СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

И.А. Макарова
Введение ФГОС: итоги работы пилотных школ Амурской области 3

Е.В. Леонова
Личностная компетентность школьника и методы её оценки 8

И.В. Надолинская, Т.И. Павлова
Образовательная система «Школа 2100» как среда профессионального саморазвития учителя 13

Л.К. Аванесян, И.Н. Лопухова
Развитие общеучебных умений как условие успешности общего образования 17

НА ТЕМУ НОМЕРА

А.В. Миронов
Проект урока как индикатор готовности учителя работать по новому образовательному стандарту 23

М.В. Дубова, И.В. Конева, С.В. Маслова
Образовательные эффекты обучения решению компетентностных задач в начальной школе 27

К.Н. Шемякина
Составление сказки как способ выражения гипотезы 34

Е.Б. Киселёва, Н.В. Наумова
Индивидуальный стиль учебной деятельности как реализация личностного потенциала ученика 37

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

О.В. Гордиенко, О.Ю. Князева
Проектирование индивидуального маршрута образования студента-словесника 43

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

М.В. Шептуховский
Информатизация естественно-научного образования младших школьников 48

Т.В. Голубева
Использование технологии «Достижение прогнозируемых результатов» в подготовке к проверочным работам 51

Х.Г. Сыйразова
Работаем по новым стандартам 55

В.В. Смирнова
Некоторые приёмы обучения решению задач в начальных классах 57

О.В. Никитина
Исследовательская деятельность младших школьников на уроках окружающего мира 59

МОЯ КАРЬЕРА

М.И. Бочаров
Принципы ситуационного обучения информационной безопасности в начальной школе 62

О.С. Сазонова
Рефлексивные умения учителей 68

Н.А. Лукьянова
Профессиональное самосознание педагога и синдром эмоционального выгорания 72

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

А.Ф. Бурухина
Развитие умений целеполагания у детей дошкольного возраста 75

Г.Н. Торохова
Развитие пространственных представлений у старших дошкольников средствами математического моделирования 78

А.Г. Корчагина-Мокеева
Знакомство старших дошкольников с народным декоративно-прикладным искусством 82

А.В. Колтагова
Вопросы речевого развития в начальной школе в рамках народности 86

В.Ф. Шакирова
Методика формирования профессиональной компетентности студентов художественно-графических факультетов 88

Summary 92

Наш журнал – для молодых учителей и тех педагогов, которые разделяют идеи вариативного развивающего образования

Дорогие коллеги!

Мы уже посвящали несколько номеров нашего журнала различным аспектам такой обширной и значимой темы, как новый Федеральный образовательный стандарт и его внедрение в практику. Однако мы не могли исчерпать все возникающие в связи с этим проблемы, а вопросы, которые продолжают задавать педагоги, требуют ответов и дальнейших разъяснений. Именно поэтому в качестве основной темы сегодняшнего номера мы объявляем обсуждение ***ФГОС начального и основного общего образования*** *и результатов, полученных в экспериментальных классах и пилотных школах, где уже была проведена соответствующая диагностика.*

Предлагаем вам изучить, например, интересный опыт работы школ Амурской области, учитывающий и эффективность инновационных образовательных моделей, и трудности, связанные с их осуществлением. С подобными проблемами сталкиваются многие педагогические коллективы – несомненно, им будет полезно узнать, какие пути решения этих проблем находят коллеги и чего следует ожидать, организуя свою деятельность в соответствии с новыми стандартами.

Особенное значение имеет для нас применение принципов Образовательной системы «Школа 2100», про-граммы которой, разработанные для каждого учебного предмета на различных ступенях образования, полностью согласуются с ФГОС второго поколения. Статью об этом мы рекомендуем всем учителям, работающим по системе «Школа 2100». Её создателям важно подчеркнуть, что новые образовательные стандарты призваны формировать, а затем развивать и совершенствовать у учащихся всех возрастов, с первого по последний классы, такие общеучебные умения, которые не только будут необходимы в условиях школьного обучения, но и пригодятся в дальнейшей жизни.

Желаю вам успехов!

Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев

Введение ФГОС: итоги работы пилотных школ Амурской области

И.А. Макарова

Российское образование последних лет стремительно реформируется. Знаковым событием, давшим старт новому витку реформ, стало утверждение Президентом России Д.А. Медведевым инициативы «Наша новая школа», предполагающей переход на новые образовательные стандарты, развитие системы поддержки талантливых детей, совершенствование учительского корпуса, изменение школьной инфраструктуры, сохранение и укрепление здоровья школьников, расширение самостоятельности школ.

Введение новых образовательных стандартов является важнейшим шагом в развитии современного образования. В Амурской области 2010/11 учебный год по инициативе Министерства образования и науки области было решено сделать экспериментальным.

Реализация эксперимента потребовала разработки его программы, в соответствии с которой предполагалось опережающее введение **Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования** (далее – ФГОС НОО) в образовательную практику. Основная цель эксперимента заключалась в разработке и апробации вариативных моделей деятельности образовательных учреждений (далее – ОУ) в условиях ФГОС, обеспечивающих стабильное и эффективное функционирование системы общего образования в регионе при массовом переходе на стандарты нового поколения.

Управление экспериментом на уровне образовательного учреждения осуществлялось педагогическим советом школы во взаимодействии с органами школьного самоуправления.

В качестве регионального оператора эксперимента был определён Амурский областной институт развития образования, осуществляющий научно-методическое сопровождение и мониторинг введения ФГОС.

С целью получения объективной информации о степени готовности экспериментальных площадок к введению ФГОС был проведён самоанализ их подготовки. Карта самооценки готовности ОУ к введению ФГОС включала критерии подготовки, показатели их оценивания и запрос на оказание научно-методической помощи. При работе с картами было отмечено, что лишь незначительное количество учреждений смогло на момент вступления в эксперимент назвать проблемы и трудности введения стандарта в своей школе. Показателен и тот факт, что даже те школы, которые оценили свою степень готовности как низкую и среднюю, не смогли определить, в какой именно методической помощи они нуждаются. По материалам карт самооценки доминировал средний уровень готовности ОУ к введению ФГОС НОО. При этом 5 ОУ (16%) определили свой уровень готовности как высокий, 12 ОУ (37,2%) – выше среднего, 13 ОУ (42%) – как средний, 1 ОУ (3,2%) – как низкий.

Перед проведением эксперимента были оценены риски и определены пути их минимизации (см. табл. 1).

Апробация ФГОС в Амурской области потребовала соблюдения всех его требований. В этой связи были обозначены важнейшие направления работы по реализации эксперимента:

1. Нормативное закрепление изменений, связанных с введением ФГОС: во всех ОУ должны быть внесены

дополнения к нормативно-правовой документации, регламентирующей их деятельность.

2. Управление введением ФГОС в образовательном учреждении: образовательная программа ОУ должна отражать обязательства, взятые на себя учреждением.

3. Кадровое обеспечение образовательного процесса: проведение областных, районных тематических семинаров для специалистов пилотных школ (см. табл. 2).

В качестве основных задач развития профессиональной компетентности учителей, внедряющих новый образовательный стандарт, были обозначены:

– освоение системно-деятельностного подхода, ориентированного на формирование у младших школьников универсальных учебных действий (далее – УУД);

– освоение инструментария и технологии проведения педагогической диагностики, позволяющей отслеживать динамику становления УУД;

– освоение современных методов оценки образовательных достижений школьников (портфолио, методов самооценки и др.);

– освоение реализации внеурочной образовательной деятельности через различные технологии.

Вместе с тем считаем необходимым обозначить **риски** кадрового обеспечения введения ФГОС: возрастной состав учителей; необходимость усиления подготовки выпускников вузов к реализации системно-деятельностного подхода; формализация системно-деятельностного подхода и оценки качества образовательных достижений младших школьников; перенос во внеурочную образовательную дея-

Таблица 1

Риски и ограничения	Способ минимизации рисков
Несовершенство нормативно-правовой базы	Разработка и корректировка локальных нормативно-правовых актов ОУ: должностные инструкции педагогических и руководящих работников ОУ, положение о системе оценивания и проведения аттестации учащихся, положение о распределении стимулирующего фонда оплаты труда, дополнительное соглашение к трудовому договору
Финансово-экономические трудности	Нормативно-подушевое финансирование, дополнительное финансирование на организацию внеурочной деятельности
	Методика расчёта оплаты внеурочной деятельности
	Учёт различных видов деятельности педагогов, новые подходы к оценке результатов деятельности педагогов и условиям оплаты труда, разработка объективных критериев оценки результатов труда педагогов для распределения стимулирующего фонда оплаты труда
Материально-техническое обеспечение ОУ	Комплексное использование ресурсов ОУ, информационное обеспечение и использование вариативных учебно-методических комплексов, использование современных электронных носителей информации
Недостаточный уровень профессиональной компетентности руководящих и педагогических работников	Экспертно-аналитические и методологические семинары для участников эксперимента, повышение квалификации работников ОУ
Негативное реагирование родителей на нововведения	Система ознакомительных занятий и родительских собраний, информационная и психолого-педагогическая поддержка эксперимента, участие родительской общественности в разработке основной образовательной программы ОУ
Негативное отношение ряда учителей к нововведениям	Психолого-педагогическое сопровождение педагогов, индивидуальная работа с педагогами, выявление профессиональных затруднений педагогов

Таблица 2

Тематика	Категория специалистов
Введение ФГОС общего образования в пилотных ОУ Амурской области	Заместители директоров пилотных школ
Модель организации образовательного процесса на основе интеграции основного и дополнительного образования	Учителя пилотных классов
Модель психолого-педагогического сопровождения введения ФГОС	Заместители директоров по учебно-воспитательной работе, педагоги-психологи, социальные педагоги
Проектная деятельность учителя как условие развития образовательных компетентностей учащихся	Учителя
Реализация содержания нового ФГОС средствами различных учебно-методических комплексов	Заместители директоров по учебно-воспитательной работе
Диагностика и мониторинг адаптации и формирования универсальных учебных действий обучающихся	Учителя, педагоги-психологи, социальные педагоги

тельность учебных методов и способов работы.

4. Организационно-содержательные аспекты реализации внеурочной деятельности.

В ходе апробации внеурочной образовательной деятельности работа велась в следующих направлениях: определение эффективной модели внеурочной образовательной деятельности; поиск механизмов финансирования внеурочной образовательной деятельности.

В ходе эксперимента в Амурской области были апробированы следующие модели внеурочной деятельности: модель дополнительного образования (на основе институциональной и/или муниципальной системы дополнительного образования детей); модель «школы полного дня»; оптимизационная модель (на основе оптимизации всех внутренних ресурсов ОУ); инновационно-образовательная модель.

Наиболее **эффективными способами организации внеурочной образовательной деятельности** пилотные школы назвали использование внутренних ресурсов ОУ и проектирование широкого спектра программ внеурочной образовательной деятельности по различным направлениям учителями начальных классов.

К числу **рисков** пилотные школы отнесли отсутствие финансирования внеурочной образовательной деятельности и чётких механизмов включения её в основную общеобразовательную программу.

5. Информационно-методическое и технологическое обеспечение образовательного процесса.

Информационно-методическое обеспечение образовательного процесса в пилотных школах осуществлялось посредством решения таких задач, как создание в школе информационно-развивающей образовательной среды, обеспечение пилотных классов учебно-методическими комплексами (далее – УМК), входящими в федеральный перечень учебников, прошедших экспертизу на соответствие требованиям ФГОС; информирование родительской общественности по вопросам введения стандарта.

Можно выделить **эффективные способы информационно-методического обеспечения образовательного процесса**, к которым относятся:

– использование школьного сайта, возможностей форумов для обсуждения вопросов подготовки к внедрению ФГОС;

– привлечение школьников к использованию ИКТ для решения учебных и учебно-практических задач;

– ведение электронных журналов и электронных дневников учащихся.

К числу **рисков** информационно-методического обеспечения образовательного процесса пилотные школы отнесли узкое понимание информационно-развивающей образовательной среды как обеспечение школы компьютерной техникой; устаревший фонд учебной, учебно-методической и справочной литературы школьных библиотек; низкое качество информации, предоставляемой родителям по вопросам введения нового образовательного стандарта.

Кроме того, было установлено, что при выборе УМК необходимо руководствоваться его возможностями для реализации целей и задач ФГОС второго поколения: осуществлять дифференцированный подход к обучению, развивать личность через деятельностный характер её активности, способствовать развитию познавательного интереса.

6. Проектирование основных результатов образовательной деятельности начального этапа.

Наибольшую трудность у участников эксперимента вызвало проектирование модели внутришкольной системы оценки качества образования. 86,6% участников эксперимента в качестве направлений оценивания выделили следующие: готовность к школьному обучению; предметные знания; универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные).

В стандартах второго поколения, воплощающих компетентностный подход в образовании, проявляется ряд специфических особенностей оценки результатов образования:

– предметом оценки являются предметные, метапредметные и личностные результаты общего образования;

– основой для оценки являются требования к результатам начального образования, выраженные в ключевых компетенциях ученика без дифференцирования по учебным предметам;

– сформулированы требования к усвоению общеобразовательных программ, отражающих предметное содержание НОО по математике, русскому языку, литературному чтению, окружающему миру, технологии, изобразительному искусству, музыке;

– оценка ориентирована на деятельностный подход;

– осуществляется комплексный подход к оценке результатов образования как показателю индивидуального прогресса учащихся.

К числу **трудностей создания внутришкольной оценки качества образования** участники эксперимента отнесли неготовность педагогов к проектированию внутришкольной системы оценки качества образования (недопонимание содержания и психологическое сопротивление); отсутствие примерных критериев оценки образовательных достижений школьников; недостаток литературы по проблемам оценки образовательных достижений школьников.

7. Психолого-педагогический аспект сопровождения процесса формирования УУД обучающихся.

В образовательном процессе важное место занимают психическое здоровье учащихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды.

Введение нового стандарта общего образования существенно **меняет всю образовательную ситуацию в школе**, определяя точное место формам и видам приложения психологических знаний в содержании и организации образовательной среды школы. Это делает обязательной, конкретной и измеримой деятельность школьного педагога-психолога (психолога) как полноценного участника образовательного процесса. Работа психолога становится необходимым элементом системы управления образовательным процессом школы, поскольку результаты его деятельности предполагают оценку качества обучения в школе по ряду обязательных критериев. Введение указанных критериев определяет процесс модернизации психолого-педагогической подготовки участников образовательного процесса.

Целью психолого-педагогического сопровождения является создание условий для развития личности учащихся и их успешного обучения. При экспериментальном введении ФГОС

в этом направлении были обозначены следующие задачи:

– систематически отслеживать психолого-педагогический статус ребёнка и динамику его психологического развития в процессе школьного обучения;

– формировать у обучающихся способности к самопознанию, саморазвитию и самоопределению;

– создать специальные социально-психологические условия для оказания помощи детям, имеющим проблемы психологического плана в развитии, обучении.

Неизменными остались основные направления деятельности школьной психологической службы: диагностико-коррекционное, психопрофилактическое, консультационное и просветительское.

Диагностико-коррекционная (развивающая) работа направлена на выявление особенностей психического развития ребенка, сформированности определённых психологических новообразований, соответствия уровня развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных образований возрастным ориентирам и требованиям общества:

– изучение обращений к психологу, поступающих от учителей, родителей, учащихся, особенно в период адаптации к обучению (определение проблемы, выбор метода исследования);

– составление заключения об основных характеристиках изучавшихся компонентов психического развития или формирования личности школьника (постановка психологического диагноза);

– разработку рекомендаций, программы психокоррекционной работы с учащимися, составление долговременного плана развития способностей или других психологических образований.

Психопрофилактическая работа направлена на обеспечение решения проблем, связанных с обучением, воспитанием, психическим здоровьем детей:

– разработку и внедрение развивающих программ для учащихся с учётом задач каждого возрастного этапа;

– выявление психологических особенностей ребёнка, которые в дальнейшем могут обусловить отклонения в его интеллектуальном или личностном развитии;

– предупреждение возможных осложнений в связи с переходом учащихся на следующую возрастную ступень.

