – случай, ситуация) – неигровым имитационным активным методом обучения путем анализа конкретных ситуаций. Сходство определяется характером анализируемых ситуаций: практических – отражающих реальные жизненные ситуации, обучающихся – искусственно созданных, условных и исследовательских – ориентированных на исследование ситуации. Отличие указанных методов заключается, с нашей точки

зрения, в большей ориентированности кейс-метода на моделирование производственных ситуаций.

На третьем этапе внедрения интерактивного обучения наиболее продуктивной формой является проект, над которым индивидуально или в составе группы в течение определенного времени (от недели до учебного года) работает старшеклассник. Примером может служить пресс-конференция – научно-практическое занятие, с заранее поставленной проблемой и системой 5–10-минутных докладов, совокупность которых позволит всесторонне осветить проблему. Другие формы, практикуемые на уроках русского языка и литературы, – мини-конференция, научно-практическая конференция (День науки в лицее), кино-урок, библиотечный урок, урок-экскурсия и пр. Специфика этого этапа состоит в изменении функции участников: учитель осуществляет функцию фасилитации, консультирования; ученики организуют интеракцию, управляют процессом, рефлексируют, оценивают результаты, что пред-

усматривает их максимальную активность и самостоятельность.

Задача учителя на всех этапах и направлениях реализации интерактивного подхода к образовательному процессу старшей школы – создать условия для продуктивного взаимодействия, которое может стать механизмом развития самостоятельности личности через развитие способности осуществлять самостоятельную образовательную деятельность в рамках групповой деятельности, сознательно разделяя всю полноту ответственности за результат; через создание ситуации смены ролей, требующих от учащихся овладения новыми знаниями и способами действий, а значит, их развивающих.

Анализ использования интерактивных форм убеждает в их влиянии на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов освоения учащимися образовательной программы, на формирование у старшеклассников позиции субъекта собственного образования, развитие их образовательной самостоятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход): дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2003. 426 с.
2. Демидова М.И., Фомичева Н.В., Арабули Ц.Г. [и др.]. Исследовательская дистанционная олимпиада как форма диагностики сформированности исследовательской компетентности учащихся // Пермский педагогический журнал (ПГГПУ). 2014. № 5. С. 95 – 99.
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т.1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
4. Фомичева Н.В. Интерактивный подход к развитию исследовательской самостоятельности старшеклассников // Филологический класс. 2015. № 2 (40). С. 20–23.
5. Фомичева Н.В. Спецкурс в старшей школе: задачи, подходы, опыт организации в филологическом профиле // Образовательный процесс старшей школы: идеи, подходы, опыт: материалы краевого форума, посвященного 25-летию со дня основания МАОУ «Лицей № 2» г. Перми. Пермь, 2015. С. 67 – 71.

УДК 811.161.1(07)

Чудинова А.Р.

Значение учебной дискуссии в развитии коммуникативной компетенции старшеклассников и подготовке к сочинению ЕГЭ по русскому языку

В статье рассматривается значение учебной дискуссии в развитии коммуникативной компетенции учащихся 10–11 классов при подготовке к итоговому сочинению ЕГЭ по русскому языку. Предпринята попытка определить особенности учебной дискуссии как формы организации образовательной деятельности учащихся, раскрыть содержание этой деятельности учащихся через описание коммуникативных ролей участников дискуссии. Предложен подход к оценке коммуникативных умений учащихся в процессе учебной дискуссии.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативные умения, образовательная деятельность, учебная дискуссия, коммуникативная роль.

Повышение качества образования – одна из актуальнейших проблем для всего мирового сообщества. На решение именно этой проблемы в России направлены и модернизация содержания образования, и оптимизация способов и технологий организации образовательного процесса, и переосмысление цели и результата обучения школьников. Ускорение темпов общественного развития, процессы информатизации оказывают влияние на характер требований, предъявляемых сегодня к системе образования, диктуя необходимость отказа от привычной практики трансляции готового знания и перехода на деятельностное освоение учащимися содержания образования, приобретение личностно окрашенного знания, способов использования его за пределами системы образования. Именно эти задачи призван решать компетентностный подход, нормативно закрепленный в 2001 г. в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [2] и подтвержденный в решении Коллегии Минобрнауки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» [4] в 2005 г.

Современный этап развития методики преподавания русского языка как родного характеризуется новым подходом к определению целей, содержания и результатов обучения через предметные компетенции: лингвистическую (языковедческую), языковую, коммуникативную и культуроведческую. Особое внимание в контексте модернизации современного российского образования уделяется коммуникативной компетенции. Учеными-методистами она определяется как «способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию» [3, с. 2]. При этом стоит подчеркнуть, что коммуникативная компетенция в преподавании русского (родного) языка в школе включает не только знание речеведческих понятий и владение навыками анализа текста, но и умение в зависимости от коммуникативной ситуации осуществить выбор необходимой языковой формы для выражения собственной мысли.

На развитие коммуникативной компетенции учащихся влияют все учебные предметы, поскольку они создают условия для культурного (т.е. соответствующего общепринятым нормам) речевого учебного взаимодействия

учащихся друг с другом, с педагогом, с разнообразными информационными источниками. И только один учебный предмет – «Русский (родной) язык» – в силу специфики своего содержания предоставляет научную основу для развития коммуникативной компетенции учащихся через освоение знаний об устройстве языка, о системе языковых средств и способах их отбора для использования в различных ситуациях речевого взаимодействия. Вопросы развития коммуникативных качеств личности становятся приоритетными в сфере современного образования, что также подтверждается выделением коммуникативной компетенции не только в качестве предметной, но и ключевой.

Специфика и в связи с этим трудность развития коммуникативной компетенции состоит в том, что ее невозможно развивать, разбив на отдельные речевые умения, поскольку в этом процессе совершенствуется весь комплекс коммуникативных умений и способностей. Освоение и развитие компетенции любого рода возможно лишь при условии вовлечения субъекта в процесс реализации осмысленной деятельности, предполагающей постановку целей, определение результатов, поиск способов решения проблемы. Причем, если речь идет о коммуникативной компетентности, отмечает И.А. Зимняя, «нужно иметь в виду, что коммуникация всегда встроена в какую-либо деятельность и обусловлена ею» [1, с. 61]. Следовательно, наиболее эффективными с точки зрения развития коммуникативных умений учащихся являются деятельностные формы организации учебного занятия, такие как, например, учебная дискуссия, стимулирующая инициативность учащихся, развивающая рефлексивное мышление, актуализирующая большой пласт речевых способов взаимодействия.