Психологическое консультирование нацелено на помощь в решении тех проблем, с которыми к психологу обращаются учителя, учащиеся, родители.

Психологическое просвещение позволяет приобщить педагогический коллектив, учащихся и родителей к психологической культуре.

Немалую роль при введении ФГОС НОО играет работа с родителями как активными субъектами образовательного процесса и заказчиками образовательных услуг. Остановимся на этом вопросе более подробно.

В ряде пилотных школ (40%) была проведена диагностика родительских запросов к результатам обучения. Обобщение полученных данных позволило определить индикаторы качества образования как основы потребностей и запросов родителей:

1) сохранение здоровья учащихся;

2) развитие мотивации обучения;

3) развитие творческого мышления, навыков самостоятельного и критического мышления, способности к рефлексии и самопознанию;

4) развитие умения работать с информацией и учиться;

5) развитие умения общаться, работать в коллективе, совершенствование коммуникативной компетентности.

По результатам опроса были сделаны определённые выводы: родители больше всего заинтересованы в том, чтобы ребёнок в результате обучения получил кроме хорошего уровня знаний хорошее воспитание, желание и умение учиться и успешно перешёл в основную школу, сохранив хорошее здоровье.

С нашей точки зрения, значимым позитивным фактором является высокая степень заинтересованности родителей как в качестве образования детей, так и в создании условий для сохранения и укрепления здоровья учащихся. Это должно стать основой для сотрудничества между родителями, педагогами и администрацией ОУ. С другой стороны, родители, как правило, весьма плохо психологически подготовлены к обучению детей

в школе. Нужно учитывать, что это является основной проблемой для учителей и причиной конфликтов. Низкий уровень родительского просвещения усугублён дефицитом времени, которое затрачивается на воспитание детей и содействие их обучению. В этой связи психолого-педагогическое сопровождение необходимо распространять не только на учащихся, но и на родителей.

Подводя итог эксперимента, можно выделить следующие **результаты**:

– приведена в соответствие с ФГОС НОО нормативно-правовая база ОУ;

– на уровне органов местного самоуправления проанализированы условия реализации стандарта, определены основные сложности его введения на уровне школ, муниципалитетов;

– разработаны образовательные программы для ОУ;

– установлены партнёрские отношения с учреждениями дошкольного образования при совместной организации внеурочной деятельности;

– стимулировано формирование современной информационно-образовательной среды (далее – ИОС) ОУ;

– созданы условия для повышения профессионального мастерства педагогов и руководящих работников, специалистов муниципальных служб в сфере образования;

– повышена заинтересованность общественности содержанием ФГОС и проблемами его введения с помощью средств массовой информации, сайтов Министерства образования и науки Амурской области, Амурского областного института развития образования, пилотных школ.

Необходимо отметить и **ряд трудностей**, преодоление которых является направлением дальнейшего развития образования:

– несоответствие школьных зданий современным условиям организации образовательного процесса;

– двухсменный режим работы ОУ;

– отсутствие центров дополнительного образования, учреждений культуры и спорта для реализации внеурочной деятельности в условиях села;

– слабый и недостаточный уровень технической оснащенности ИОС в начальной школе;

– неготовность педагогов к реализации системно-деятельностного подхода.

Обобщённые данные эффективности работы можно будет оценить, опираясь на итоговую аттестацию, анализ развития предметных, метапредметных и личностных достижений учащихся экспериментальных классов, завершающих обучение в начальной школе в 2014 г.

В заключение отметим, что, несмотря на отмеченные трудности, Амурская область уверенно идёт к дальнейшему этапу – введению в 2015 г. нового стандарта общего образования, апробация которого для ОУ, готовых к его реализации, запланирована на 2012/13 учебный год.

***Инна Анатольевна Макарова** – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного и начального образования Амурского областного института развития образования, г. Благовещенск, Амурская обл.*

Личностная компетентность школьника и методы её оценки*

Е.В. Леонова

Рассматриваются методы психолого-педагогической оценки личностной компетентности школьника. Даётся определение понятия «личностная компетентность» и составляющих её структурных компонентов. Показано, что они могут оцениваться с помощью психодиагностических методик, а также методов экспертных оценок и анкетного опроса.

Ключевые слова: личностная компетентность, образовательный стандарт, психодиагностические методики, метод экспертных оценок, метод анкетного опроса.

В настоящее время в нашей стране поэтапно вводятся новые Федеральные образовательные стандарты общего об-

* Тема диссертации «Адаптация детей и молодёжи в условиях непрерывного образования». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор *А.Я. Журкина.*

разования, представляющие собой совокупность требований к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения обучающимися основных образовательных программ начального общего (НОО), основного общего (ООО), среднего (полного) общего образования (С(П)ОО) (см. табл. 1). Если предметные результаты (в первую очередь знания) можно оценивать традиционным способом, то методы оценки личностных и метапредметных результатов ещё подлежат разработке и внедрению в образовательный процесс.

В основе стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент стандарта, где развитие личности обучающегося составляет цель и основной результат образования [8]. Гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы создаёт основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности.

В новых стандартах требования к результатам образовательного процесса сформулированы в терминах компетенций. Компетентностный подход, являясь одним из доминирующих факторов модернизации российского образования, связан с повышением интереса современного общества к психологическим ресурсам людей. Понятие компетентности, по словам М.А. Холодной, – это пример понятия, отвечающего требованиям экологического подхода в психологических исследованиях человека [7, с. 5].

Термином «компетентность», изначально применявшимся исключительно по отношению к профессиональной деятельности и профессиональному образованию [3; 4], обозначается интегральная характеристика специалиста [5]. Компетенция – это компетентность специалиста в одной из областей его деятельности.

Применительно к обучающимся в системе общего образования **личностная компетентность** – это **интегральная характеристика личности** школьника, в структуру которой входят следующие **компоненты:**

– **индивидуально-психологический** (личностные особенности, интеллектуальные и творческие возможности, лежащие в основе готовности и способности школьника к обучению и саморазвитию);

– **мотивационно-ценностный** (сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки);

– **деятельностный** (учебные умения, навыки, сформированность универсальных учебных действий);

– **коммуникативный** (навыки межличностного взаимодействия в образовательном процессе).

Определённые нами компоненты личностной компетентности, во-первых, отражают основные компоненты структуры личности и, во-вторых, позволяют произвести оценку личностных и метапредметных результатов начального, основного и среднего (полного) общего образования с использованием психодиагностического метода (методики подбираются в соответствии с измеряемыми характеристиками и возрастом детей), а также методов экспертных оценок, анкетного опроса, наблюдения (см. табл. 2).

К настоящему времени разработано достаточно много валидных, надёжных, имеющих хорошую научную репутацию средств психологической диагностики – тестов, опросников, проективных и психофизиологических методик. В табл. 2 приведён примерный перечень методик диагностики индивидуально-психологического, мотивационно-ценностного и коммуникативного компонентов личностной компетентности школьников различного возраста. Квалифицированный педагог-психолог для каждой категории обучающихся может составить собственные пакеты психодиагностических методик в соответствии с целями, задачами, практическим опытом и объёмами своей профессиональной деятельности в конкретном образовательном учреждении. Хотелось бы подчеркнуть, что в данном случае особенно важна теоретическая подготовка психолога в области методологии, а также опыт

практического использования диагностических методик. Только в этом случае специалист сможет по результатам применения стандартизированных методик сделать обоснованный вывод об уровне сформированности компетенций, указанных в ФГОС.

Однако не все компоненты личностной компетентности школьника можно оценить с помощью строго формализованных психодиагностических методик. Прежде всего это относится к **деятельностному компоненту**, включающему в себя сформированность универсальных учебных действий. В этом случае используются малоформализованные методы оценки: метод исследующего (стандартизированного) наблюдения, метод экспертных оценок, метод анкетного опроса. При разработке таблиц наблюдения, экспертных листов и анкет в качестве критериев сформированности универсальных учебных действий используются критерии [3, с. 31]: а) соответствия возрастно-психологическим нормативным требованиям; б) соответствия свойств универсальных действий заранее заданным требованиям. В соответствии с этими

Таблица 1

Требования к результатам основного общего образования в соответствии с новыми Федеральными государственными образовательными стандартами

	Компетенции НОО	Компетенции ООО	Компетенции С(П)ОО
Личностные результаты	Готовность и способность обучающихся к саморазвитию		Готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению
	Сформированность мотивации к обучению и познанию	Сформированность мотивации к обучению, познанию, выбору индивидуальной образовательной траектории	Сформированность мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности
	Ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их личностные позиции		Системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме
	Социальные компетенции		
	Сформированность основ гражданской идентичности		
Метапредметные результаты	Освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться; межпредметные понятия		Освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности
Предметные результаты	Освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению; система основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира		Освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приёмами

Таблица 2

Методы оценки личностной компетентности обучающихся

Структурные компоненты личностной компетентности	Ступень общего образования		
	начальная школа, 1–4-й классы	основная школа, 5–9-й классы	средняя школа, 10–11-й классы
Индивидуально-психологический	Психодиагностический метод: диагностика познавательных процессов и психофизиологических показателей (методики П. Кеэса, А. Керна, Я. Йирасека, ЦПМ Д. Равена, Е. Торренса). Психологическая диагностика личностных особенностей и состояний (самооценка, уровень тревожности, агрессивности): методики «Несуществующее животное», «Лесенка»	Психодиагностический метод: диагностика интеллектуальных и творческих способностей (методики Р. Амтхауэра, СПМ Д. Равена, Е. Торренса, опросник Д. Рензулли). Психологическая диагностика личностных особенностей и состояний (CPQ и HSPQ Р. Кеттелла, тест школьной тревожности Филлипса)	Психодиагностический метод: диагностика интеллектуальных и творческих способностей, личностных особенностей и состояний (СПМ и ППМ Д. Равена, IST Р. Амтхауэра, HSPQ Р. Кеттелла, копинг-тест Р. Лазаруса, СЖО Д. Леонтьева, ССП В. Моросановой, опросник Д. Рензулли)
Мотивационно-ценностный	Психодиагностический метод: диагностика школьной мотивации, отношения к школе и учению (методики Т. Нежновой, Н. Лускановой)	Психодиагностический метод: 5–8-й классы – диагностика школьной мотивации (методики Н. Лускановой и др.); 8–9-й классы – диагностика интересов и учебной мотивации (ДДО Е. Климова, методики А. Голомштока, А. Реана)	Психодиагностический метод (ДДО Е. Климова, методика А. Реана). Анкетный опрос
Деятельностный	Метод экспертных оценок: усвоение правил и норм поведения, сформированность коллективно-распределённой учебной деятельности. Анализ успеваемости	Метод экспертных оценок: соблюдение правил и норм поведения, сформированность индивидуального стиля учебной деятельности, самостоятельность в учебной деятельности. Анализ успеваемости	Метод наблюдения. Метод экспертных оценок. Анализ успеваемости. Анализ результатов исследовательской и проектной деятельности школьников. Анализ достижений во внеучебной деятельности
Коммуникативный	Наблюдение за поведением детей в учебной и внеучебной деятельности. Метод экспертных оценок (сформированность навыков совместной продуктивной деятельности и сотрудничества). Психодиагностический метод (отдельные шкалы методик Т. Нежновой, Н. Лускановой, «Несуществующее животное»)	Метод социометрии. Наблюдение за поведением детей в учебной и внеучебной деятельности (умение взаимодействовать в учебной, творческой, проектной деятельности)	Метод экспертных оценок. Метод наблюдения. Метод социометрии. Психодиагностический метод (методика КОС Б. Федоришина)

критериями определяются конкретные поведенческие показатели, которые и ложатся в основу вопросов и утверждений разрабатываемого инструментария. Последний должен быть разработан для учащихся каждой параллели с соблюдением преемственности.

Разработка пакета инструментов для оценки сформированности личностной компетентности школьников должна проводиться комплексно и состоять из следующих этапов.

1. Психологический анализ личностных и метапредметных результатов ФГОС, определение критериев их сформированности.

2. Определение психодиагностических и поведенческих показателей, соответствующих этим критериям.

3. Составление пакета психодиагностических методик для обучающихся с учётом психометрических характеристик методик и временных затрат на сбор психодиагностических данных.

4. Разработка таблиц наблюдения, экспертных листов и анкет для учителей и родителей.

По результатам оценки личностной компетентности выдаются индивидуальные рекомендации обучающимся, их родителям и педагогам, на их основе разрабатываются коррекционные и развивающие программы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Отметим ещё один немаловажный момент. При оценке сформированности составляющих личностной компетентности **в качестве экспертов выступают учителя и родители обучающихся**. Сам процесс экспертной оценки, по нашим наблюдениям, имеет двойную функцию. С одной стороны, мы получаем оценку сформированности компонентов личностной компетентности каждого ученика от нескольких экспертов. С другой стороны, взрослые участники образовательного процесса получают дополнительную информацию о том, что помимо знаний, умений и навыков у школьников оценивается сформированность определённых личностных характеристик и универсальных учебных действий, и обращают на них внимание в ежедневном общении с ребёнком. Знаниевый подход всё ещё остаётся основным при оценке результата образования (учитель традиционно формирует и проверяет предметные знания, умения и навыки, не уделяя внимания формированию универсальных учебных действий). Родители, помогая детям выполнять домашние задания, также в первую очередь уделяют внимание знаниевому компоненту. Как справедливо отмечает Н.Ф. Виноградова, «пока главным ориентиром для учителей является функциональная подготовка школьника, его интеллектуальная и личностная сферы остаются в "рудиментарной" зоне» [2, с. 4].

Таким образом, как сам процесс оценки личностной компетентности школьника, так и обсуждение его результатов на педагогических совещаниях и родительских собраниях позволит внести вклад в решение одной из основных проблем реализации новых образовательных стандартов.

В заключение подчеркнём, что внедрение новых образовательных стандартов возможно лишь при функционировании в образовательном учреждении психологической службы: педагоги-психологи становятся активными участниками формирования и оценки личностной компетентности школьников на всех этапах общего образования. Полноценное формирование личностной компетентности школьников и её оценка должны осуществляться в условиях тесного сотрудничества всех участников образовательного процесса: обучающихся, их родителей, педагогов и психологической службы образовательного учреждения.

Литература

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

2. *Виноградова, Н.Ф.* Стандарты второго поколения (начальная школа) : проблемы и трудности реализации / Н.Ф. Виноградова // Мат. к заседанию Учёного совета ИСМО РАО 28 апреля 2011 г.

3. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.

4. *Маркова, А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996.

5. *Медведев, В.* Подготовка преподавателя высшей школы : компетентностный подход /

В. Медведев, Ю. Татур // Высшее образование в России. – 2007. – № 11

6. *Равен, Дж.* Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002.

7. *Холодная, М.А.* Предисловие / М.А. Холодная // Равен, Дж. Педагогическое тестирование. – М., 2005.

8. Федеральные государственные образовательные стандарты / Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс] http://mon.gov.ru/dok/fgos/

***Елена Васильевна Леонова** – канд. пед. наук, доцент кафедры психологии Обнинского института атомной энергетики НИЯУ МИФИ, руководитель Психологической службы, руководитель Обнинского отделения Федерации психологов образования РФ, г. Обнинск, Калужская область.*

Образовательная система «Школа 2100» как среда профессионального саморазвития учителя

И.В. Надолинская,
Т.И. Павлова

На современном этапе развития образования традиционный подход к вопросу **преемственности между начальным и основным этапами обучения** по-прежнему остаётся в центре внимания педагогического сообщества. В русле этой проблемы актуализируются аспекты, связанные с системой развивающего образования. Именно поэтому модернизация системы образования остро поставила вопрос о преодолении данного разрыва, о создании механизма преемственности между ступенями общеобразовательной школы, об осмыслении необходимости формирования своей собственной системы педагогической деятельности у каждого учителя и педагогического коллектива в целом.

Один из вариантов создания механизма преемственности между ступенями общеобразовательной школы предлагает Образовательная система (далее – ОС) «Школа 2100». Этот вариант был апробирован в общеобразовательных учреждениях Ростовской области в 2008–2011 гг. под руководством Российской академии образования, Учебно-методического центра Образовательной системы «Школа 2100», Министерства образования Ростовской области, Ростовского областного института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Эксперимент был назван «Обеспечение преемственности между ступенями общеобразовательной школы как условие получения нового образовательного результата, соответствующего Федеральному государственному образовательному стандарту (на примере Образовательной системы "Школа 2100")».

На начальной ступени образования успешно реализуются вариативные системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, ОС «Школа 2100». Не секрет, что с переходом детей, обучающихся в системе развивающего образования, из начальной школы в основную возникает существенный разрыв между требованиями к содержанию обучения и уровнем его освоения. В основной школе учащиеся попадают в систему традиционного обучения, в которой, как правило, разные учителя-предметники реализуют разные принципы и технологии преподавания, что создаёт для учащихся дополнительные трудности.

В условиях сложившейся ситуации появление ОС «Школа 2100», обеспечивающей с 1-го по 11-й класс (т.е. на всех ступенях школы) единые идеи, принципы, технологии преподавания, развивающую среду, – это действительно прорыв в преодолении разобщённости между начальной и основной ступенями образования. Кроме того, это стимул для учителя к переосмыслению своей педагогической деятельности, Я-концепции, своей педагогической философии.

Проведённый эксперимент, с одной стороны, позволил выйти на новое понимание преемственности в деятельности педагогов начальной и основной школы; с другой – показал, что в целом в системе образования существует серьёзная проблема – необходимость освоения учителем образовательных технологий деятельностного типа.

В рамках названной проблемы, на наш взгляд, особого внимания заслуживает один из главных аспектов – умение учителя работать в системе. Что для этого учителю необходимо осмыслить в теоретическом плане и применить в практике работы?

В условиях реализации идей Федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС) результатом развивающего образования становятся определённые личностные изменения школьника. Это означает, что ребёнок должен превратиться из объекта педагогической деятельности в «саморазвивающийся субъект» учебной деятельности. Из этого положения следует, что коренным образом меняется содержание деятельности учителя. Главной задачей педагога становится не простая передача знаний ученикам, а организация совместной деятельности по поиску решения возникающей перед учащимися проблемы. Новые условия обучения требуют от учителя иных принципов преподавания, иных профессиональных умений, личностных качеств, иной педагогической культуры. Это возможно только в условиях чётко организованной системы работы.

Понятие «система» относится к разряду междисциплинарных. Общепринятым является следующее определение: система (от др.-греч. σύστημα – целое, составленное из частей, соединение) – множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые образуют определённую целостность, единство. Такое понимание означает, с одной стороны, целостность самой системы, а с другой – выделение её целостных объектов (элементов).

В соответствии с основными положениями ФГОС, системообразующим компонентом в ОС «Школа 2100», как и в любой другой системе обучения, являются цели и результаты образования. В качестве результата образования в ОС «Школа 2100» выступает формирование функционально грамотной личности на основе овладения универсальными учебными действиями, познания и освоения мира. Такой подход определил особое внимание к развитию общеучебных умений, выбор принципа минимакса, принципов успешности и комфортности обучения, создание единой развивающей среды в школе и др.

Итак, результаты образования определяют признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся.

Для педагога, работающего по ОС «Школа 2100», условиями успешной деятельности являются:

– знакомство с концептуальными основами, идеями, принципами, технологиями ОС «Школа 2100»;

– отбор и конструирование содержания образования (принцип минимакса) на основе УМК «Школа 2100»;

– освоение и внедрение единых образовательных технологий деятельностного типа (проблемного диалога, продуктивного чтения, проектной технологии и технологии оценивания успехов);

– работа в коллективе единомышленников;

– создание единой развивающей среды в школе.

В рамках этой деятельности требования, предъявляемые к учителю, актуализируют проблему **профессионального саморазвития**, способности работать в инновационном режиме.

Для перехода в инновационный режим определяющей является готовность педагога работать в системе деятельностного, компетентностного подходов, в то время как для учителя, работающего в традиционной системе, достаточно владеть педагогической техникой, т.е. системой обучающих умений.

В современных условиях развития образования необходимо принимать

во внимание то, что от выявления способности педагога к самооценке и самоанализу зависит рост его профессионального мастерства, требовательность к своей работе, отношение к критике в свой адрес, адекватная оценка реального уровня профессионального развития, а в дальнейшем и его творческое саморазвитие. **Саморазвитие** можно определить как процесс развития, необходимый для достижения поставленной цели. Это превращение самого себя в такого человека, каким ты хочешь быть, развитие тех качеств личности, которые помогают добиваться поставленных в жизни целей.

Профессиональное саморазвитие является лишь частью саморазвития личности и определяется у взрослого человека его включённостью в работу и удовлетворённостью профессиональной деятельностью.

Профессиональное саморазвитие педагога представляет собой целостный, разворачивающийся во времени, личностно многокомпонентный и профессионально значимый процесс целенаправленной деятельности по непрерывному самоизменению, сознательному управлению своим профессиональным развитием, выбору целей, путей и средств профессионального самосовершенствования. Это способствует формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога, помогает осмыслению опыта и собственной самостоятельной деятельности, что является средством самопознания и самосовершенствования.

В специальной литературе принято рассматривать профессиональное самосовершенствование педагога как осознанный, целенаправленный процесс повышения своей профессиональной компетентности, развития профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями педагогической деятельности и личной программой развития.

В качестве основных содержательных характеристик саморазвития и самосовершенствования выступают следующие: ценностные ориентации, личностные смыслы, определяющие педагогическое кредо; мотивация как потребность саморазвития, самообразования, самореализации; целеполагание как системообразующий фактор деятельности; содержание, формы, методы и средства образовательной деятельности и методической работы; самооценка; способность к системной и творческой деятельности.

Все эти характеристики позволяют говорить о выстраивании собственной индивидуальной траектории самосовершенствования и саморазвития учителя.

В современной системе образования происходит смещение требований к учителю, акцентируется внимание на модели педагогического стиля, ориентированного на самообразовательную деятельность, когда сам процесс даёт человеку удовлетворение (нравится работать, обучать, преподавать).

Организуя самообразовательную деятельность, учитель, с одной стороны, должен выделить перспективные линии развития современного образования, а с другой – сохранить всё ценное, действенное, накопленное отечественной педагогикой. Образовательная система «Школа 2100» позволяет учителю осмыслить и критически оценить условия организации образования на качественно новом уровне, активизировать поиск и внедрение новых подходов к обучению, разработать стратегию собственной деятельности.

Как было сказано выше, в современном образовании актуализируется проблема внедрения в практику идей развивающего образования. Известно, что в процессе обучения знания (факты, законы, правила), составляющие учебное содержание, обычно не присваиваются, а запоминаются. Присваиваются (становятся своими) способы действий: сравнение, анализ, противопоставление, выделение частного из общего или, наоборот, обобщение. Однако в учебниках «Школы 2100» созданы условия и для присвоения знаний, например используется столкновение разных точек зрения для формирования проблемной ситуации:

К какой части речи относятся слова *первый, второй, третий* и т.д.? Это числительное? Прилагательное?

В одних учебниках написано, что такие слова – порядковые числительные. В других учебниках говорится, что это прилагательные (признаковые слова). С каким из этих утверждений вы бы согласились?

Готовая формулировка будет усвоена более или менее прочно, но не добавит ничего к способам мыслительной деятельности. Если же ученик пройдёт весь путь от вопроса к анализу явлений и сам выведет эту формулировку, то именно такого типа действия, как и самостоятельно открытое знание, станут его достоянием.

Развивает не только материал обучения, но и те действия, которые с этим материалом производятся, те способы, которыми этот материал был получен. Поэтому учитель предлагает организовать поиск решения проблемы:

Разработаем план действий: как можно доказать, что слово относится к какой-либо части речи? Ваши версии.

Таким образом, ОС «Школа 2100», опираясь на развивающую парадигму, формирует у учителя новый стиль педагогического мышления, помогая осознать, что эффективность обучения зависит от степени готовности учащихся к самостоятельному открытию знаний.

В современном образовании изменились такие функции современного учителя, как организация и управление образовательной деятельностью учащихся на уроке, формирование их познавательной активности. В связи с этим перед учителем стоит задача освоения новых технологий, методов, способов обучения, позволяющих перейти от роли ментора-наставника к новой роли партнёра.

Урок в ОС «Школа 2100» предполагает использование определённых образовательных технологий.

Проблемно-диалогическая технология обладает образовательным потенциалом: формирует социально-значимые умения учащихся (обсуждение проблем, выработку подходов к их решению, культуру мышления), реализует принципы деятельностного подхода, при котором ученик – активный творец в открытии нового знания.

Когнитивный характер этой технологии развивает и самооценку деятельности учителя:

– Поставил(а) ли диагностически замеряемую цель на уроке?

– Удалось ли добиться активного участия учеников в течение урока?

– Побуждал(а) ли учащихся к постановке проблемных вопросов, поиску решения?

– Подводил(а) ли промежуточные итоги, суммировала(а) точки зрения учащихся, чтобы усилить связность, логику обсуждения?

Проблемно-диалогическая технология содержит потенциал и для личностного развития школьников: воспитывает научное мировоззрение, формирует самостоятельность в получении знаний, что важно для проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся.

В условиях формирования универсальных учебных действий повышается значимость **технологии продуктивного чтения**. Социокультурные перемены, процессы информатизации и глобализации, снижение роста духовных потребностей дают основание рассматривать чтение как социально-педагогический феномен. Сегодня в зоне особого внимания прогрессивной общественности оказались вопросы культуры чтения, его роли в мире, изменение функций чтения, сложилось общественное понимание того, что функционирование практически всех сфер деятельности немыслимо без текста.

В связи с этим технология продуктивного чтения направлена на развитие у учащихся текстовой деятельности, текстовой компетенции: она обучает гибкому чтению разных текстов; даёт ориентиры чтения (вычленение новой информации, формулирование главной мысли, установление связей сходства и различия нового с изученным); закладывает ориентиры осмысления текста через анализ или подбор заглавия, выделение ключевых слов, установление количества частей текста, постановку вопросов к каждой части текста.

Технология продуктивного чтения выявляет противоречие между ориентацией современного образования на непрерывность, усиление роли само-

стоятельной деятельности школьников и недостаточной компетентностью учителя в вопросах эффективных стратегий работы с текстом.

При компетентностном подходе важно не количество, а качество знаний ученика, поэтому при оценивании знаний учащихся делается акцент на качественном содержании.

Проблема оценочной деятельности – одна из самых сложных в педагогической теории и практике. **Технология оценивания**, разработанная авторским коллективом ОС «Школа 2100», позволяет развивать умения оценки и самооценки, самоконтроля учебной деятельности.

Данная технология позволяет, кроме того, эффективно решать вопрос воспитательного потенциала процесса обучения. Отношение к ребёнку как субъекту оценочной деятельности подразумевает развитие у школьников самостоятельности и способности к самоорганизации, терпимости к чужому мнению, умения вести диалог, находить содержательные компромиссы. Главное – не только выяснение самим учеником того, в какой мере он освоил содержание, но и какими умениями и способами действий овладел.

В заключение подчеркнём, что образовательные технологии деятельностного типа, предлагаемые для применения системой «Школа 2100», помогают учителю давать качественное образование своим ученикам и в то же время предъявляют высокие требования к самому педагогу, способствуя процессу его профессионального саморазвития.

***Ирина Викторовна Надолинская** – доцент кафедры общественных наук Ростовского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования;*
***Татьяна Ивановна Павлова** – канд. пед. наук, доцент кафедры филологии и искусства Ростовского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Ростов-на-Дону.*

Развитие общеучебных умений как условие успешности общего образования

Л.К. Аванесян,
И.Н. Лопухова

Образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения во все времена считалось необходимым условием развития общества. В наши дни роль образования ещё более возрастает: в его неразрывной, органичной связи с наукой оно становится мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности народного хозяйства, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния каждого гражданина. Устаревшее и перегруженное содержание школьного образования, базирующееся на традиционных формах обучения, уже не способно обеспечить выпускникам важнейших составляющих стандарта образования. Обществу нужны высокообразованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью и развитым чувством ответственности.

Комплексной реализации задачи качественного образования в школе служат несколько взаимодополняющих направлений, главным из которых является **стимулирование инноваций**. В рамках этого направления в ГОУ СОШ № 1120 СОУО ДО г. Москвы успешно внедрена и активно применяется Образовательная система (ОС) «Школа 2100». Обучение в её рамках представляет собой целостный и преемственный процесс, опирающийся на единую методическую и психологическую базу и учитывающий возрастные особенности учащихся.

Реализация преемственности бази-

руется на трёх основных взаимосвязанных составляющих – системе общеучебных умений, комплексе образовательных технологий и алгоритме деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения. Каждая из них представляет собой инструментарий конкретных последовательных действий и мероприятий, которые должны реализовываться в учебном процессе. Именно совокупность указанных составляющих обеспечивает высокое качество и целостность новой образовательной модели.

Рассмотрим подробно первую составляющую – **систему общеучебных умений** (далее – ОУУ).

В психолого-педагогической литературе единый подход к определению понятия «умение» отсутствует, однако совокупное его значение сводится к тому, что умение – это готовность субъекта к практическим действиям, выполняемым сознательно на основе приобретённых знаний; способность человека выполнять действия, приобретаемые на основе знаний и опыта; практическое действие, проистекающее из осознанной, преднамеренной интеллектуальной деятельности, и т.д.

Умения, приобретаемые школьниками, принято делить на общеучебные и специальные (предметные). При этом ОУУ – это универсальные для многих школьных предметов способы получения и применения знаний, в отличие от предметных умений, которые являются специфическими для той или иной учебной дисциплины.

Условно все ОУУ можно разбить на следующие группы: организационные, интеллектуальные, коммуникативные, нравственно-оценочные.

Организационные ОУУ – это умения систематизировать, упорядочивать свою деятельность: организовывать своё рабочее место; планировать текущую работу; нацелить себя на выполнение поставленной задачи; осуществлять самоконтроль и самоанализ учебной деятельности; вести познавательную деятельность в коллективе.

Интеллектуальные ОУУ способствуют формированию положительных качеств ума, таких как его глубина, гибкость, устойчивость, самостоятельность. Примерами таких умений является способность диалектически анализировать учебный или любой другой материал; сравнивать объекты, факты, явления; классифицировать их; обобщать, делать выводы; абстрагировать; выделять главное, существенное; синтезировать материал; устанавливать причинно-следственные связи, аналогии и т.д.

Под **коммуникативными** понимают умения, которые формируются и используются в учебной работе в процессе общения, делая его более содержательным, интересным, целенаправленным. Это умения сотрудничать при решении учебных задач (объяснять, оказывать и принимать помощь и т.п.). Одно из главных – умение слушать, которое требует сосредоточенности, распределения внимания на довольно большой период времени, работы над собой и зависит от устойчивости нервной системы и психики. Не менее важным является также умение слушать учителя и одновременно фиксировать информацию; читать текст и слушать инструктаж о работе над ним; грамотно выражать свои мысли, пользоваться специальным языком той науки, которая лежит в основе учебного предмета, выступать перед аудиторией, составлять план выступления, вести полемику, участвовать в дискуссии, задавать уточняющие вопросы, аргументировать, доказывать.

Нравственно-оценочные ОУУ образуют систему ценностных отношений обучающихся – к себе, другим, образовательному процессу, его результатам и т.д.

Нередко человеку, имеющему необходимые знания, приходится нелегко в конкретной жизненной ситуации, и он не может найти верное решение – не может и/или не умеет задействовать свой потенциал. Причина – отсутствие практики реализации ОУУ. Эти умения следует прививать ребёнку с раннего детства и особенно в школе. Конечно, процесс развития ОУУ не является хаотичным, он представляет собой систему, разработанную специалистами в области педагогики,

психологии и иных наук. Особенность развития ОУУ заключается в том, что они должны формироваться с «подачи» педагога последовательно: на одной теме предмета учащиеся осваивают одни умения, на других – другие; одни и те же умения могут формироваться и закрепляться на разных смежных темах. Очень важно, чтобы ученики понимали, чему они учатся в данный момент.