Важность регулярного использования дискуссии на учебных занятиях в настоящее время не подвергается сомнению. Интел-

лектуальный рост является продуктом как внутренних, так и внешних, т.е. социальных процессов (т.е. происходит во взаимоотношениях, в диалоге между людьми), а коммуникативные умения органично совершенствуются в качестве составляющей образовательного процесса.

Дискуссия рассматривается нами как целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в рамках какой-либо проблемы и используется как форма организации образовательной деятельности на уроках русского языка в старшей школе, направленная на развитие коммуникативной компетенции учащихся, в первую очередь, в сфере диалогового взаимодействия и подготовку к итоговому сочинению по русскому языку в 11 классе. В этом качестве учебная дискуссия, имеет ряд особенностей:

- двоякая цель (с одной стороны, предоставление поля для обмена мнениями в отношении какой-либо проблемы и расширения своих представлений о разнообразии существующих позиций, с другой стороны – создание условий для культурного освоения речевых умений диалогового взаимодействия);
- заранее закрепленная за каждым участником дискуссии коммуникативная роль (ведущего, протоколиста, наблюдателя, непосредственного участника диалогового взаимодействия);
- готовность предъявлять свою речевую деятельность в ходе дискуссии или в процессе рефлексии в качестве объекта оценки согласно заранее известным критериям.

В дискуссии выделяют три этапа: подготовительный, основной и этап подведения итогов и анализа. На подготовительном этапе происходит выбор тематического направления дискуссии (в нашей ситуации он определяется тематикой текстов ЕГЭ по русскому языку, вызывающих у учащихся затруднения в отношении интерпретации и подбора аргументов для доказательства собственной

позиции в задании с развернутым ответом), распределение коммуникативных ролей, знакомство с описанием коммуникативной роли каждого участвующего в дискуссии и критериями оценки этого участия.

Так, коммуникативные роли ведущего дискуссии и непосредственного участника диалогового взаимодействия описаны нами в представленных ниже таблицах (табл. 1, 2).

Таблица 1

Коммуникативная роль ведущего учебной дискуссии

| | |
|-----------------------------------|---|
| Цель коммуникативной деятельности | Создавать и поддерживать дискуссионную атмосферу. Организовать возможность участникам дискуссии предъявлять свои точки зрения по теме дискуссии, корректно выражать согласие или несогласие с высказанными позициями прочих участников. Обеспечивать регламент дискуссии и достижение ее цели |
| Формы высказываний | Вступительное слово Реплика Заключительное слово Вопрос (риторический, на понимание, на уточнение, контактоустанавливающий...) |
| Приёмы | Энергетический заряд Создание доверительной атмосферы Обнаружение стратегии и тактики Опровержение ожидания слушающих ... |

Таблица 2

Коммуникативная роль непосредственного участника диалогового взаимодействия

| | |
|-----------------------------------|---|
| Цель коммуникативной деятельности | Доказательно представить свою позицию по отношению к заявленной теме дискуссии. Аргументированно опровергнуть противоположные или отличающиеся позиции Привлечь как можно больше сторонников в отношении своей позиции среди участников дискуссии и слушателей. |
| Формы высказываний | Представление своей позиции Вопрос Реплика |
| Приёмы | Сведение к абсурду Атака вопросами Прием «бумеранг»... |

Основной этап начинается с вступительного слова ведущего и продолжается в соответствии с оговоренным на подготовительном этапе планом. В дискуссии не принимают активного (видимого) участия протоколисты (фиксирующие позиции) и наблюдатели (оценивающие). Оценивающие отслеживают

деятельность ведущих и непосредственных участников диалогового взаимодействия и оценивают их согласно разработанным критериям. Критерии оценки качества выполнения коммуникативной роли участника дискуссии указаны в представленной ниже таблице (табл. 3).

Таблица 3

**Критерии оценки качества выполнения коммуникативной роли
участника дискуссии**

| Максимальные баллы | 2 балла | 3 балла | 3 балла | 2 балла |
|--------------------|----------------|--|----------------------------|-------------------------|
| Ф.И. Участника | Понимание темы | Приведение аргументов (выстраивание аргументативного текста) | Культура ведения дискуссии | Соблюдение речевых норм |

Для «прозрачности» процедуры оценки нами прописано содержание критериев каждой коммуникативной роли участника дискуссии. Продемонстрируем это на примере содержания критериев оценки коммуникативной роли непосредственного участника диалогового взаимодействия.

1. Понимание темы:

- участник дискуссии демонстрирует глубокое понимание темы дискуссии, что проявляется в ее многоаспектном анализе (научном, социальном, историческом...), осознании ее личностной значимости – 2 балла;

- участник дискуссии демонстрирует поверхностное понимание темы дискуссии, анализирует ее только с одной из сторон, не демонстрирует осознания ее личностной значимости – 1 балл;

- участник дискуссии не демонстрирует понимание темы дискуссии, не может проанализировать ее, не демонстрирует осознания ее личностной значимости – 0 баллов.

2. Приведение аргументов (выстраивание аргументативного текста):

- участник дискуссии грамотно выстраивает аргументативный текст (заявленный им тезис подтверждается системой аргументов), в своей речи он использует несколько видов аргументов, логика автора понятна участникам дискуссии – 3 балла;

- участник дискуссии грамотно выстраивает аргументативный текст (заявленный им тезис подтверждается системой аргументов), в своей речи он либо использует однотипные

аргументы, либо недостаточно разворачивает аргументы разных типов, логика автора непонятна участникам дискуссии – 2 балла;

- в выстраивании участником дискуссии аргументативного текста присутствуют некоторые недочёты (связь тезиса и аргументов неочевидна, что затрудняет понимание логики автора другими участниками дискуссии), в доказательство тезиса автор либо приводит один аргумент, либо аргументы одного типа, либо не разворачивает аргументы в процессе высказывания – 1 балл;

- участник дискуссии неграмотно выстраивает аргументативный текст (связь тезиса и аргументов неочевидна, понимание логики автора другими участниками дискуссии затруднено), в своей речи он либо не приводит аргументов в доказательство своей позиции, либо перечисляет их, не разворачивая – 0 баллов.

3. Культура ведения дискуссии:

- участник дискуссии справляется с выполнением своей коммуникативной роли: представляет свою позицию по отношению к теме дискуссии, предъявляя ее в речевых жанрах, определенных его коммуникативной ролью, использует только допустимые приемы ведения дискуссии, соблюдает регламент, демонстрирует уважительное отношение к участникам дискуссии и их позиции – 3 балла;

- участник дискуссии в основном справляется с выполнением своей коммуникативной роли: представляет свою позицию по отношению к теме дискуссии, предъявляя

ее в речевых жанрах, определенных его коммуникативной ролью, использует не только допустимые приемы ведения дискуссии, не всегда соблюдает регламент, демонстрирует уважительное отношение к участникам дискуссии и их позиции – 2 балла;

- участник дискуссии частично справляется с выполнением своей коммуникативной роли: представляет свою позицию по отношению к теме дискуссии, предъявляя ее в речевых жанрах, определенных его коммуникативной ролью, использует не только допустимые приемы ведения дискуссии, не соблюдает регламент, не всегда демонстрирует уважительное отношение к участникам дискуссии и их позиции – 1 балл;

- участник дискуссии не справляется с выполнением своей коммуникативной роли: либо не находит возможности представить свою позицию по отношению к теме дискуссии, либо представляет ее в речевых жанрах, не относящихся к его коммуникативной роли, либо использует недопустимые приемы ведения дискуссии, не соблюдает регламент, демонстрирует неуважительное отношение к участникам дискуссии и их позиции – 0 баллов.

4. Речевые нормы:

- участник дискуссии строит свою речь в соответствии с нормами русского литературного языка, гармонично сочетая элементы научного и разговорного стиля речи, активно используя речевые конструкции согласия, несогласия, дополнения, сомнения и т.д., речевых ошибок нет – 2 балла;

- участник дискуссии в основном строит свою речь в соответствии с нормами русского литературного языка, недостаточно активно используя или не используя совсем речевые конструкции согласия, несогласия, дополнения, сомнения и т.д., количество речевых ошибок незначительно, грубое нарушение норм литературного языка отсутствует – 1 балл;

- участник дискуссии испытывает существенные затруднения в построении речи в соответствии с нормами русского литературного языка, в его высказываниях присутствуют значительные отклонения от речевых норм – 0 баллов.

Заключительный этап учебной дискуссии предполагает подведение итогов. При этом объектом анализа становится не только деятельность ведущих и непосредственных участников дискуссии, но и наблюдателей и протоколистов. После окончания дискуссии наблюдатели (или оценивающие) должны представить свою позицию относительно успешности реализации ведущими и участниками дискуссии своих коммуникативных ролей в виде связного монологического аргументативного текста с опорой на разработанные критерии. Задача протоколистов, фиксирующих позиции участников дискуссии – обобщить предложенные в течение дискуссии аргументы в виде сводной таблицы, разделив их на аргументы, взятые их художественной, публицистической или научной литературы, и аргументы, опирающиеся на знания и жизненный опыт. Впоследствии составленная таблица также становится объектом оценки и после соответствующей доработки предоставляется в распоряжение всех участников дискуссии в качестве коллективно созданного продукта, оптимизирующего процесс подготовки к написанию сочинения ЕГЭ по русскому языку в рамках определенного тематического направления.

Таким образом, можно утверждать, что учебная дискуссия как форма организации образовательной деятельности предоставляет большие возможности для развития коммуникативных умений учащихся. Описание деятельности учащихся через коммуникативные роли участников дискуссии (указание цели, форм высказывания, приемов, речевых средств, помогающих реализовать определенную коммуникативную роль), разработка содержания критериев оценки

качества реализации выбранной коммуникативной задачи, предоставление условий для приобретения и отработки навыков речевого взаимодействия через освоение различных коммуникативных ролей позволяет не только сделать процесс развития коммуникативной

компетенции учащихся целенаправленным и планомерным, но и помочь в осмыслении и речевом оформлении содержания письменного монологического высказывания на выпускном экзамене по русскому языку в 11 классе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.tutdvoek.net/kontrolnye/pedagogika/kontseptsiya-modernizatsii-rossiyskogo-obrazovaniya-do-2010-goda.html> (дата обращения: 26.08.2016).
3. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е.А. Быстрова и др.; под ред. Е.А. Быстровой. М.: Дрофа, 2004.
4. О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://federalbook.ru/files/FS/Soderjanie/FS-17/VIII/Kalina.pdf> (дата обращения: 26.08.2016).

УДК 371.214

Яборова А.В., Маркович Л.В.

Внедрение инновационной педагогической технологии «Дебаты» в образовательное пространство школы как один из путей реализации требований ФГОС к подготовке выпускника

В статье изложен педагогический опыт, накопленный в результате внедрения педагогической технологии «Дебаты» в систему работы конкретного образовательного учреждения (муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 8» г. Красновишерска) и способствующий достижению высоких образовательных результатов в соответствии с ФГОС нового поколения.

Ключевые слова: ФГОС, педагогическая технология «Дебаты», требования к освоению личностных, предметных, метапредметных результатов.

Сегодня многие педагоги озабочены поиском инновационных средств внедрения ФГОС нового поколения в деятельность образовательных организаций. Что следует сделать для того, чтобы обеспечить требования стандартов к результатам освоения выпускником школы основной образовательной программы? [4; 5]. Не будем перечислять все необходимые для этого условия. Но отметим одно из наиболее важных, на наш взгляд, – современный педагог обязан интегрировать в систему своей работы инновационные педагогические технологии, которые помогают достичь определенных в новых стандартах личностных, метапредметных, предметных результатов.

Таких технологий немало: это и социальное проектирование, и игровые, здоровьесберегающие технологии, проблемное обучение, информационно-коммуникационные технологии, дебаты и т.д. Для нашей образовательной организации такой отвечающей запросам школы технологией (в числе вышеперечисленных) стала технология под названием «Дебаты», так как она имеет для нас ряд неоспоримых преимуществ. Если мы откроем текст ФГОС ООО и СОО в разделе II в части требований

к личностным, метапредметным и предметным результатам, мы сможем отметить те, которых возможно достичь при помощи данной образовательной технологии. В качестве примера можно привести следующие результаты:

1) «формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию...»;

2) «формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам...»;

3) «освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах...»;

4) «формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности...»

5) «умение самостоятельно планировать пути достижения целей...»;

6) «умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности...»;

7) «владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности»;

8) «умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение»;

9) «умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью»;

10) «формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий» [3].

Таким образом, актуальность внедрения образовательной технологии «Дебаты» с точки зрения ее ценности для выпускников школы не вызывает сомнения. Однако как сделать так, чтобы большая часть субъектов образовательного пространства включилась в процесс освоения данной технологии? С 2012/13 уч. г. муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 8» г. Красновишерска работает в направлении создания необходимых для этого условий. В данной статье мы хотели бы поделиться накопленным опытом по внедрению технологии «Дебаты» в образовательный процесс.