Отличительной чертой современного образования является его личностно ориентированный характер, направленность на саморазвитие и самовоспитание учащихся. Разумеется, все дети обладают разными способностями и уровнем интеллектуального развития, связанными как с генетическими свойствами человека, так и с морально-психологическим и духовно-нравственным климатом в каждой семье. Таким образом, выработка навыков истолкования и применения конкретного опыта становится важнейшим элементом учебного процесса. Необходимые навыки приобретаются и реализуются через использование полученных на уроке знаний во время выполнения конкретных заданий, имитирующих жизненные ситуации. Этому способствует не только применение конкретных образовательных способов, методик и технологий (проблемный диалог, технология оценивания, продуктивное чтение и др.), но и структура, содержание учебных программ и материалов ОС «Школа 2100», которые рассматривают формирование у обучающихся ОУУ как самостоятельную образовательную цель, имеющую приоритетный характер.

Начальное образование отличается тем, что в нём закладываются основы для последующего изучения систематических курсов литературы и русского языка, математики, физики, химии, биологии, географии, истории, обществознания и др. В начальной школе у учащихся начинают формироваться познавательные интересы и познавательная мотивация, желание изучать природу, собственный организм, человеческие взаимоотношения и т.д. Вследствие этого важная цель школы на данном этапе – заложить фундамент для усвоения, закрепления и дальнейшего развития соответствующих ОУУ.

Итак, первоочередными задачами образования в начальной школе является формирование предметных и универсальных способов действий, обеспечивающих возможность продолжения образования в основной школе, воспитание умения учиться, индивидуальный прогресс в основных сферах личностного развития – эмоциональной, познавательной, регулятивной.

Перечисленные задачи решаются средствами всех учебных предметов, каждый из которых преследует свои специфические цели, имеет свои особенности. С точки зрения основной образовательной идеи – получения нового образовательного результата – общим для них является формирование личностных, метапредметных и предметных универсальных учебных действий (далее – УУД). Это происходит по мере реализации целей, задач, методик и технологий, указанных в программах, разработанных и рекомендованных для каждого предмета общеобразовательной средней школы всех ступеней образования авторским коллективом ОС «Школа 2100» и согласуются с Федеральными государственными образовательными стандартами (далее – ФГОС). Данные программы являются одними из главных инструментов педагогов школы в решении образовательных задач, так как определяют содержание и организацию образовательного процесса в целом. Они полностью соответствуют основным принципам государственной политики РФ в области образования. По замыслу и убеждению разработчиков, достижение положительных образовательных результатов должно гарантировать каждому выпускнику средней школы овладение всеми необходимыми навыками и умениями, которые отражены в портрете выпускника и обозначены в Программе развития образовательного учреждения.

Следует отметить, что ОУУ по своему содержанию полностью совпадают с метапредметными и предметными УУД и личностными результатами, установленными ФГОС начального общего образования в качестве нового

образовательного результата. На их формирование и усвоение ориентирована ОС «Школа 2100».

При этом соответствие устанавливается по следующему алгоритму:

1. Познавательные УУД = интеллектуальные ОУУ.

2. Регулятивные УУД = организационные ОУУ.

3. Коммуникативные УУД = коммуникативные ОУУ.

4. Личностные результаты = нравственно-оценочные ОУУ.

Проанализируем одну из учебных программ ОС «Школа 2100» – программу базового предмета «Математика» для 1–4-х классов начальной школы (автор С.А. Козлова).

Программа состоит из восьми разделов:

1. Пояснительная записка.

2. Общая характеристика учебного предмета.

3. Описание места учебного предмета в учебном плане.

4. Описание ценностных ориентиров содержания учебного предмета.

5. Личностные, метапредметные и предметные результаты освоения учебного предмета.

6. Содержание учебного предмета.

7. Тематическое планирование и основные виды деятельности учащихся.

8. Материально-техническое обеспечение образовательного процесса.

Первые два раздела раскрывают основные и специфические цели и задачи, стоящие перед участниками образовательного процесса, указывают на особенности данного курса, способы получения предметного знания, алгоритм подготовки учителя, систему контроля за усвоением знаний.

Третий раздел устанавливает максимальный объём учебного времени в соответствии с Федеральным учебным планом.

Четвёртый раздел определяет ценность истины, человека, труда и творчества, свободы, гражданственности, патриотизма и другие ценностные ориентиры, значимые для данного предмета.

Пятый раздел показывает взаимосвязь результатов освоения учебного курса, образующих систему: как дети под руководством педагога определяют цель урока, учатся работать по плану, отличать верно сделанное задание от неверного и т.д. – регулятивные УУД; ориентируются в системе знаний, делают предварительный отбор полученной информации, добывают новые знания путём вопросов и ответов, перерабатывают полученную информацию, преобразовывают её, сравнивают, группируют и т.д. – познавательные УУД; доносят свою позицию до других, слушают и понимают речь одноклассников, читают и пересказывают текст, учатся выполнять в группе роли лидера, исполнителя, критика, работают в парах и группах – коммуникативные УУД; с помощью педагога последовательно формируют необходимые и программные умения сложения-вычитания, использования таблиц, распознавания геометрических фигур, решения арифметических ребусов, головоломок и т.д. – предметные результаты.

Шестой раздел раскрывает содержание предмета: числа и операции над ними, величины и их измерения, текстовые задачи, элементы геометрии, алгебры, стохастики, нестандартные и занимательные задачи и др.

В седьмом разделе представлены четыре варианта тематического планирования, обеспечивающие необходимую предметную подготовку и углубление предметных знаний и умений учащихся.

Восьмой раздел описывает материально-техническое обеспечение образовательного процесса.

По тому же принципу построены и все остальные предметные программы ОС «Школа 2100», которые имеют целью подготовить функционально грамотную личность с максимальным потенциалом УУД и возможностями использования своих умений в дальнейшей жизни.

Однако как и каким образом контролировать образовательные результаты? Для этого в рамках ОС «Школа 2100» в соответствии с ФГОС разработаны пособия, содержащие диагностические материалы, позволяющие выявлять, насколько ус-

пешно у учащегося формируются УУД, какова динамика его личностного развития. Результаты такой диагностики дают педагогу возможность скорректировать свою работу как в общем, так и по отношению к конкретному учащемуся. Диагностику метапредметных, предметных и личностных результатов рекомендуется проводить при участии школьных психологов в начале и в конце учебного года.

Так, в 2010/11 учебном году в ГОУ СОШ № 1120 была проведена диагностика результатов учащихся 4 «А» и 4 «Б» классов, которая показала следующее.

1. Средний балл познавательных УУД среди учащихся 4 «А» составил 68%, а 4 «Б»– 52%.

Средний уровень умения определять, какая информация необходима для решения задачи, составил в 4 «А» – 51%, а в 4 «Б» – 42%. Как выяснилось, основная причина таких результатов заключалась в том, что учащиеся действовали в основном по шаблону, их творческий потенциал использовался незначительно.

Хорошие показатели были получены при работе с таблицами, схемами, диаграммами, иллюстрациями: в 4 «А» с заданием справились 82% учащихся, а в 4 «Б» – 72%.

2. Средний балл по регулятивным УУД составил: в 4 «А» – 62%, в 4 «Б» – 58%. Работы учащихся показали достаточно сформированный уровень умений самостоятельно выбрать цель деятельности – соответственно 84 и 75%; действовать по плану – 75 и 71%; сверять действия с целью – 78 и 70%; находить и исправлять ошибки – 85 и 72%.

Трудным для учащихся оказалось умение намечать план действий: средний балл пока составил всего 41%.

3. Средний балл по умениям чтения и понимания текста в обоих классах был равен соответственно 75 и 64%.

Учащиеся продемонстрировали высокий уровень развития умений понимать смысл текста в целом (главную мысль) – 90 и 78%; использовать текст (через творческий пересказ) – 70 и 68%; объяснять смысл словосочетаний – 90 и 88%; вычитывать информацию, данную в явном виде, – 95 и 76%. Однако умение вычитывать информацию, данную в неявном виде, далось сложнее: определить истинность или ложность рассматриваемых суждений смогли только 40 и 31% учащихся.

4. Личностные результаты (нравственно-оценочные умения).

Задания этой группы, по всей видимости, оказались простыми по сравнению с другими группами: большинство учащихся показали в среднем достаточно высокий результат. Так, оценить поступки с позиции нравственных ценностей были способны 71 и 69% учащихся соответственно 4 «А» и 4 «Б» классов; объяснить эту оценку – 92 и 85%; определить важные для себя и окружающих правила поведения – 93 и 85%.

Итоги диагностики показывают, насколько в учебном процессе обеспечивается достижение конкретных личностных и метапредметных результатов, развитие конкретных УУД. Выявленные нами особенности в овладении УУД учащимися 4-х классов, работающими по ОС «Школа 2100», дали необходимую информацию для коррекции работы учителей по формированию УУД.

В сентябре 2011 г. в 4-х, 5-х и 6-х классах нашей школы была проведена диагностика аналогичной направленности и составлены специальные схемы анализа УУД (познавательных, коммуникативных, регулятивных) и личностных результатов на каждого учащегося, отражающие индивидуальные и общие результаты; проведено сравнение с общероссийским уровнем показателей.

По итогам тестирования были сформулированы следующие частные выводы:

– результаты в гимназических классах значительно выше, чем в общеобразовательных;

– трудным оказалось выполнение 8 тестовых заданий за один урок;

– учениками было допущено много ошибок из-за неумения прочитать и понять текст задания;

– выявлены недостатки словарного запаса (некоторые учащиеся не поня-

ли значения отдельных слов и словосочетаний в заданиях);

– некоторые учащиеся не были самостоятельны в выполнении заданий;

– многие учащиеся проявили умение аргументировать своё мнение, даже если оно ошибочное;

– большинство учащихся проявили творческий подход, даже если задание было выполнено с ошибками;

– некоторые учащиеся проявили нестандартный, но результативный подход к решению задачи, фантазию и оригинальный ход мыслей;

– большинство учащихся показали умение правильно анализировать ситуацию, оценивать факты, смело выражать своё собственное мнение.

Общие выводы:

1. В целом большинство учащихся справились с диагностикой.

2. Тестирование выявило конкретные проблемы в развитии ОУУ у ряда учащихся, помогло определить пробелы и наметить пути организации дальнейшей работы.

3. Результаты тестирования позволили более детально изучить индивидуальные особенности учащихся.

4. В итоге были установлены некоторые упущения и ошибки в работе учителей.

Конечно же, общие и частные выводы по данным диагностики должны становиться предметом обсуждения педагогического совета школы, а также соответствующих методических объединений. Лишь путём ежедневного кропотливого труда участников образовательного процесса, под непосредственным руководством каждого педагога можно добиться формирования у учащихся таких общеучебных умений (универсальных учебных действий), которые будут гарантировать успешность не только в рамках школьного обучения, но и во всей дальнейшей жизни.

Литература

Бунеев, Р.Н. Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования : Проверочные работы : 3–4 классы / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев [и др.]. – М. : Баласс, 2011.

Лидия Каграмановна Аванесян *– зам. директора по учебно-воспитательной (экспериментальной) работе ГОУ СОШ №1120;* ***Ирина Николаевна Лопухова*** *– директор ГОУ СОШ №1120, г. Москва.*

Издательство «Баласс» выпустило

методические рекомендации для учителей 1-х классов, работающих по Образовательной системе «Школа 2100»:

«Реализация Федерального государственного образовательного стандарта»

Пособие включает

– описание особенностей УМК ОС «Школа 2100», которые обеспечивают решение задач, определённых ФГОС;
– примерное тематическое планирование интегрированных уроков;
– рекомендации по адаптации детей к школе.

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».
Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.
Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.
bal.post@mtu-net.ru
http://www.school2100.ru E-mail:balass.izd@mtu-net.ru

Проект урока как индикатор готовности учителя работать по новому образовательному стандарту

А.В. Миронов

Составление проекта (плана, конспекта) урока традиционно является необходимым этапом подготовки учителя к проведению урока. В ходе подготовки проекта осмысливается то, что будет происходить на занятии, определяются цели, содержание, методы, условия образовательного процесса.

В настоящее время внимание к составлению проекта урока повышается в связи с тем, что, согласно новому порядку аттестации учителей [4] и принятой методике диагностики профессиональной компетенции учителя, аттестуемого на подтверждение соответствия занимаемой должности [3; 2], **объектом оценки становится именно проект урока**. Ознакомление с ним позволяет выявить не только само умение учителя составлять конспект, но и представления педагога о современном уроке, о понимании путей реализации требований нового образовательного стандарта.

В названной методике аттестации схема анализа и оценки проекта урока включает более 40 параметров. Однако эта методика ориентирована на традиционный урок, в ней не нашла отражения специфика учебного занятия, направленного на реализацию нового стандарта. Следует ожидать, что данная методика со временем будет пересмотрена или заменена другой, в большей степени ориентированной на новые условия образования. Особенно это касается методики аттестации учителей начальных классов, приступающих к работе по новому образовательному стандарту*.

Очевидно, что учителю уже сейчас следует готовиться к проведению уроков по новому стандарту, и проект урока должен отражать эту готовность. Какими же характеристиками должен обладать урок и, соответственно, его проект, чтобы удовлетворять современным требованиям?

Первое, о чём не следует забывать: **в проекте должна быть отражена реализация деятельностного подхода к организации образовательного процесса**. Как известно, системно-деятельностный подход выступает в качестве методологической основы стандарта. Деятельностный подход (метод) должен быть присущ и современному уроку. Наиболее очевидно этот метод проявляется в структуре урока.

Традиционная структура урока, включающая проверку домашнего задания, изучение нового материала, закрепление пройденного, никак не нацеливает учителя работать в рамках деятельностного метода. Это становится возможным, если этапы урока отражают структурные элементы «деятельности»: мотив, цель, действия для её достижения, результат. Перечис-

* Вариант модели оценки профессиональной компетенции учителя начальных классов в свете нового образовательного стандарта разработан группой психологов и педагогов Набережночелнинского государственного педагогического института и Московского городского психолого-педагогического университета (руководитель доктор психол. наук, профессор В.А. Гуружапов; исполнители И.Н. Федекин, О.К. Репина, И.М. Захарова, А.В. Миронов и др.) в рамках федерального гранта (2009–2010 гг.).

ленные элементы в структуре урока могут проявить себя по-разному.

Например, «проблемно-диалоговый» урок по Образовательной системе «Школа 2100» включает следующие этапы:

1) создание учителем проблемной ситуации и формулировка учебной проблемы;

2) выдвижение версий;

3) актуализация имеющихся знаний;

4) составление плана решения проблемы;

5) поиск решения проблемы – открытие нового знания;

6) формулировка решения проблемы и применение нового знания на практике.

Здесь чётко прослеживается мотивационная и целевая составляющие урока (создание проблемной ситуации); действия, направленные на достижение цели (выдвижение гипотез, составление плана решения проблемы, открытие нового знания); работа с «результатом» (применение нового знания на практике).

Важнейшим признаком урока, ориентированного на новый образовательный стандарт, является также наличие в его содержании элементов обучения школьников универсальным учебным действиям (УУД). Формирование УУД должно стать важнейшей целью если не каждого, то большинства уроков. При этом структура целей (для учителя) отходит от традиционной, когда учитель старался сформулировать три группы целей: обучения, воспитания и развития. И если цели обучения определялись без особых затруднений, то цели, относящиеся к воспитанию и развитию, часто формулировались настолько формально или обобщённо, что теряли всякий организационный смысл. Например, часто встречаемую в конспектах цель «формирование любви к природе» можно соотнести практически с любым уроком естествознания. Такого рода цели в стандарте отнесены к целям-ориентирам; их уместнее отражать в рабочих программах, нежели в планах урока.