Для начала целесообразно обратиться к самому понятию «Дебаты». Все из нас в той или иной мере сталкивались с ним в повседневной жизни. Если рассматривать

данный термин с точки зрения образовательной технологии, дебаты «представляют собой не просто увлекательную игру, но и эффективное средство развития учащихся, формирования у них качеств, способствующих эффективной деятельности в условиях современного общества. Дебаты способствуют формированию критического мышления, навыков системного анализа, формированию собственной позиции, искусства аргументации, иными словами, тех качеств, которые так необходимы каждому человеку в условиях становления рыночной экономики и демократического общества» [1].

Следует также отметить, что существуют разные виды дебатов: классические дебаты Карла Поппера (самые распространенные), парламентские дебаты, дебаты Линкольна-Дугласа и неклассические формы дебатов, появившиеся в результате адаптации принципов и правил дебатов к условиям образовательного процесса; свободные дебаты; обсуждение в форме дебатов; экспресс-дебаты; модифицированные дебаты; мини-дебаты. Наш педагогический коллектив целенаправленно выбрал для внедрения в образовательный процесс модифицированные дебаты, которые позволяют включить в цивилизованный спор по правилам гораздо большее количество участников, чем в классических.

Процесс внедрения образовательной технологии «Дебаты» в систему работы нашего образовательного учреждения можно представить поэтапно.

Первое, что мы сделали, – провели опрос среди учителей с целью выяснения степени их знакомства с технологией [5]. Практически 100 % респондентов ответили, что глубоких знаний по этому вопросу у них нет.

Второй немаловажный этап связан с изучением теоретического материала. В современной учебно-методической ли-

тературе и сети Интернет можно найти довольно много разработок по теме, но материал довольно объемный и в некоторых случаях противоречивый, поэтому сначала нам самим пришлось долго разбираться и облекать их в доступную для коллег форму. Данный материал был представлен на заседании методического объединения классных руководителей в виде лекции «Педагогическая технология “Дебаты”» – одна из эффективных форм работы с учащимися», а также практической отработки полученных знаний в виде мини-дебатов. Считаю необходимым отметить тот факт, что мы изначально приняли для себя принципиальное решение, суть которого состоит в том, что в качестве предмета обсуждения на «учительских» дебатах мы выбираем абсолютно далекие от педагогики темы, что способствует созданию непринужденной обстановки, организации откровенного общения с коллегами, их открытости и инициативности.

Так, первый опыт участия в дебатах педагоги получили, защищая или опровергая тезис «Измена – путь к укреплению брака». Сегодня уже с уверенностью можно говорить о том, что выбор «непедагогических», в некоторых случаях даже экстравагантных тем является залогом активности учителей в процессе их обсуждения. Среди тем, которые были использованы в работе с педагогическим коллективом, можно отметить следующие: «Новогодние каникулы – праздник для тела и души», «В нашем коллективе – комфортно», «Отдых за границей – лучше». Наблюдение показало, что большая часть педагогов заинтересовалась возможностями использования данной технологии в учебно-воспитательном процессе.

Следующий этап работы предполагал активное вовлечение старшеклассников в деятельность: мы ознакомили их с правилами дебатов, структурой, провели тщательную подготовку спикеров. Тема первых дебатов

была связана с темой традиционного школьного КТД «День Памяти» (мероприятия, направленные на чествование воинов-интернационалистов) и звучала следующим образом «Афганистан – подвиг советского солдата». Ход дебатов был запечатлен с помощью видеосъемки.

Отличительным моментом процесса внедрения технологии в систему работы ОУ является системный мониторинг промежуточных и конечных результатов деятельности. Так, в целях определения результативности первых дебатов учащимся была предложена анкета, состоящая из пяти вопросов. На вопрос «Понравилось ли тебе принимать участие в дебатах?» ответ «да» дали 68 учащихся, «нет» – 10 человек, «так себе» – 1 человек. 68 учащихся указали, что обсуждаемая тема была им близка, затронула их, в то время как 11 человек не проявили особого интереса к теме. Отмечая степень личной значимости мероприятия, ребята предложили следующие варианты ответа на вопрос «Насколько полезным для тебя было мероприятие?»: узнал(а) много нового – 48 человек, очень полезно – 19 человек, поставил(а) для себя новые вопросы – 1 человек, попробовала себя в роли оратора – 1 человек, не полезно – 4 человек. Утвердительно на вопрос «Хотел бы ты принять участие в дебатах в будущем?» ответили 46 человек, отрицательно – 21 человек, не определились с выбором – 10 учащихся. Кроме того, ребятам было предложено назвать темы для будущего обсуждения на дебатах. Оказалось, что наиболее волнующие подростков темы связаны с ЕГЭ, современной музыкой, спортом, вредными привычками, будущим г. Красновишерска, историей страны, вопросами национализма, внешней политики.

Видеосъемка, о которой мы говорили выше, понадобилась нам для проведения следующего заседания методического объединения классных руководителей. Педагоги

учились сами оценивать некоторые этапы дебатов по представленным видеокадрам [5].

На следующей встрече всем классным руководителям было предложено посетить дебаты «Я в армии служить обязан», т.е. увидеть технологию в действии и оценить мероприятие по определенным критериям.

Еще один шаг к достижению поставленной перед ОУ цели – знакомство с технологией не только классных руководителей, но и учителей-предметников, и учащихся, а также некоторой части родителей обучающихся.

Результаты 2012/13 уч. г. оказались довольно скромными: в школе были организованы и проведены несколько дебатов со старшеклассниками, 5 классных часов, 1 открытое родительское собрание, а также урок математики в рамках единой методической недели.

В конце учебного года учителям было предложено продолжить 3 фразы в части освоения технологии: «я знаю...», «я смогу...», «мне необходимо...». Мониторинг уровня готовности учителей к реализации педагогической технологии показал, что 100 % учителей знакомы с теоретическими основами технологии, 75 % могут провести дебаты или часть дебатов, 50 % планируют использовать данную технологию в своей работе. 62 % учащихся дали положительную оценку данной технологии, что свидетельствует о ее интериоризации большей частью этой целевой группы.

В следующем учебном году активная деятельность в данном направлении продолжилась. Так, мы подключили 7–8 классы (тема дебатов «0, спорт! Ты – мир!»), попробовали себя на районном уровне – фестивале юных журналистов («Социальные сети – полезная вещь»), а также на педсовете с участием педагогов, родителей и учащихся («Домашнее задание надо задавать»). Кроме того, в рамках конкурса родительских

комитетов два родительских собрания были проведены в формате дебатов. А победитель районного конкурса «Я – современный классный руководитель» является педагогом нашей школы, и мероприятие, которое она представила на суд жюри, было также проведено в формате дебатов.