С учётом сказанного **цели урока** можно классифицировать следующим образом: а) непосредственно относящиеся к изучаемому предмету, отражающие предметные знания, умения; б) метапредметные, относящиеся к формированию тех или иных УУД.

При формулировании предметных целей следует акцентировать внимание на умения, а не на знания. Именно умения будут главным объектом диагностики образованности школьников в процессе аттестации учителя. При этом умения должны быть обозначены таким образом, чтобы их можно было легко проверить.

В связи с ориентацией нового стандарта на результаты образования, возможен и другой подход к определению целевых установок: в качестве целей или задач урока отражаются «планируемые результаты», которые тоже можно классифицировать по вышеназванному принципу.

В стандарте УУД сформулированы в виде требований к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы. Так, в частности, называются «овладение способностью принимать и сохранять цели учебной деятельности, формирование умения планировать и оценивать учебные действия, использование знаково-символического моделирования, овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, классификации» и др. Более детально УУД рассматриваются в приложениях к стандарту и в первую очередь в работе «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе» [1].

Общий подход к оценке здесь следующий: чем больше в конспекте урока можно обнаружить заданий, направленных на формирование, развитие УУД, тем выше его качество. Очевидно, что этот подход целесообразен для 4-го и, возможно, 3-го классов. В 1-м и 2-м классах перечень УУД ограничен, и оценка должна ориентироваться на программу их формирования. При разработке такой программы учителю

№ п/п	Параметры оценки	Критерии оценки	Баллы
1	Обозначение целей урока для учителя (планируемые результаты)	Обозначены лишь предметные знания	0
		Отражены только предметные знания и умения или отражены предметные знания и универсальные учебные действия	1
		Отражены и предметные знания, умения, и универсальные учебные действия	2
2	Обозначение целей для ученика (целеполагание)	Момент целеполагания не зафиксирован	0
		Целеполагание осуществляется только учителем	1
		В определении учебной цели принимают участие школьники (показано, как это делается)	2
3	Оценка достигнутых результатов	Оценка достигнутых школьниками результатов не осуществляется ни в какой форме	0
		Оценка результатов осуществляется только учителем	1
		Оценка результатов осуществляется не только учителем, но и самими школьниками (самооценка); показано, как это делается	2
4	Структурированность урока	Этапы урока не обозначены	0
		Этапы урока обозначены, но не отражают реализацию деятельностного подхода	1
		Этапы урока обозначены и отражают реализацию деятельностного подхода	2
5	Постановка учебной задачи (проблемы)	Учебная задача (проблема) не обозначена	0
		Учебная задача (проблема) обозначена, но не показано, как она будет решаться	1
		Учебная задача (проблема) обозначена; показано, как она будет решаться	2
6	Дифференцированный подход	Дифференцированный подход не обозначен либо обозначен, но не показано, как будет осуществляться	0
		Представлены задания (приёмы, формы работы) для разных групп учащихся	1
7	Развитие информационных умений	Задания на развитие информационных умений отсутствуют или представлена только работа с учебником	0
		Представлены задания на самостоятельный поиск (кроме информации из учебника) и (или) обработку информации	1
8	Развитие коммуникативных умений	Формирование коммуникативных умений не отражено	0
		Отражены задания, предполагающие работу в парах, группах, вовлечение школьников в коллективное обсуждение рассматриваемых вопросов (диспут) и т.п.	1
9	Знаково-символическое моделирование	Знаково-символическое моделирование отсутствует или используется только самим учителем	0
		Моделирование осуществляется с участием учащихся	1
10	Использование приёма «классификация»	Не отражено или используется только учителем	0
		К использованию приёма привлекаются школьники	1
11	Осуществление межпредметных связей	Реализация межпредметных связей не предусмотрена	0
		Реализация межпредметных связей предусмотрена, показано, с какой дисциплиной и как она будет осуществляться	1
12	Использование дополнительных приёмов мотивирования учеников	Дополнительные приёмы повышения мотивации не использовались или использовались приёмы, носящие «внешний», «развлекательный» характер (загадки, ребусы и т.п.)	0
		Использовались приёмы, действительно способствующие освоению изучаемого материала (создание ситуаций успеха, выдвижение гипотез, дифференцированное оценивание, постановка опытов, связь с практикой и пр.)	1

следует привести названные в стандарте УУД в соответствие с той образовательной программой, по которой он работает, и распределить их по годам обучения.

Для учителей, работающих по программе «Школа 2100», это уже сделано [5]. Например, формирование такого регулятивного умения, как определение цели учебной деятельности, в 1-м классе осуществляется на уровне определения учеником цели учебной деятельности в готовом виде. Во 2-м классе становится возможным уже самостоятельное определение школьниками цели учебной деятельности. В 3-м классе ребёнок учится обнаруживать и формулировать учебную проблему и определять цель деятельности совместно с учителем, искать средства её осуществления. В 4-м классе предусматривается самостоятельное обнаружение проблемы учеником и, исходя из этого, самостоятельное определение цели деятельности.

Как видим, в данном случае становится принципиальным соотношение действий учителя и ученика. В одних случаях школьник действует с помощью педагога, в других – самостоятельно. На практике же бывает, что цель деятельности просто сообщается учителем, а ученики в определении целей не участвуют. Нередки также случаи, когда цель учебной деятельности вообще не доводится до обучаемых. Примерно та же ситуация возникает и при оценивании достигнутых результатов. Очевидно, что профессионализм учителя проявляется более отчётливо в случае, когда в его конспекте при формировании УУД отражена деятельность школьников. Таким образом, ещё одним критерием оценки урока и его проекта будет **степень вовлечения в работу с УУД самих школьников**.

Безусловно, есть и другие позиции, по которым можно оценивать качество проекта, степень его ориентированности на стандарт. Например, важны реализация межпредметных связей, поскольку контрольные задания для школьников во многом будут носить интегрированный, межпредметный характер (интеграция на основе курса «Окружающий мир»); отражение дифференцированного подхода; включение дополнительных приёмов мотивации обучения и др.

В качестве средства для самооценки умения составлять проект урока, ориентированного на новый стандарт, можно предложить схему диагностики, представленную на с. 25. По схеме максимально возможный балл – 17. Общий подход к оценке: чем выше суммарный балл, тем в большей степени проект ориентирован на новый образовательный стандарт. За минимально достаточный уровень можно принять 10 баллов при условии, что первые три позиции не нулевые.

Литература

1. *Асмолов, А.Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : От действия к мысли : пос. для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]. – М. : Просвещение, 2010.

2. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / Под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. – М., 2010.

3. О методике оценки уровня квалификации педагогических работников : Письмо Е.Л. Низенко от 29.09.2010, № 03-339.

4. О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений : Приказ Министерства образования и науки РФ от 24.3.2010, № 209.

5. Образовательная система «Школа 2100» : Федеральный государственный образовательный стандарт : Примерная основная образовательная программа : в 2-х кн. – Кн. 1. – М. : Баласс, 2011.

***Анатолий Владимирович Миронов** – доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой начального образования Набережночелнинского государственного университета, г. Набережные Челны, Республика Татарстан.*

Образовательные эффекты обучения решению компетентностных задач в начальной школе

М.В. Дубова,
И.В. Конева,
С.В. Маслова

Принятый в современной педагогике компетентностный подход естественным образом продуцирует родственные ему понятия, одним из которых является компетентностная задача. Внешняя характеристика этой формы организации учебного материала такова: недоопределённый текст практико-ориентированного характера с одним либо несколькими взаимосвязанными требованиями.

Компетентностная (в некоторых источниках комплексная, интегрированная) задача – новый вид организации учебного материала. В начальном общем образовании об этих задачах впервые заявили авторы курса математики Образовательной системы «Школа 2100». Название «компетентностные» (в синонимичной авторской трактовке также ещё «жизненные», «комплексные») исходит из целевой установки, которая, по сло-вам авторов, направлена на формирование как ключевых [2], так и предметных математических компетентностей учащихся [1]. Пять компетентностных задач (далее К-задач) включены авторами в каждый из пяти модулей учебника для 4-го класса.

Проектируя работу над К-задачами в начальных классах, мы остановились на её реализации в рамках внеурочной деятельности – межпредметного факультатива. Факультативная форма организации обучения позволяет достаточно эффективно осуществлять систематическую работу над решением К-задач. Межпредметность обусловлена интеграцией естественно-научной и математической областей знания в учебном содержании курса.

Факультативный курс, разработанный для учащихся 2–4-х классов, призван обеспечить выполнение триединого комплекса дидактических задач, заключающихся в формировании у младших школьников компетентностей трёх уровней:

– ключевой (учебно-познавательной, или компетентности «умение учиться») – формирования системы универсальных учебных действий;

– межпредметной – средствами создания условий для применения учащимися освоенных предметных знаний, умений, навыков (далее – ЗУН) в ситуациях, относящихся к другим предметным областям;

– предметной (естественно-научной и математической) – средствами создания условий для освоения новых для учащихся предметных ЗУН в ходе решения практико-ориентированных заданий.

Межпредметный факультативный курс по обучению решению К-задач включён в учебный план школы согласно требованиям Федерального государственного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО) с целью «обеспечения индивидуальных потребностей обучаемых» [3, с. 20].

Интегративный характер К-задач позволяет отыскать в них личностно значимое содержание для каждого ученика и обеспечивает удовлетворение различных потребностей учащихся: овладение практико-ориентированной (прикладной) составляющей учебных предметов «Математика» и «Окружающий мир», освоение межпредметных знаний и способов действий, совершенствование практических навыков ручного труда, расширение общего кругозора.

Первый год апробации факультатива, занятия которого проводились во 2-м классе МОУ «Гимназия № 12» г. Саранска (классный руководитель И.В. Конева), показал высокую эффективность в достижении намеченных целей. Об этом свидетельствуют результаты проверочной работы, проведённой в конце учебного года: более 80% учащихся справились с решением итоговой К-задачи на среднем и высоком уровнях.

Таким образом, задачи по форми-

рованию трёх уровней компетентностей младших школьников были полностью реализованы. Между тем апробация курса дала дополнительные, специально не планировавшиеся авторами результаты, обнаруженные вне факультативных занятий, а именно в рамках урочной деятельности. Выявленные предметные результаты можно обозначить как образовательные эффекты (следствия) обучения младших школьников решению К-задач.

Образовательные эффекты характеризуют поддающиеся фиксации разновекторные учебные достижения школьников, являющиеся следствиями выполнения учебной деятельности определённого рода. Фиксация образовательных эффектов в случае, когда цели по достижению каких-либо результатов не ставились и, соответственно, не отслеживались, может происходить лишь тогда, когда эти результаты нельзя не заметить. Этот факт придаёт особую ценность деятельности, способной интенсифицировать процесс обучения в целом.

Выявление образовательных эффектов обучения решению К-задач в самом начале работы факультатива происходило эпизодически, в процессе наблюдения педагога за деятельностью учащихся в рамках обычных уроков. В дальнейшем, когда учебные достижения школьников по разным предметам обрели закономерный характер, наблюдение приняло целена-правленный характер. Выявлены следующие образовательные эффекты:

– более высокий темп прохождения учебного материала на уроках математики и окружающего мира, связанного с темами решённых К-задач;

– повышение скорости выполнения расчётной части математических заданий;

– рост практических умений работы с чертёжно-измерительными инструментами на уроках математики и технологии;

– увеличение активности учащихся в ходе осуществления анализа текстов различных жанров на уроках окружающего мира и литературного чтения.

Необходимо отметить, что перечисленные эффекты имели высокую вероятность достижения в связи с тем, что учебный материал К-задач разработан с учётом интеграции предметов «Математика» и «Окружающий мир». Это означает, что состав математических и естественно-научных знаний и умений, планируемых авторами для применения в решении определённой К-задачи, не выходит за границы изученного материала к моменту её решения. При этом меняется только характер применения. Если на обычных уроках применение происходит, как правило, по образцу, то содержание К-задач предполагает действие учеников в видоизменённых, а также новых ситуациях. Отметим, что данный фактор обусловливает отнесение К-задач к задачам повышенной сложности, решение которых создаёт состояние умственного напряжения и является катализатором развития общих и специальных способностей ребёнка.

Опишем на наиболее ярких примерах из уроков математики, окружающего мира, технологии, литературного чтения и русского языка, каким образом происходило достижение образовательных эффектов, выявленных в процессе обучения младших школьников решению К-задач.

Математика. К-задачи носят практический характер, теоретическое обоснование математического материала в них не предусмотрено. При этом содержание задач спроектировано таким образом, что на основе уже изученного материала, жизненного опыта и при помощи предметно-практических действий происходит усвоение нового для учащихся математического знания. Как это происходит?

Во 2-м классе дети уже хорошо знакомы с такими арифметическими действиями, как сложение и вычитание. С действием деления до работы с К-задачами учащиеся имели возможность встретиться лишь в быту (деление пополам или на несколько частей яблока, пирога) или в произведениях устного народного творчества – сказках («Вершки и корешки», «Как мужик с чёртом урожай делили»). В некоторых К-задачах необходимость выполнения действия деления предусматривает его практическое

воплощение, например в виде деления площади плоской поверхности листа в задаче «Мой календарь». Выполнение задания «Раздели пополам страницу календаря» не вызвало у школьников трудностей по причине его бытового характера. В то же время работа над этим заданием стала практической иллюстрацией конкретного смысла действия деления, рассматривающегося в программе начального курса математики позднее.

В дальнейшем в процессе решения многих К-задач создаются ситуации, когда учащимся приходится производить действие деления: дети используют первоначальное знание таблицы умножения и метод подбора, опираясь на практический опыт и интуицию.

Как в бытовых ситуациях, так и при решении многих К-задач при выполнении деления значение частного не всегда является целым числом. Иногда дробность результата уже предусмотрена самой формулировкой задания. Например, при выполнении задания «Во сколько примерно раз мамонтово дерево выше дуба?» (К-задача «Мамонтово дерево») учащиеся приходят к выводу: более чем в 2 раза. Тема продолжена в следующем задании этой же задачи. В ответе на вопрос «Во сколько раз отрезок, обозначающий мамонтово дерево, больше отрезка, обозначающего дуб?» учащиеся производят действие деления 12 на 5, вспоминая таблицу умножения: на сколько надо умножить 5, чтобы получилось число, меньшее 12 (12 см : 5 см = 2 (ост. 2)). Таким образом, работа над К-задачами способствует разностороннему и глубокому пониманию смысла арифметического действия деления, закладывает первоначальные представления о делении с остатком. Впоследствии при рассмотрении вопросов деления с остатком на уроках математики дети проявляли повышенную активность, обращаясь к опыту решения К-задач. При этом распространённые в практике обучения младших школьников ошибки в названии компонентов деления, формуле нахождения делимого по известным делителю, частному и остатку встречались на уроках математики довольно редко. Достигнутый эффект закономерен, так как процесс получения знаний осознан учащимися на практическом материале, в доступной и занимательной форме.

Выполнение некоторых К-задач заставляет учащихся обращаться к калькулятору, умение работать с которым относится к одному из важных умений функциональной грамотности. Поскольку речь в задачах чаще всего идёт о приблизительных числовых данных, детям приходится знакомиться и с правилами округления тех результатов, которые они могут наблюдать в окошке калькулятора. Приёмы работы над округлением дробных чисел по избытку и по недостатку подробно описаны в методических рекомендациях к задачам. Поскольку выполнение данных действий имеет под собой практическую основу, подобные знания усваиваются быстро и прочно. В этой связи рассмотрим, например, задание из упомянутой выше задачи «Мамонтово дерево»: «Посчитай, сколько примерно школьников должны взяться за руки, чтобы обхватить ствол мамонтова дерева». Используя калькулятор, учащиеся подсчитывают необходимое для обхвата ствола дерева количество школьников: 6300 см : : 120 см = 52,5 (ученика). Внимание учащихся обращается на то, что 52 ученика не смогут обхватить ствол мамонтова дерева, потребуется ещё один человек, поэтому в данном случае будет верно округление с избытком. Учащиеся приходят к ответу: чтобы обхватить ствол дерева, потребуется 53 ученика. Если бы процесс усвоения данного материала происходил на примере не из жизни, то можно предположить, что достигнутый эффект был бы гораздо ниже.

Достаточно большое количество материала К-задач посвящено рассмотрению геометрических фигур и величин. Например, в процессе решения задачи «Ель-пирамида» учащиеся с помощью циркуля строят равнобедренные треугольники; в К-задаче «Путь у самолёта дальний» – ломаные линии и находят их длины; в задаче «Олимпийские игры» чертят концентрические окружности заданного радиуса; в задаче «Детская пло-

щадка» строят круг заданного диаметра, квадрат и прямоугольник с определёнными параметрами. Проделанная работа активизирует процесс обучения на обычных уроках математики, совершенствует умение обращаться с чертёжными и измерительными инструментами, постепенно доводя его до уровня навыка.

Окружающий мир. Сюжеты разработанных нами К-задач заимствованы из естественно-научной области знания, поэтому темы задач находят отражение в содержании учебного предмета «Окружающий мир» (приведём несколько примеров в таблице внизу).

Полное или частичное соотнесение тематического содержания К-задач и курса «Окружающий мир» имеет высокую результативность, проявляющуюся непосредственно на уроках по предмету. Дети проявляют заинтересованность в рассматриваемом материале, активно дополняют факты параграфов учебника примерами из К-задач, не испытывают затруднений в изучении тем, затронутых в задачах, у них рождается чувство сопричастности к изучаемому материалу.

Покажем на примере темы «Масштаб», как осуществляется связь между решением К-задач и изучаемым материалом на уроках окружающего мира.

Первое появление масштаба в К-задаче «Фе́нек» оказалось вполне естественным: учащиеся должны были визуально сравнить пустынную лисичку и лисицу рыжую, обыкновенную. Понятно, что, используя реальные размеры животных, сделать это очень трудно. Для разрешения возникшей проблемы в преамбуле задачи дается указание: «Для того чтобы изображения животных поместились на листе бумаги, используй масштаб: прими 5 см реальных размеров животных за 1 см на рисунке». Заметим, что толкование слова «масштаб» в данной задаче не даётся, его значение раскрывается в процессе создания условий для выполнения конкретных практических действий.

Следующий раз с масштабом учащиеся встречаются в К-задаче «Мамонтово дерево», где им предлагается самим выбрать и записать масштаб, удобный для вычерчивания модели спила мамонтова дерева. В этой задаче даётся определение значения слова «масштаб» как числа, показывающего, во сколько раз увеличили или уменьшили реальный объект при его изображении. Рассматривается как масштаб уменьшения (модели спилов деревьев), так и масштаб увеличения (модели жёлудя дуба и шишки мамонтова дерева).

В задаче «Крылья или ноги?» слово «масштаб» не упоминается, но учащиеся должны им воспользоваться для выполнения следующего задания: «Выбери из представленных колибри ту, что соответствует по размерам нарисованному слева страусу». Зная реальные размеры страуса, школьникам необходимо определить, в каком масштабе дано его изображение. Затем в этом же масштабе необходимо вычислить размеры колибри и, ориентируясь на них, выбрать из предложенных соответствующий рисунок.

Таким образом, при рассмотрении темы «Масштаб» в рамках предмета «Окружающий мир» у школьников не возникло вопросов о значении данного понятия. Причём авторы учебника проиллюстрировали масштаб, связав его лишь с картой и построением

Соотнесение сюжетов К-задач с тематическим содержанием курса «Окружающий мир»

Название задач	Темы курса «Окружающий мир»
«Путь у самолёта дальний»	«Глобус и географическая карта», «Азия», «Путешествие в дальние страны»
«Фенек»	«Разнообразие животного мира. Группы животных. Млекопитающие», «Масштаб»
«Веревочная геометрия. Отвес»	«Развитие русской культуры. Зодчество»
«Мой календарь»	«Природные часы, календарь и компас», «Смена времён года»
«Ель-пирамида»	«Что такое экология»

схем, планов. Учащиеся развили эту тему, приведя значительно большее количество примеров по применению масштаба в различных ситуациях, относящихся не только к географии. Впоследствии у них не вызвала ни малейшего затруднения операция определения и использования масштаба при работе с картами и планами.

Продолжим описание учебных достижений школьников, выявленных в ходе изучения предмета «Окружающий мир». Рассмотрим работу с географической картой и лентой времени.

Во многих К-задачах используются географические карты разных видов. Например, в задаче «Путь у самолёта дальний» учащиеся работают с включённым в текст задачи фрагментом политической карты мира: находят города (Москва, Дубай, Куала-Лумпур) и вычерчивают маршруты на карте. Важным является уяснение школьниками того, что из одного города в другой можно добраться, используя разные маршруты. Работа с картой продолжена в К-задаче «Первое кругосветное путешествие»: сопоставляя предложенную в задаче историческую карту с картой физической, учащиеся восстанавливают исторический документ и обозначают границы океанов, которые пересекал Магеллан во время своего путешествия. Познавательной и продуктивной получилась работа по воспроизведению маршрута Магеллана по глобусу: достаточно трудный переход от плоского к объёмному изображению земной поверхности оказался необходимым условием понимания значения словосочетания «кругосветное путешествие». Детей не пугают трудные и непонятные слова, у них нет страха при выполнении сложного задания по причине созданного комфортного психологического настроя. Выполнение любого задания чередуется с получением яркой, интересной, современной и живой информации.

При изучении темы «Глобус и географическая карта» учащиеся восприняли материал как уже знакомый и понятный, были активны, давали исчерпывающие ответы на поставленные учителем вопросы, комментировали выдвигаемые тезисы.

Ещё одна тема, которая прошла красной нитью через несколько задач, – лента времени. Впервые учащиеся познакомились с ней в К-задаче «Космические соседи Земли», отмечая на построенной прямой годы последнего десятилетия. Погодовая лента удобна для восприятия, доступна детям. Знакомство с понятием «лента времени» происходит попутно: целью задания является не построение её самой, а использование её как средства обозначения продолжительности каждого года в сутках и часах. Вторая встреча с этим понятием происходит в задаче «Олимпийские игры». Учащиеся строят ленту времени по векам, отмечая расположение исторических дат по двум временным блокам – наша эра, до нашей эры. Ещё один вид работы с помесячной лентой времени в К-задаче «Первое кругосветное путешествие»: учащиеся обозначают даты, связанные с кругосветным путешествием Магеллана. Тема, лишь вскользь затронутая на уроке окружающего мира, получила в К-задачах логическое продолжение, углубив знания учеников о том, что ленты времени могут быть различными у каждой из них может быть своё индивидуальное содержание.

Одно из требований, предъявляемых к учащимся по курсу «Окружающий мир», – это знание типичных представителей растительного и животного мира каждой из климатических зон. На уроке ознакомления с новым материалом по теме «Климат и природные зоны Африки» дети узнали на иллюстрации пустынную лисичку фенека, воспроизвели почерпнутые в К-задаче сведения о ней, дополнили своими данными.

Литературное чтение и русский язык. Компетентностная задача с точки зрения внешней структуры представляет собой текст, описывающий ситуацию из реальной действительности и состоящий из следующих взаимосвязанных элементов: название задачи, текстовые компоненты (вводная преамбула, сопровождающая преамбула), иллюстративный материал, задания.

Вводная и сопровождающая преамбулы представлены научно-популярным текстом, содержащим вводные и сопровождающие разъяснения о качественных и количественных характеристиках объектов задачи. Очевидно, что без внимательного прочтения и тщательного анализа текста преамбул решение задачи невозможно. Именно поэтому в начале проведения факультативных занятий учитель должен обращать особое внимание на обязательное выполнение этих этапов работы над задачей.

С методической точки зрения анализ текста преамбулы и анализ произведения, осуществляемые на уроках литературного чтения, имеют «область пересечения» на этапе семантического анализа. Семантический анализ направлен на достижение понимания смысла полученной информации, он производится с целью представления учащимися ситуации, описанной в тексте. Содержание семантического анализа составляет система вопросов фактического и проблемного характера, а также словарная работа. Приведем пример анализа текста вводной преамбулы К-задачи «Крылья или ноги?».

Текст преамбулы:

Птицы – это животные, тело которых покрыто перьями, а передними конечностями являются крылья. Мир птиц прекрасен и разнообразен. Строение тела птиц приспособлено к полёту, но при этом есть птицы, которые не умеют летать! Самая крупная из них – африканский страус, высотой до 2 м 70 см, весом до 90 кг – утратила способность к полёту и передвигается только с помощью ног. А вот у самой маленькой птички – колибри-шмеля – ножки совсем не пригодны для ходьбы. Зато она, делая до 100 взмахов крыльями в секунду, может не только зависать над цветком, добывая его нектар, но и летать назад. Длина тела колибри не превышает 6 см, а вес составляет около 2 г.

После прочтения текста преамбулы вслух учителем или хорошо читающим учеником задаются следующие вопросы: что интересного вы узнали из текста? Каких животных мы называем птицами? Как вы думаете, почему некоторые виды птиц утратили способность к полету? Каких нелетающих птиц кроме страуса вы знаете? Чем возмещается их неумение летать? О каких «способностях» колибри вы узнали из текста? Чем объясняется её виртуозное владение своим телом в воздухе?

После проведения анализа проводится словарная работа: педагог просит школьников назвать слова, смысл которых им непонятен. В ходе коллективного обсуждения выясняется значение незнакомых слов.

Со временем количество вопросов на понимание прочитанного уменьшается, дети с большей долей самостоятельности производят анализ текста и уже после первого общего вопроса учителя «Что вы узнали из текста?» могут обозначить информативно значимые характеристики объектов или явлений, описанных в преамбуле. Важно отметить, что аналитическая работа с небольшим по объёму текстом посильна всем учащимся в классе, в том числе и плохо читающим, поэтому она является достаточно эффективной в плане вовлечения в беседу тех учеников, которые редко принимают участие в анализе объёмных произведений на уроках чтения.

Семантический анализ проводится также и с текстами заданий К-задач. Например, к одному из заданий той же задачи, сформулированному как: «Узнай, сколько колибри надо посадить на одну чашу весов, чтобы уравновесить другую чашу, на которой находится страус», – учитель предлагает следующие вопросы: что требуется выполнить в задании? О каких весах идёт речь? Как вы понимаете значение слова «уравновесить»? Как вы думаете, возможно ли в действительности осуществить такое взвешивание?

Таким образом, семантический анализ текстового материала задачи способствует развитию осмысленного читательского навыка, выражающегося в понимании смысла небольшого по объёму текста, формировании интереса к процессу чтения и потребности читать тексты разных жанров. Образовательный эффект от систематически проводимой аналитической

работы выражается в продуктивном результате по анализу произведений, включённых в учебники литературного чтения и окружающего мира. Дети активно принимают участие в работе такого рода, их ответы не требуют уточняющих вопросов со стороны учителя, им достаточно минимального времени на поиск необходимых фрагментов в тексте. Всё это способствует росту учебной самостоятельности школьников в осуществлении различных видов анализа текстов.

В заключение характеристики образовательных эффектов, зафиксированных на уроках предметов филологической области знания, необходимо обозначить ещё одно направление словарной работы, отраженное в содержании К-задач. Рассмотрение широкого спектра тем окружающего мира обусловливает включение в тексты задач незнакомых или малознакомых учащимся слов, пояснения значений которых даются непосредственно в тексте преамбулы (например: «Слово "календарь" в переводе с латинского означает "долговая книга") или в подстрочных сносках к тексту на той же странице (например: «Нарты – это лёгкие сани, используемые для передвижения зимой и летом жителями Севера»). Чтение содержания сносок производится попутно с чтением преамбулы в режиме временного отступления от основного текста. В результате проведения этого направления словарной работы происходит расширение лексического запаса младших школьников, развитие «фотографической» памяти, формирование орфографической зоркости. Перечисленные образовательные эффекты проявляются прежде всего на уроках русского языка, на которых проведение словарной работы – одна из важнейших задач.

Технология. Среди дидактических принципов, реализуемых в содержании К-задач, выделим принцип материализации действия, предполагающий наличие в решении задач операциональной части, которая может быть материальной, содержащей действия с реальными объектами, или материализованной, т.е. выполняемой с моделями реальных объектов действительности. Материальные или материализованные действия производятся учащимися с целью изучения и/или преобразования объекта действительности или его модели. Операции и в том и в другом случаях, являясь практическими действиями, выполняются руками, носят материальную форму. В процессе решения К-задач школьники выполняют множество различных практических действий. Перечислим некоторые из них: разметка, вырезание, сборка деталей; копирование чертежа, схемы или их частей; соединение деталей (клеевое, ниточное); построение графических изображений (развёртка, эскиз, простейший чертёж) по заданным параметрам; построение и вырезание симметричных частей изделия; формообразование при помощи пластичных материалов; изготовление и испытание изделий в действии; внесение необходимых корректив в изделие.

Названные практические действия составляют техническую сторону продуктивной деятельности по изготовлению развёрток геометрических тел, чертёжных инструментов, макетов реальных объектов, нестандартных мерок для измерения величин.

В ходе решения задач школьники используют как фабричные ученические чертёжно-измерительные инструменты – линейку, угольник и циркуль, так и инструменты, сделанные своими руками, – палетку и нить. Некоторые измерительные инструменты – верёвочный циркуль, верёвочная модель прямого угла, отвес, нестандартные мерки – являются продуктами решения К-задач, т.е. от начала до конца делаются детьми.

В процессе работы с задачей школьники совершенствуют имеющиеся у них навыки ручного труда и обучаются новым. Использование практических действий в рамках факультативных занятий способствует развитию и совершенствованию знаний и умений, входящих в содержание учебного предмета «Технология»: конструкторско-технологических, предметно-преобразующих, художественно-эстетических, умений безопасного и рационального труда.

Наряду с формированием технологических умений, практико-ориенти-

рованная направленность содержания К-задач способствует формированию умений планировать и контролировать свою деятельность, развитию интеллекта и духовно-эмоциональной сферы личности, воспитанию культуры труда.

Итак, в настоящей публикации раскрыты образовательные эффекты обучения решению К-задач, выявленные в рамках урочной деятельности. Практикой доказано, что новый для отечественной дидактики вид учебного материала – компетентностная задача – обладаёт большим образовательным потенциалом, способствует интенсификации обучения в целом, позволяет расширить, детализировать содержание учебных предметов, создаёт условия для овладения новыми знаниями и применения имеющихся знаний и способов действий в нестандартных ситуациях.

Литература

1. *Демидова, Т.Е.* Реализация компетентностного подхода в вузе / Т.Е. Демидова, А.П. Тонких // Проблемы подготовки учителя для современной российской школы : сб. мат. – М. : Баласс ; Изд. дом РАО, 2007.

2. *Козлова, С.А.* Реализация компетентностного подхода (на примере курса математики в начальной школе) / С.А. Козлова // Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех : сб. мат. ; под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2006.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2010.

***Марина Вениаминовна Дубова** – канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева;*
***Ирина Владимировна Конева** – учитель начальных классов гимназии № 12;*
***Светлана Валерьевна Маслова** – канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.*

Составление сказки как способ выражения гипотезы*

К.Н. Шемякина

Устное народное творчество знакомо учащимся с раннего детства, поэтому целесообразно использовать его при обучении в начальной школе для формирования исследовательских знаний, умений и навыков. В данной статье показаны возможности использования сказки в исследовательском обучении, а также представлены четыре способа составления сказки-гипотезы, которые помогают учащимся сформировать исследовательские умения.

Ключевые слова: сказка, способ составления сказки, алгоритм составления сказки, гипотезы, уровень модели.