Одно из важных достижений данного периода, которое можно отметить, – это презентационное мероприятие для педагогов района в рамках сотрудничества с НИУ ВШЭ. Вниманию коллег был представлен семинар-практикум, на котором они детально познакомились с правилами проведения дебатов, приняли участие в мини-дебатах «Отдых за границей лучше» в роли спикеров, наблюдали за дебатами старшеклассников на актуальную сегодня тему «Крым и Россия – единое целое». Кроме того, наши педагоги делились опытом на межмуниципальной конференции педагогических работников с коллегами из Чердынского района, для учителей Красновишерского района был дан мастер-класс [5].

Необходимо также отметить, что ход деятельности по внедрению технологии освещался и в средствах массовой информации для того, чтобы широкая родительская и педагогическая общественность постепенно включалась в данный процесс. Так, в районной газете «Красная Вишера» от 26 февраля 2014 № 9 была опубликована статья «Спорить? Тогда по правилам!».

Проведенный в конце 2013/14 уч. г. мониторинг степени владения технологией «Дебаты» продемонстрировал довольно высокие показатели: 57 % учителей в полной мере освоили технологию и были методически готовы применять ее в образовательной деятельности.

Следующий этап (2014/15 уч. г.) был направлен на увеличение степени охвата всех субъектов образовательного пространства педагогической технологией «Дебаты» не только в школе, но и на уровне муниципаль-

ного образования и Пермского края. 30 педагогам Красновишерского района в рамках традиционной августовской конференции был представлен мастер-класс «Педагогическая технология “Дебаты”». Коллегам из других школ, имеющих намерение попробовать данную технологию в действии, были даны рекомендации по вопросам действенного использования технологии в образовательном процессе.

Участники VI открытого молодежного фестиваля юных журналистов – представители школ г. Красновишерска и района – попробовали свои силы в дебатах под названием «Могу сказать “Нет!”». Отзывы зрительской аудитории свидетельствуют о живом интересе, который вызвало содержание этой темы, и желании молодежи активно включаться в процессы обсуждения и решения актуальных социально-политических проблем.

Районный конкурс профессионального мастерства «Я – современный классный руководитель» был представлен в том числе и пятью мероприятиями в формате дебатов. Среди наиболее удачных школьных дебатов можно отметить такие, как «Толерантность – это благо» и «Чувства наизнанку, душу напоказ». Радует тот факт, что растет степень заинтересованности родителей наших учащихся данной технологией: за анализируемый период 3 родительских собрания, а именно – «Чтение – основа учения», «Сдать ЕГЭ легко», «Домашнее задание надо задавать» – были проведены в формате дебатов. Кроме того, накопленный ранее опыт был представлен на I Международной научно-практической конференции Университетского округа НИУ ВШЭ «Инновационное развитие образовательной организации: обеспечение качества образования в контексте требований ФГОС».

Мониторинг охвата участников деятельности в формате дебатов за три года (с 2013 по 2015 гг.) показал, что по срав-

нению с началом внедрения технологии в образовательный процесс (2012/13 уч. г.) степень вовлеченности участников выросла на 47 %.

Следующий учебный год (2015/16 уч. г.) был ознаменован приятным событием, а именно присвоением нашему образовательному учреждению статуса Центра инновационного опыта Университетского округа Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Деятельность школы в данном статусе началась со знакомства работников ДОО г. Красновишерска с основами технологии: некоторые из них выступили в роли спикеров и зрителей в рамках дебатов «ФГОС и детство совместимы».

Знаковым мероприятием можно назвать создание межшкольного дебат-клуба, участниками которого стали ребята из МАОУ «СОШ № 8», МБОУ «СОШ № 1», МАОУ «СОШ № 4». Клуб получил говорящее название, которое выбрали сами учащиеся, – «Орел и решка», символизирующее разные точки зрения на спорную ситуацию. Первая интеллектуальная игра в рамках деятельности клуба по теме «Вода всегда полезна» продемонстрировала высокий уровень активности школьников и педагогов готовность продолжить работу в этом направлении.

Перед педагогическим коллективом была также поставлена задача как можно более эффективно использовать возможности технологии в учебном процессе: ребята с большим удовольствием включились в процесс обсуждения таких тем, как «Влияние электромагнитного излучения всегда положительно», «Для современного мира важна глобализация», «“Собачье сердце” – жестокий научный эксперимент» на уроках физики, географии, литературы. Кроме того, учителя начальных классов провели качественную работу по подготовке учащихся к мини-дебатам «Человек – царь природы» и «Компьютерные игры вредны».

Как всегда, не остались в стороне наши активные родители. Перечень проведенных встреч педагогов с родителями и детьми, впечатляет: «Советское кино лучше», «Герои фильма “Деточки” – преступники», «Первая смена удобнее второй», «Родители должны вмешиваться в жизнь детей», «Сегодня ребенку нужен репетитор». Тот факт, что именно родители приняли самое непосредственное участие и в процессе подготовки, и проведения дебатов, дорогого стоит.

Конкурс профессионального мастерства «Я – современный классный руководитель» благодаря сотрудничеству с ПГГПУ приобрел статус краевого, а также обогатился новой номинацией «Методическая разработка внеурочного занятия в формате дебатов».

В марте 2016 г. коллеги из образовательных учреждений Красновишерского района были приглашены на практико-ориентированный семинар «Внедрение инновационной педагогической технологии “Дебаты” в образовательное пространство школы как один из путей реализации требований ФГОС к подготовке выпускника» и педагогические дебаты по теме «Инновации школе нужны». На встрече обсуждались плюсы и минусы современных образовательных технологий, в том числе и технологии «Дебаты». Отрадно, что большинство собравшихся пришли к выводу о том, что дебаты во многом способствуют формированию качеств выпускника, которые определены в ФГОС нового поколения. Действительно, согласно Т.В. Светенко, «дебаты развивают логическое и критическое мышление; навык в организации своих мыслей; навыки устной речи; эмпатию и терпимость к различным

взглядам; уверенность в себе; способность работать в команде; способность концентрироваться на сути проблемы» и т.д. [2]. А данные, полученные в результате педагогического наблюдения на конец 2015/16 уч. г., доказывают их эффективность в области формирования личностных, предметных и метапредметных результатов. Если сравнить степень активности всех субъектов образовательного процесса в 2012/13 уч. г. с анализируемым периодом, то можно убедиться в востребованности технологии.

Так, если на начальном этапе ее внедрения приходилось доказывать необходимость этой инновации, то на сегодняшний день и обучающиеся, и учителя, и родители проявляют активную жизненную позицию, самостоятельность, демонстрируют желание спорить по правилам, находить компромисс.

На основании того, что педагогический коллектив удостоверился в действенном влиянии технологии на развитие образовательного пространства, в 2016/17 уч. г. планируется продолжить работу по внедрению технологии в учебно-воспитательный процесс, сделав акцент на ее совершенствование и расширение. Так, есть намерения попробовать свои силы в дебатах на английском языке, освоить правила проведения классических дебатов, активизировать работу межшкольного дебат-клуба, содействовать распространению накопленного педагогического опыта, а также рассмотреть возможности педагогической технологии «Дебаты» как средства формирования метапредметных результатов образования (на примере смыслового чтения).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анализ и оценка программы «Дебаты» и проектной деятельности участников программы и экспертов проекта, членов Федерального экспертного совета Министерства образования России: научный отчет, 1999.
2. Дебаты: учебно-методический комплект. М.: Изд-во «Бонфи», 2001. 296 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М. : Просвещение, 2011. 48 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413.

5. Яборова А.В., Маркович Л.В. Алгоритм внедрения педагогических инноваций в систему работы образовательного учреждения на примере педагогической технологии «Дебаты» // Инновационное развитие образовательной организации: материалы I Международной научно-практической конференции Университетского округа НИУ ВШЭ / ред. кол. О.В. Вискова, Д.В. Гергерт; НИУ ВШЭ. Пермь, 2015. С. 234–237.

НАШИ АВТОРЫ

Баранова Ольга Борисовна – учитель трудов, организатор профессиональных проб МБОУ «Школа №152 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», г. Пермь, e-mail: scool152kor@mail.ru, semyasos@mail.ru

Бардакова Наталья Григорьевна – учитель географии МАОУ «СОШ № 8», г. Красновишерск, e-mail: soh_8@mail.ru

Баталова Людмила Геннадьевна – учитель английского языка МАОУ «Лицей № 2», г. Пермь, e-mail: lbatalova2005@yandex.ru

Бежина Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, учитель информатики МАОУ «Лицей №2», г. Пермь, e-mail: i.n.bezhina@gmail.com

Бережнова Ольга Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры развития образовательных систем БУ ОО ДПО «Институт развития образования», г. Орел, e-mail: voroka@bk.ru

Богданов Сергей Анатольевич – кандидат военных наук, начальник адъюнктуры Пермского военного института войск национальной гвардии России, г. Пермь, e-mail: adunktura-pvi@mail.ru

Богданова Тамара Геннадиевна – доктор психологических наук, профессор ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Буторина Наталья Владимировна – зам. директора по УВР МАОУ «Лицей №4», г. Пермь, e-mail: nat3412@yandex.ru

Бышева Марина Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, e-mail: Mbyvsheva@ya.ru

Варзанова Светлана Ивановна – учитель английского языка МАОУ «Лицей №4», г. Пермь, e-mail: perm_venera@mail.ru

Васильева Галина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения математике ПГГПУ, e-mail: vasilyeva@pspu.ru ; galnik@dom.raid.ru

Венкова Зоя Львовна – доцент кафедры дошкольного и начального образования КГАОУ ДПО «Коми-Пермяцкий институт повышения квалификации работников образования», аспирант кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь, e-mail: zoya_venkova@mail.ru

Веселовских Татьяна Николаевна – зам. директора по воспитательной работе МБОУ «Школа №152 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», г. Пермь, e-mail: scool152kor@mail.ru, semyasos@mail.ru

Вихман Александр Александрович – кандидат психологических наук, директор Института психологии ПГГПУ, e-mail: vixmann@mail.ru

Ворошнина Ольга Руховна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой специальной педагогики и психологии ПГГПУ, e-mail: voroshnina@pspu.ru

Вяткина Лада Брониславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ПГГПУ, e-mail: lada.viatkina@yandex.ru

Гаврилова Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ, e-mail: elena7107@yandex.ru

Григорьева Юлия Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, e-mail: ulia_grigoreva_7@mail.ru

Груздева Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, директор МАОУ «Гимназия № 10», e-mail: victoria-pease@mail.ru

Дурышева Ольга Николаевна – старший воспитатель МБДОУ «ЦРР – Ножовский детский сад», с. Ножовка, Пермский край, e-mail: metodistolga@mail.ru

Захарищева Марина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко», г. Глазов, e-mail: zahari-ma@rambler.ru

Зорина Наталья Анатольевна – старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, e-mail: zorina@pspu.ru

Зорина Ольга Михайловна – учитель начальных классов МАОУ «СОШ № 4», г. Чайковский, e-mail: lelishna574@mail.ru

Казакова Лариса Александровна – кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, e-mail: lida-mila_25@rambler.ru

Каракулова Людмила Васильевна – учитель географии, педагог дополнительного образования МАОУ «Юго-Камская средняя школа», Пермский район, e-mail: karakulova-lv@yandex.ru

Коломийченко Людмила Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, e-mail: lvk_pspu@rambler.ru

Костицына Валентина Степановна – учитель психологии МАОУ «Лицей №2» г. Перми, e-mail: kostitsyna.valentina@yandex.ru

Креницына Ольга Павловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры логопедии ПГГПУ

Крылова Наталья Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, e-mail: dom-radosty@mail.ru

Кубышева Марина Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по НМР Центра системно-деятельностной педагогики «Школа 2000...» ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, г. Москва, e-mail: kubysheva@sch2000.ru

Куликова Татьяна Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко», г. Глазов, e-mail: tanuycha@yandex.ru

Лизунова Лариса Рейновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии ПГГПУ, e-mail: lizunova@pspu.ru

Лунегова Ирина Васильевна – учитель начальных классов МАОУ «Лицей №4», г. Пермь, e-mail: lunegova.irina@yandex.ru

Лямова Оксана Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ПГМУ им. ак. Е.А. Вагнера, г. Пермь

Мазалова Вероника Евгеньевна – учитель истории и обществознания МАОУ «Лицей №4», г. Пермь, e-mail: perm_venera@mail.ru

Маркович Лариса Владимировна – учитель русского языка и литературы МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №8» г. Красновишерска, e-mail: lvmarkovich@mail.ru

Маткин Андрей Александрович – старший преподаватель кафедры всеобщей истории, заведующий отделением дистанционного обучения отдела дополнительного профессионального образования ПГГПУ, e-mail: andrey.matkin@gmail.com

Меньшикова Ольга Александровна – педагог-психолог ГКУПК «Центральная психолого-медико-педагогическая комиссия», аспирант кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, e-mail: olga.menshikova17@yandex.ru