Дети очень любят рассказывать и сочинять сказки, и это понятно. «Сказка – одна из самых доступных форм для ребят 8–12 лет. Свобода передвижений, превращений и действий сказочного мира облегчает ребёнку словесное творчество. Мало ли что можно создавать, открыв двери в этот желанный для ребёнка мир!» – писала М.А. Рыбникова [2, с. 98]. В школе сейчас изучают сказки, но детей не обучают умению их сочинять, в то время как «сказка – это радость мышления, и, создавая сказку, ребёнок утверждает способность к творческому мышлению», – указывал В.А. Сухомлинский [3, с. 123].

Цель нашей статьи – показать **родство сочинения сказки и выдвижения гипотезы**. Их объединяет, во-первых, богатство вымысла, образов, переплетение фантастического и реального. Сказки заключают в себе особый мир, который дети активно воспринимают. Складывается впечатление, что в структуре сказки ребёнок видит структуру собственного воображения и в то же время он развивает его в себе, создавая одно из средств познания мира, что роднит этот процесс с

* Тема диссертации «Педагогический потенциал исследовательской деятельности младших школьников». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор *Н.А. Асташова.*

выдвижением гипотезы. Во-вторых, сказка и гипотеза влияют на развитие интеллекта ребёнка, устанавливают разного рода связи: «Я и другие», «Я и вещи», «вещи подлинные и выдуманные». Сказка полезна и как средство приобщения ребёнка к миру человеческих судеб, к миру истории, что также является условием составления гипотез.

В.А. Сухомлинский считал, что главное место в жизни детей должно принадлежать словотворчеству, и говорил об этом, обращаясь к учителям и молодым воспитателям: «Воспитывайте, пробуждайте, одухотворяйте, вдохновляйте его (ребёнка. – *К.Ш.*) ум красотой слова, мысли. Красота родного слова, его волшебная сила, открывается прежде всего в сказке. Сказка – это колыбель мысли, умейте поставить воспитание ребёнка так, чтобы он на всю жизнь сохранил волнующее воспоминание об этой колыбели» [3, с. 123].

Рассмотрим другую сторону вопроса: почему исследовательской работе необходимо обучать детей с младшего школьного возраста?

Стремление ребёнка к самостоятельному исследованию предопределено генетически. Младший школьный возраст является сензитивным по отношению к формированию исследовательских качеств. У ребёнка возникает множество вопросов «почему?», в которых обнаруживается противоречие между его специфическими потребностями в исследовательской деятельности и её отсутствием в деятельности образовательного учреждения. В основе поисковой активности лежит безусловный рефлекс, получивший от своего первооткрывателя И.П. Павлова наименование ориентировочно-исследовательского или «рефлекс *что такое?*». Это понимание было положено в основу нашего исследования сущности и способов составления сказок при организации исследовательской деятельности младших школьников. В ходе эксперимента с учащимися 3-го класса гимназии № 7 г. Брянска мы использовали сказку как источник новой мысли, как метод и стимул исследования.

На наш взгляд, необходимо осуществлять обучение составлению сказок-гипотез в два этапа: на **первом, подготовительном этапе** для формирования умения выдвижения гипотез мы предлагаем проводить упражнения, которое представлены в табл. 1.

Второй этап – основной. Дж. Родари в «Грамматике фантазии» предлагает различные способы составления сказок, например: «салат из сказок», «перевирание сказки», «сказка наизнанку», «сказка-калька» [1]. В зависимости от уровня сложности гипотезы, зашифрованной в сказке, выделя-

Таблица 1

Упражнения для формирования умения выдвигать гипотезы

№ п/п	Название упражнения	Пример
1	«Три слова»	Составить рассказ со словами: *дворец, разбойник, клоун.*
2	«Использование предметов»	Как можно использовать на необитаемом острове следующие предметы: *коньки, очки, юбка, книга*?
3	«Конструирование фраз»	Составьте фразы со словами: *пирог* и *капуста, ветер* и *башмак*
4	«Фантастические гипотезы»	Составьте гипотезы со словами: *город – летать, заяц – башмак*
5	«Винегрет»	Готовятся карточки из заголовков газетных вырезок и получаются сообщения о забавных событиях
6	«Фантастический образ»	Соединение несоединимого: *человек* и *животное*
7	«Выведение следствий»	Предлагается ряд вопросов, задача ребёнка – дать как можно больше ответов

ются уровни её модели [4]. В табл. 2 показано соответствие между уровнем модели и способом составления сказки.

Организуя исследовательское обучение младших школьников, мы использовали следующий алгоритм:

1-й шаг – начни сказку со слов: *может быть, предположим, допустим, возможно, что, если*;

2-й шаг – выбери способ составления сказки-гипотезы: «сказка-калька», «сказка наизнанку», «перевирание сказки», «салат из сказок»;

3-й шаг – используй методы «рождения новых идей»: инверсия («перестановка») – сочинение от противного; аналогия («найди близнеца») – прямая, личная, символическая; фантастические аналогии; неология («используй чужое, но по-другому»); комбинирование («соедини, переставь, измени элементы, замени»); антропотехника («всё для человека») – предполагает приспособление свойств к удобству человека, к его возможностям;

4-й шаг – «расскажи сказку».

Детям было предложено составить сказки в соответствии с моделями четырёх уровней. Представляем «сказку наизнанку», которую написал Дима Левхин, учащийся 3 «А» класса.

Серая Шапочка и Красный Волк

Предположим, жила-была девочка, которую звали Серая Шапочка. Жила она с мамой и была очень непослушной. Испекла мама пирожков и попросила Серую Шапочку отнести их бабушке, которая жила за лесом. Девочка взяла корзину, отправилась к бабушке через лес на велосипеде и вдруг устала. И решила она разжечь костёр на лугу. Но откуда ни возьмись появился Красный Волк и говорит: «Нельзя разжигать костёр маленьким детям, ты не сможешь потушить его. Тогда будет лесной пожар, а лес – это источник кислорода, которым мы дышим». Тут Серая Шапочка и съязвила Красному Волку: «Ну и ладно, углекислым газом дышать буду!» И поехала она дальше. Красный Волк бежал за ней, так как следил за порядком в лесу. Ехала, ехала девочка, задумалась и врезалась в дерево.

Таблица 2

Соотношение уровней модели сказки, функций и способа составления

Уровень модели сказки	Функция модели	Способ появления сказки-гипотезы
Первый уровень – иллюстративная модель (инверсия)	Целостное явление, абстрагирование конкретных свойств	«Сказка наизнанку» – например: Серая Шапочка – злая, Красный Волк – добрый
Второй уровень – модель соответствия (аналогия, антропология)	Перенос отношений с одной системы на другую	«Сказка-калька» – сюжет тот же, а герои меняются
Третий уровень – структурно-функциональная модель (неология)	Выявление структуры изучаемого объекта, открытие новых возможностей	«Перевирание сказки» – например: вместо Красной Шапочки героиню зовут Жёлтая Шапочка
Четвёртый уровень – систематизирующая модель (комбинирование)	Строится на той же системе, что и оригинал	«Салат из сказок» – соединяются различные по содержанию сказки

Таблица 3

Результативность познавательного процесса в контрольном и экспериментальном классах при изучении одинаковых тем разными методами

Тема урока	Классы (по 28 человек)	Количество поднятых рук за урок	Соотношение адекватных и неадекватных ответов	Процент учащихся, отвлекавшихся от общей работы более чем на 1 мин.
Лиственные и хвойные растения	Контрольный	12	1 : 2	100
	Экспериментальный	37	3 : 1	10
Радуга	Контрольный	15	1 : 2	100
	Экспериментальный	45	3 : 1	10

И от злости решила ломать ветки и топтать цветы. Красный Волк как увидел, так и говорит: «Что же ты делаешь! Лес – это источник фитонцидов, древесины». «А что такое фитонциды?» – спрашивает Серая Шапочка. А волк ей и отвечает: «Фитонциды – это летучие вещества, которые убивают вредных микробов». А девочка расхохоталась и говорит: «Ой, как я люблю микробов. Это ж мои друзья!» «Да, – говорит Красный Волк, – ты ещё не знаешь, кто такие микробы! Надо идти к бабушке и обязательно сказать о том, чтобы тебе в школе объяснили, кто такие микробы!» Наконец Серая Шапочка добралась до бабушки и говорит: «Ой, как я устала! Как достал меня этот Красный Волк!» А бабушка ей в ответ: «Внученька, слушайся его: он необычный волк, потому что занесён в Красную книгу, да ещё следит за порядком в лесу». Этот разговор услышал Красный Волк и говорит: «Серая Шапочка, если все люди планеты Земля будут делать что хотят, как ты представляешь, что будет с человечеством?» Серая Шапочка подумала и отвечает: «Ладно, я у учительницы спрошу, что будет».

Для решения различных учебно-исследовательских задач могут быть использованы сказки разных видов и уровней интеллектуальной значимости. В табл. 3 приведены примеры использования сказок на уроках в экспериментальном и контрольном классах при изучении отдельных тем.

Таким образом, применение исследовательского метода с использованием сказок не только повышает активность учащихся на уроке, но и является эффективным стимулом к изучению окружающего мира и к творчеству.

Литература

1. *Родари, Дж.* Грамматика фантазии / Дж. Родари. – М. : Прогресс, 1990.
2. *Рыбникова, М.А.* Постановка творческих работ / М.А. Рыбникова // Русский язык в советской школе. – 1930. – № 1.
3. *Сухомлинский, В.А.* Мудрая власть коллектива / В.А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1975.
4. *Фридман, Л.М.* Психологическая наука учителю / Л.М. Фридман, К.Н. Волков. – М., 1985.

Констанция Николаевна Шемякина – *учитель гимназии № 7, г. Брянск.*

Индивидуальный стиль учебной деятельности как реализация личностного потенциала ученика

Е.Б. Киселёва,
Н.В. Наумова

Современная начальная школа не может оставаться в стороне от процессов модернизации образования, проходящих сегодня в России. Качественное образование, ориентированное на развитие умений школьника, позволяет удовлетворить образовательные потребности учеников, дать им возможность выбрать **индивидуальный стиль учебной деятельности** (далее – ИСУД) и более глубоко изучить учебный материал по избранному направлению.

Целью и результатом такого образования является формирование системы универсальных учебных действий (далее – УУД), а также стремление и готовность ученика осмысленно и эффективно применять их на практике. Однако, как показывает анализ педагогических исследований и образовательного процесса, существует противоречие между требованиями к подготовке выпускников начальной школы и сложившейся системой обучения младших школьников. В связи с данным обстоятельством и возникла насущная необходимость индивидуализировать обучение в начальной школе.

Размышляя над тем, как эффективно обучать всех детей с учётом стиля учебно-познавательной деятельности каждого ребёнка, мы нашли решение проблемы во внедрении технологии ИСУД – учёта и развития индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности ученика, автором которой является Н.Л. Галеева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления развитием школы МПГУ. Данную технологию мы внедряем с 2010 г. на уроках математики.

Технология ИСУД оптимальна для индивидуализированного обучения,

так как предоставляет следующие возможности:

– выяснение причин неуспешности ребёнка в том или ином учебном предмете;

– работа в режиме индивидуальной траектории обучения;

– обеспечение развивающей образовательной среды;

– дифференциация учебного процесса в условиях классно-урочной системы;

– осуществление индивидуальной психолого-педагогической поддержки на уроках;

– реализация способности детей к саморазвитию в процессе осознания своего индивидуального стиля учебной деятельности.

Помимо этих возможностей технология ИСУД позволяет учителю совершенствовать свой профессионализм:

1) в психолого-педагогической компетентности (знать возможности своих учеников, определять, насколько каждый из них способен использовать свои внутренние ресурсы успеха);

2) в предметно-методологической компетентности (осознавать дидактический потенциал каждой формы учебной деятельности ученика);

3) в управленческой компетентности (сопоставлять ИСУД ученика с формами учебной работы для проектирования программ развития ребёнка средствами учебного предмета, для целенаправленного управления ростом уровня внутренних учебно-познавательных ресурсов ученика).

Конечная цель применения технологии ИСУД – проектирование и применение индивидуальных программ развития учеников для достижения необходимого и достаточного уровня индивидуализации учебного процесса.

Главный ресурс индивидуализации образовательного процесса – умение учителя «увидеть» ученика, его проблемы, научиться профессионально управлять той образовательной средой, в которой можно заметить и поддержать каждый успех ребёнка.

Понятие «индивидуальный стиль учебной деятельности» используется нами как характеристика проявления внутренних ресурсов ученика, которые могут помочь ему в достижении учебного успеха. Огромные пласты человеческого опыта можно кратко выразить четырьмя глаголами: «знаю», «умею», «могу», «хочу». Усвоение перечисленных элементов социального опыта, по мнению В.В. Краевского и А.В. Хуторского, позволяет сформировать у учащихся способности осуществлять виды учебных универсальных действий.

Понятие ИСУД обладает интегрированным содержанием, на основе которого может быть выстроена непосредственная деятельность учителя по проектированию условий для развития каждого ученика средствами учебного предмета (см. табл. 1).

Таблица 1

Ресурсы учебного успеха ученика

Ресурс учебного успеха	Параметр ИСУД	Единица или система измерения параметра
«Знаю»: объём и качество знаний	Обучаемость и обученность	Оценка по предмету
«Умею»: предметные и обще-учебные навыки	Регулятивные УУД. Коммуникативные УУД. Познавательные УУД	0 (недопустимый уровень) 1 (недостаточный уровень) 2 (оптимальный уровень)
«Могу»: психофизиологические процессы, обеспечивающие познавательные процессы	Внимание	0 (недопустимый уровень) 1 (недостаточный уровень) 2 (оптимальный уровень)
	Память	
	Модальность	А (ауд.), В (визуал.), К (кинест.)
	Доминирование полушарий	Л (лев.), П. (прав.), Р (равн.)
«Хочу»	Уровень развития мотивационно-потребностной сферы	Социально-духовный. Социальный. Познавательный. Базовый

Индивидуальный стиль учебной деятельности характеризует следующий набор параметров: обучаемость, обученность, регулятивные УУД, коммуникативные УУД, познавательные УУД, внимание, память, модальность, доминирование полушарий мозга, уровень развития мотивационно-потребностной сферы.

Остановимся на характеристике некоторых параметров, содержание которых, на наш взгляд, требует разъяснения, и методах их диагностики.

Обучаемость определяет долю педагогической помощи учителя, или место учителя, в зоне ближайшего развития ученика по отношению к актуальной зоне: чем ниже уровень обучаемости ученика, тем больше доля педагогической помощи, тем «ближе» к ученику должен находиться учитель. Обучаемость проявляется как уровень самостоятельности в учебной деятельности ученика. Диагностику этого параметра в форме контрольно-методического среза мы проводили, используя самостоятельные и контрольные работы по математике в 1-м классе, которые входят в учебно-методический комплекс Образовательной системы«Школа 2100» [1]. Эти срезы направлены на определение необходимого, повышенного и максимального уровней по содержанию курса математики.

Обученность – объём и глубина знаний ученика по предмету, уровень владения предметными умениями и навыками. Обученность оценивается в баллах (отметка по предмету).

Регулятивные УУД (навык планирования собственной деятельности, навык целеполагания, навык самооценки и др.), **коммуникативные УУД** (монологическая речь – устная и письменная, способность вести конструктивный диалог, способность работать в команде), **познавательные УУД** (навык смыслового чтения, навык «сворачивания и разворачивания» информации, навык использования поиска, планирования, организации и оформления учебной работы и др.) мы оценивали по следующим уровням: недопустимый, недостаточный, оптимальный [1].

При диагностике блока психологических параметров мы применяли следующие методики: методику «Проставь значки» (диагностика **внимания**), «Запомни рисунок» (диагностика **памяти**), анкету «Полимодальность восприятия» (**доминирование полушарий** и **модальность** – оптимальный способ подачи материала и формы самостоятельной работы ученика).