Миронова Елена Владимировна – учитель русского языка и литературы МАОУ «СОШ №14», г. Березники, e-mail: Elena401477@yandex.ru

Мухамадьярова Гульшат Рифгатъевна – учитель начальных классов МАОУ «СОШ №7» г. Чайковский, e-mail: moysoh7@mail.ru

Назарова Наталия Михайловна – доктор педагогических наук, профессор ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, e-mail: nazarova.nathalie@yandex.ru

Нестеркина Надежда Александровна – учитель русского языка и литературы MAOY «Лицей №4», г. Пермь, e-mail: terpsichora.n@yandex.ru

Обухова Оксана Юрьевна – учитель истории и обществознания MAOY «Лицей №4», г. Пермь, e-mail: perm_venera@mail.ru

Павлова Дарья Сергеевна – учитель русского языка MAOY «Школа дизайна "Точка"», г. Пермь, e-mail: pavlovads@mail.ru

Петерсон Людмила Георгиевна – доктор педагогических наук, профессор, директор Центра системно-деятельностной педагогики «Школа 2000...» ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, академик МАНПО, г. Москва, e-mail: peteronlg@mail.ru

Покровская Светлана Владимировна – учитель математики MAOY «Лицей №4», г. Пермь, e-mail: distancionka@mail.ru

Полуянова Людмила Егоровна – учитель русского языка и литературы MAOY «СОШ № 102 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Пермь, e-mail: lepoluyanova@mail.ru

Попов Алексей Юрьевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии ПГГПУ, e-mail: popov-research@mail.ru

Прокументик Ольга Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, e-mail: prozumentik-pspu@mail.ru

Рогожникова Раиса Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ПГГПУ, e-mail: rogozhnikova@pspu.ru

Рябов Игорь Михайлович – дизайнер студии «Кама», преподаватель MAOY «Школа дизайна "Точка"», г. Пермь, e-mail: mail@kamastudio.ru

Сальникова Юлия Николаевна – зав. сектором научно-методической работы ФГБОУ ВО «Пермский институт железнодорожного транспорта» (филиал УрГУПС в г. Перми), аспирант кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, e-mail: salnickova.jul@yandex.ru

Сергеева Елена Евгеньевна – учитель начальных классов MAOY «СОШ № 4», г. Чайковский, e-mail: lelishna574@mail.ru

Соколова Валентина Ростиславовна – директор МБОУ «Школа №152 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», г. Пермь, e-mail: scool152kor@mail.ru, setnyasos@mail.ru

Соколова Оксана Сергеевна – педагог-психолог МБОУ «Школа №152 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», г. Пермь, e-mail: scool152kor@mail.ru, setnyasos@mail.ru

Субботина Наталия Алексеевна – учитель начальных классов MAOY «Лицей №4», г. Пермь, e-mail: lunegova.irina@yandex.ru

Тверская Ольга Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой логопедии ПГГПУ, e-mail: tveron@rambler.ru

Теплоухова Лариса Александровна – учитель немецкого языка MAOY «Гимназия № 6», г. Пермь, e-mail: marinam.64@mail.ru

Угольников Екатерина Викторовна – учитель начальных классов MAOY «Гимназия № 31», г. Пермь, e-mail: ket-leo@mail.ru

Федорова Оксана Владимировна – учитель начальных классов MAOY «Гимназия № 31», г. Пермь, e-mail: fov1976@gmail.com

Фомичева Надежда Васильевна – учитель русского языка и литературы MAOY «Лицей № 2», г. Пермь, e-mail: n-fomicheva@mail.ru

Хохрякова Юлия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, e-mail: hohriakova@psru.ru

Хромцова Ирина Олеговна – учитель математики MAOY «Лицей №4», г. Пермь, e-mail: pkhrom@mail.ru

Чудинова Алла Робертовна – учитель русского языка и литературы MAOY «Гимназия №33», г. Пермь, e-mail: tchudinova.alla@yandex.ru

Шаронова Елизавета Вячеславовна – студентка, обучающаяся по магистерской программе «Инновации в дошкольном образовании» на кафедре дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ (очная форма обучения), e-mail: liza.sharopova.00@mail.ru

Шаяхметова Венера Рюзальевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры общей отечественной истории ПГНИУ, доцент кафедры философии и общественных наук ПГГПУ, учитель истории и обществознания MAOY «Лицей №4», г. Пермь, e-mail: perm_venera@mail.ru

Яборова Анна Владимировна – заместитель директора по воспитательной работе, учитель английского языка MAOY «Средняя общеобразовательная школа №8» г. Красновишерска, e-mail: anyayab@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ

| | | |
|-----------|--|----|
| | <i>Приветствие главного редактора</i> | 3 |
| | Маткин А.А. Педагогические курсы как этап становления системы педагогического образования в Пермской губернии в 1865–1917 гг. | 4 |
| Раздел I. | МАТЕРИАЛЫ ЮБИЛЕЙНОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ДОСТИЖЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ» | 11 |
| | Петерсон Л. Г., Кубышева М. А. Деятельностный и системно-деятельностный подходы: методология и практика реализации | 11 |
| | Резолюция Международной научно-практической конференции «Реализация системно-деятельностного подхода в современном образовании: достижения и перспективы», посвященной 95-летию ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» | 21 |
| | Бережнова О.В. Целеполагание в системе современного дошкольного образования | 24 |
| | Богданова Т.Г. Системный подход в анализе особых образовательных потребностей | 28 |
| | Бывшева М.В. Проектирование уроков в начальной школе на основе системно-деятельностного подхода | 33 |
| | Васильева Г.Н. О подготовке студентов математического факультета к реализации деятельностного подхода при обучении математике в средней школе | 38 |
| | Венкова З.Л. Теоретические основы взаимодействия агентов социализации ребенка дошкольного возраста | 44 |
| | Вихман А.А., Попов А.Ю. Два тестовых подхода к диагностике метапредметных результатов обучения в начальной школе | 50 |
| | Ворошнина О.Р., Гаврилова Е.В. Системно-деятельностный подход как основа организации самостоятельной работы студентов. | 54 |
| | Вяткина Л.Б., Богданов С.А. Педагогические способности и их взаимосвязь с деятельностью | 59 |
| | Григорьева Ю.С., Шаронова Е.В. Роль художественной литературы в патриотическом воспитании детей дошкольного возраста | 64 |
| | Захарищева М.А., Куликова Т.С. Системно-деятельностный подход к содержанию и методике дошкольного образования в 30-е годы XX века | 68 |

| | |
|---|------------|
| Казакова Л.А. Внеурочная воспитательная деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте системно-деятельностного подхода | 73 |
| Коломийченко Л.В., Григорьева Ю.С. Реализация системно-деятельностного подхода в половом воспитании детей дошкольного возраста | 78 |
| Крылова Н.М. Взаимосвязь проектов современного трудового воспитания дошкольников – воплощение методологии, теории и технологии системно-деятельностного подхода | 85 |
| Лизунова Л.Р. Нейропсихологический анализ и системно-деятельностный подход в преодолении нарушений речевого развития у детей. | 90 |
| Меньшикова О.А. К постановке проблемы изучения процесса религиозно-педагогического просвещения как целостной педагогической системы. | 96 |
| Назарова Н.М. Системно-деятельностный подход в обучении детей с особыми образовательными потребностями | 102 |
| Прозументик О.В., Зорина Н.А. Реализация системно-деятельностного подхода в процессе подготовки будущего педагога ДОО (на основе использования кейс-технологии). | 110 |
| Рогожникова Р.А., Лямова О.О. Формирование гуманного отношения к человеку у студентов медицинского вуза на основе системно-деятельностного подхода | 119 |
| Сальникова Ю.Н. Моделирование процесса развития профессиональной компетентности бакалавров педагогики в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста в русле идей системного подхода | 125 |
| Тверская О.Н., Креницына О.П. Работа с литературным текстом как условие профессионально-ориентированного обучения студентов (направление «Специальное (дефектологическое) образование» профиль «Логопедия») | 132 |
| Хохрякова Ю.М. Реализация деятельностного подхода в процессе формирования математических представлений у детей дошкольного возраста | 139 |
| Раздел II. ОПЫТ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | |
| МАОУ «ЛИЦЕЙ № 4» г. ПЕРМИ | 145 |
| Буторина Н.В., Хромцова И.О. Формирование готовности к профессиональному самоопределению школьников средствами учебного предмета | 145 |

| | |
|---|------------|
| Варзанова С.И. | |
| Моделирование деятельности обучающихся в процессе овладения ораторским мастерством в рамках поточно-группового метода обучения на уроках английского языка. | 149 |
| Лунегова И.В. | |
| Развитие познавательных универсальных учебных действий младших школьников на уроках русского языка | 152 |
| Мазалова В.Е. | |
| Обществознание: знание об обществе или о себе в обществе? Или как преподавать обществознание на ступени основного общего образования в соответствии с требованиями ФГОС | 156 |
| Нестеркина Н.А. | |
| Краткосрочный курс «Речевой портрет личности» (из опыта работы по формированию смыслового чтения). | 159 |
| Покровская С.В. | |
| Поточно-групповой метод преподавания математики по видам профессиональной деятельности | 161 |
| Субботина Н.А. | |
| Приемы развития литературно-творческих способностей первоклассников как средство формирования их коммуникативной компетентности. | 164 |
| Шяхметова В.Р., Обухова О.Ю. | |
| Формирование универсальных учебных действий учащихся в процессе изучения истории. | 168 |
| Раздел III. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЦЕНТРОВ ИННОВАЦИОННОГО ОПЫТА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОКРУГА ПГГПУ | 175 |
| Бардакова Н.Г. | |
| Метод учебных проектов как средство активизации познавательной активности учащихся на уроках географии (из опыта работы) | 175 |
| Бежина И.Н. | |
| Развитие коммуникативной компетенции учащихся в углубленном курсе информатики | 180 |
| Дурышева О.Н. | |
| Регламентация деятельности педагога по организации трудовой деятельности детей дошкольного возраста в соответствии с современным законодательством | 187 |
| Каракулова Л.В. | |
| Организация учебного исследования по географии с использованием современных ИК-технологий | 190 |
| Коломийченко Л.В., Груздева И.В., Вяткина Л.Б. | |
| Образовательный потенциал проектной деятельности в социальном развитии детей младшего школьного возраста | 197 |

| | |
|---|-----|
| Костицына В.С., Баталова Л.Г. | |
| Сотрудничество психолога и учителя-тьютора как залог успешной социализации и профессионального самоопределения лицеистов | 203 |
| Миронова Е.В. | |
| Создание рукописной книги как один из видов проектов | 208 |
| Мухамадьярова Г.Р. | |
| Формирование и отслеживание метапредметных результатов обучающихся на первой ступени общего образования | 212 |
| Павлова Д.С., Рябов И.М. | |
| Логотипирование словарных слов: из опыта интегрирования элементов дизайна в уроки русского языка | 216 |
| Полуянова Л.Е. | |
| Создание условий для развития информационно-познавательной деятельности на уроке и во внеурочной деятельности по русскому языку и литературе (из опыта работы методического объединения). | 219 |
| Сергеева Е.Е., Зорина О.М. | |
| Образовательное событие как ресурс формирования у младших школьников универсальных учебных действий | 228 |
| Соколова В.Р., Веселовских Т.Н., Баранова О.Б., Соколова О.С. | |
| Обеспечение доступности профессионального образования и трудоустройства молодых людей с инвалидностью | 232 |
| Теплоухова Л.А. | |
| Рефлексия в проектной деятельности как средство развития комплекса универсальных учебных действий | 238 |
| Угольникова Е.В., Федорова О.В. | |
| Курс междисциплинарного обучения как средство формирования УУД у младших школьников в рамках ведения внеурочной деятельности | 243 |
| Фомичева Н.В. | |
| Использование интерактивных форм в образовательном процессе старшей школы | 249 |
| Чудинова А.Р. | |
| Значение учебной дискуссии в развитии коммуникативной компетенции старшеклассников и подготовке к сочинению ЕГЭ по русскому языку. | 254 |
| Яборова А.В., Маркович Л.В. | |
| Внедрение инновационной педагогической технологии «Дебаты» в образовательное пространство школы как один из путей реализации требований ФГОС к подготовке выпускника | 260 |
| Наши авторы | 267 |

Научное издание

ПЕРМСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научно-практический рецензируемый журнал

№ 8 / 2016

Главный редактор

Колесников Андрей Константинович

Заместитель главного редактора

Коломийченко Людмила Владимировна

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 25.12.2016. Формат 60x90 1/8

Бумага мелованная. Печать офсетная. Набор компьютерный

Усл. печ. л. 34,5. Уч.-изд. л. 10,0

Тираж 150 экз. Заказ № 116090

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

Отпечатано в ООО «ПК «АСТЕР»

614064, г. Пермь, ул. Усольская, 15, тел.: (342) 206-06-86

<http://www.aster-print.ru>