Уровень развития мотивационной сферы – один из важнейших параметров ИСУД, так как он выявляет степень заинтересованности ученика в предмете. Уровень и вектор интересов, мотивов к изучению конкретного предмета учитель определяет методом наблюдения и оценивает их как **базовый** (ученик мотивирован на изучение предмета мотивами «избегания»: чтобы не ругали и т.п.), **познавательный** (ведущий мотив – любопытство, интерес чаще всего проявляется как непроизвольный), **социальный** (ведущий мотив – деятельность вместе со всеми, «я не хуже других», «и я так могу»), **социально-духовный** (мотивация к изучению предмета личностно оправдана: «я осознаю, зачем мне надо изучать этот предмет», максимально возможный для ученика уровень произвольности в обучении).

Если любой из параметров индивидуального стиля учебной деятельности ученика развивается и растёт, то увеличивается общий уровень его познавательных возможностей, или обучаемость, а это значит, что доля педагогической помощи учителя в зоне ближайшего развития ученика становится значительно меньше, т.е. возрастает самостоятельность ученика.

Исходя из анализа исследований Г. Гарднера (теория о множественности интеллекта), Э. Эриксона (теория о становлении личностных особенностей человека в разных условиях), а также опыта Н.Л. Галеевой, мы спроектировали свою матрицу параметров индивидуального стиля учебной деятельности (учебного успеха ученика). Это открытая система, которая может использоваться как в сокращённом, так и в расширенном виде в учебных учреждениях разного типа с разным контингентом учащихся.

Приведём пример матрицы параметров ИСУД на начало учебного года

Таблица 2

Матрица параметров учебного успеха ученика

Фамилия, имя	Обученность	Обучаемость	Внимание		Память		Модальность	Полушария	Коммуникативные УУД				Регулятивные УУД			Познавательные УУД					Уровень мотивации
			Объём	Концентрация	Слов.-логическая	Наглядно-образная			Монолог	Акт. слушание	Диалог	Работа в группе	Планирование	Самооценка	Целеполагание	Поиск нужной информации	Сравнение и группировка	Извлечение инф. из рис.	Перевод инф. из рис.	Вычит. инф.	
А. Х.		III	2	2	2	2	Визуал	Левое	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	Соц.-духовный
Ф. Я.		I	1	1	0,5	1	Аудиал	Правое	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	Социальный

(октябрь) на примере двух учеников (см. табл. 2).

На основе данной матрицы выбираются задания для каждого ученика: как комфортные (для этапов уяснения и окончательной диагностики предметных знаний), так и развивающие (для этапа отработки и обобщения). Применение ИСУД осуществляется пошагово.

1. В начале года диагностируются уровни развития всех параметров учебного успеха и заполняется матрица ИСУД каждого ученика.

2. В соответствии с параметрами ИСУД, уровень которых определён как достаточный и оптимальный, подбираются задания и формы деятельности, опирающиеся на эти умения и психофизиологические особенности; составляются программы развития.

3. В соответствии с параметрами ИСУД, уровень которых определён как недостаточный и критический, подбираются формы заданий и виды работ, выполнение которых обеспечит их развитие.

Предлагаются следующие задания:

– на этапе объяснения и первичного усвоения нового материала: придумай наиболее компактную запись, способ решения; найди общие свойства чисел, предметов, фигур; составь и запиши вычисления; реши по предложенному алгоритму, проверь по эталону; выполни практическую работу с линейкой;

– на этапе отработки материала на уроке и для самостоятельной работы дома: дай характеристику указанного числа; определи, в чём сходство и различие предложенных цифр; напиши цифровой, буквенный диктант по услышанному фрагменту; придумай текст для цифрового диктанта; сравни числа, числовые, буквенные выражения; придумай задания для сравнения чисел, числовых, буквенных выражений; продолжи закономерность; найди ошибку в закономерности.

4. Полученная информация заносится в индивидуальную программу развития ученика средствами математики.

5. Составленная программа реализуется как средство индивидуализации обучения.

Приведём пример индивидуальной программы развития ученика.

Индивидуальная программа развития Филиппа Я.

Уровень обучаемости – 1.

Характеристика работы на уроках: удовлетворительно, посредственно выполняет задания и даёт ответы. Способен воспроизводить определённую сумму фактических знаний, не осознавая в целом их глубины, системности, обобщённости. Применяет усвоенные способы действий в стандартных условиях, по образцу.

Социальный опыт имеет разрозненный, фрагментарный характер. Одновременно удерживает в зоне активного вни-

мания 2–3 объекта. От выполнения задания его отвлекает приход в класс постороннего человека, вопрос, заданный другим учеником, громкий звук за окном и т.д. Может запомнить формализованную (правила, формулы) и образную, схематичную информацию, но делает ошибки при её воспроизведении.

Для успеха необходимо:

1. Использовать различные упражнения на развитие памяти: «Каскад слов», игры «Я положил в мешок», «Я – фотоаппарат»; упражнения на развитие устойчивости, распределение внимания, например игры-упражнения, которые учат придумывать ассоциации и находить черты сходства и различия в запоминаемых предметах и образах, упорядочивать нужную информацию.

2. Работа на уроке в «зоне ближайшего развития». Совместное (учитель – ученик) обсуждение задания и хода его выполнения. Контроль (совместно с учителем), а затем самоконтроль всех этапов выполнения задания. Фиксирование ответа.

3. Работа в паре с «сильным» («слабым») учеником, работа в группе детей с аналогичными трудностями. При распределении поручений предлагать мальчику контролировать действия по планированию хода решения, его выполнения, сравнение цели и полученного результата, формулирование выводов по результатам работы.

Такие индивидуальные программы деятельности в технологии ИСУД, составленные на каждого ученика, хранятся в портфолио школьников.

Опишем, как мы реализуем **технологию ИСУД на уроке математики.**

1. При подготовке к уроку учитель фиксирует для себя самые слабые параметры у каждого ученика в виде кратких записей, например:

Внимание (распределение) – Лада, Артём.

Память – Филипп, Вика.

Познавательные умения (разворачивание информации) – Настя, Эльза и т.п.)

При составлении плана урока в графе «Дифференциация» делает пометки относительно учеников, требующих внимания.

2. Учитель составляет информационную карту урока (см. табл. 3). При традиционном планировании урока учитель ставит цели фактически для себя и изучение материала идёт в логике, понятной только ему, поэтому результат обучения не может быть спроектирован заранее. Планирование в технологии ИСУД идёт от целей ученика, обусловленных требованиями программы к знаниям, умениям, навыкам в изучении конкретной темы.

3. В ходе урока учитель уделяет особое внимание ученикам, которым необходим индивидуальный подход, как «сильным», так и «слабым».

На этапе объяснения нового материала деятельность организовывается таким образом, чтобы ученики получали новые сведения через максимальное количество каналов приёма информации (посмотрели, послушали, потрогали, проговорили). Если есть возможность, на этом этапе можно организовать дифференцированную и/или индивидуализированную поддержку: просить повторять выводы или проговаривать алгоритм учащихся с ярко выраженным аудиаль-

Таблица 3

Информационная карта урока математики в 1-м классе по теме «Мерка. Единичный отрезок»

Целеполагание для ученика	Целеполагание для учителя
1. Узнать, что такое мерка. 2. Научиться измерять отрезки с помощью мерки. 3. Сравнивать отрезки с помощью мерки. 4. Учиться работать в группе, паре. 5. Учиться самооценке	1. Помочь узнать, что такое мерка. 2. Сформировать представление о мерке и единичном отрезке. 3.Научиться измерять отрезки с помощью мерки. 4. Учить сравнивать отрезки с помощью мерки. 5. Учить работать в группе, паре. 6. Учить самооценке. 7. Развивать мыслительные операции, вычислительный навык, коммуникативные универсальные учебные действия (в том числе диалог ученик – ученики), умение ставить вопросы и находить на них ответы. 8. Обогащать словарный запас учеников. 9. Воспитывать познавательный интерес к предмету, коммуникативную культуру, учить взаимодействию

ным способом приёма и переработки информации; при уяснении структуры чего-либо кинестетики будут успешнее, если дать им собрать или разобрать модель структуры и т.д.

При первичном закреплении материала каждому ученику даются задания с учётом уровня сформированности у него универсальных умений. Если на этом этапе способ деятельности, которым ученику предлагается выполнять задание, сложен для него, неуспех в освоении нового материала будет гарантирован. Например, если у ребёнка невысок уровень сформированности умения смыслового чтения, лучше дать ему задание на первичное закрепление в виде разбора схемы, рисунка, анализа таблицы и т.д.

На этапе отработки предметных навыков, предметного содержания можно давать детям задания на те виды действий, которые для них трудны: «правополушарнику» – на логику, «левополушарнику» – на синтез, кинестетику – на чтение и устный ответ, аудиалу – на собирание из разрозненных карточек структуры и т.д.

В апреле заполняются матрицы параметров ИСУД на конец года. При этом за средними показателями не теряется конкретный ученик, у каждого мы констатировали рост всех параметров развития личности, так как с каждым велась индивидуальная работа в зоне его ближайшего развития, с учётом психологических особенностей личности.

Применение данной технологии позволило нам достичь хороших результатов по всем параметрам. В классе за год работы по данной системе возросла обучаемость, выросла сформированность универсальных умений в среднем по предмету (максимальный балл – 2): познавательные умения – с 0,5 до 1,2 балла, коммуникативные – с 0,5 до 1,8 балла, регулятивные – с 0,5 до 1,4 балла.

При использовании технологии ИСУД появилась возможность реализовать мониторинг результативности учебного процесса не по отметкам, а по конкретным параметрам учебного успеха ученика: мы увидели, как растёт и уровень мотивации, и память, и внимание, и все универсальные умения. Работая по учебникам математики УМК «Школа 2100» и применяя технологию «Индивидуальный стиль учебной деятельности», уже в результате первого года обучения мы смогли дать нашим ученикам возможность актуализировать процессы личностного развития, научиться осознавать взаимосвязь знаний и упорядочивать их; получать информацию и обрабатывать её; презентовать свою работу; вырабатывать свою позицию в дискуссиях; сотрудничать в группе и договариваться; уметь организовывать свою работу; преодолевать трудности.

Применение технологии учёта и развития индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности ученика позволит учителю реализовать профессиональную потребность в выборе таких приёмов и форм работы, которые обеспечат каждому ученику свой путь к успеху.

Литература

1. *Бунеева, Е.В.* Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования : Проверочные работы : 1 класс / Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, О.В. Чиндилова, С.А. Козлова. – М. : Баласс, 2010.

2. *Галеева, Н.Л.* Сам себе учитель : курс практических занятий по формированию успешности ученика / Н.Л. Галеева. – М. : 5 за знания, 2006. – (Серия «Методическая библиотека»).

3. *Галеева, Н.Л.* Система мониторинга эффективности образовательного процесса на основе определения зоны ближайшего развития каждого ученика в условиях коррекционно-развивающего обучения в школе № 196 / Н.Л. Галеева, Н.П. Спасская // Завуч. – 1999. – № 1.

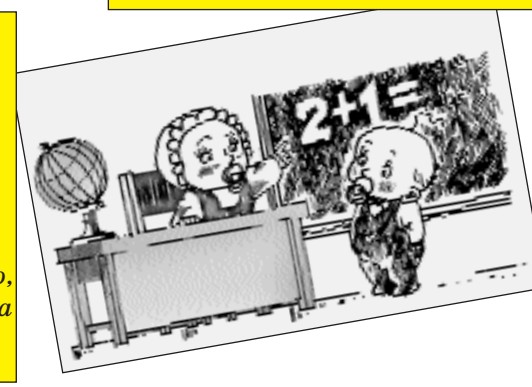
4. *Галеева, Н.Л.* Сто приёмов для учебного успеха ученика на уроках в начальной школе / Н.Л. Галеева, Е.С. Гостимская, Г.Ю. Евдокимова, Н.Н. Конова, Н.В. Замулина. – М. : 5 за знания, 2008.

5. *Галеева, Н.Л.* Технология ИСУД как средство управления качеством обучения в системе «учитель – ученик» / Н.Л. Галеева // Формирование методологической культуры учителя как средство повышения качества образования ; под ред. Н.Г. Минько. – М. : ЮОУО, 2005. – (Серия «Библиотечка руководителя»).

***Елена Борисовна Киселёва** – учитель начальных классов МОУ СОШ №2;*
***Нина Викторовна Наумова** – педагог-психолог МОУ СОШ №2, г. Пугачёв, Саратовская обл.*

Проектирование индивидуального маршрута образования студента-словесника

О.В. Гордиенко,
О.Ю. Князева



В связи с подписанием Президентом РФ Федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части установления уровней высшего профессионального образования» от 24 октября 2007 г. № 232-ФЗ и Федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» от 1 декабря 2007 г. № 309-ФЗ, по существу, формально завершился переходный период к новой уровневой системе высшего профессионального образования в нашей стране. Согласно этим законам с 2010 г. высшее профессиональное образование, в том числе педагогическое, перешло на уровневую систему образования: бакалавриат – магистратура.

Целый ряд вопросов касательно статуса бакалавра во многом связан с тем, что этимология слова «бакалавр» до сих пор имеет разные версии. По одной из них (М.Ю.Ф. Фасмер и современные словари), лат. baccalaureus, восходит к baccā laureatus – «увенчанный лавром» как символом успехов и победы. Другая версия относит это слово к сочетанию knight bachelor – «рыцарь-бакалавр», что означает низшую степень рыцарства, молодого землевладельца, который стремился приобрести качества рыцаря, – возможно, от лат. baccalaria – участок земли, от baculum – палка, так как землевладелец имел скорее дубину, а не меч. Однако уже в Средние века слово «бакалавр» употреблялось для обозначения учёной степени, присваивавшейся студентам по завершении ими первого этапа образования. В Россию это слово пришло в середине XVIII в.: до 1869 г. бакалаврами называли преподавателей духовных академий и выпускников Учительского института при Московском университете.

С другой стороны, до сих пор нет единого понимания, кому присуждается степень бакалавра: в Великобритании и США это первая учёная степень, получаемая студентом после освоения программ базового высшего образования (на что уходит 3–5 лет), но, например, во Франции это звание для выпускников полной средней школы, дающее право поступать в вузы. Ведущие страны Азии – Япония, Китай, Республика Корея – приняли в конце XX в. уровневую систему и вслед за Великобританией и США стали считать бакалавриат траекторией получения высшего образования. Сложности добавляет и неодинаковая продолжительность обучения в бакалавриате: в Англии и Германии она составляет 3, а в Шотландии, Канаде и США – 4 года.

В современной России уровневая подготовка введена в 1996 г. (п. 2.1 ст. 7 Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ). Согласно этому закону, бакалавриат – это высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, степени (квалификации) «бакалавр». Закон определяет, что при поступлении на работу диплом бакалавра даёт право на занятие должности, для которой квалификационными требова-

ниями предусмотрено высшее образование, кроме этого бакалавр может продолжить обучение в магистратуре.

С соответствии с законом в 2010–2011 гг. были разработаны и начали внедряться Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (далее – ФГОС ВПО), под которыми понимаются совокупности требований, которые обязательны при реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования учреждениями, имеющими государственную аккредитацию (ст. 7 Федерального закона РФ № 309 ФЗ от 1 декабря 2007 г.).

Основные образовательные программы (далее ООП), реализуемые филологическим факультетом Московского педагогического государственного университета по направлению «Педагогическое образование», выстроены в соответствии с ФГОС ВПО по двум профилям подготовки («Русский язык и литература», «Русский и иностранный языки», «Русский и родные язык и литература», «Литература и история», «Литература и иностранный язык», «Литература и мировая художественная культура») с увеличением срока обучения до 5 лет.

Выбор стратегии подготовки студентов сразу по двум профилям связан с необходимостью обеспечения кадрами высокой квалификации учреждений системы образования, с одной стороны, а с другой – успешной профессиональной деятельности выпускников, которые были бы мобильны и востребованы на рынке труда. Некоторые дисциплины школьного курса имеют небольшую трудоёмкость, поэтому учитель может преподавать два смежных предмета одновременно, например мировую художественную культуру и литературу. Кроме того, учитель, владеющий двумя предметами, успешнее передаёт знания ученикам, обеспечивая интегративность этого процесса: так, учитель истории и литературы имеет возможность более полно осуществлять междисциплинарные связи при подаче учебного материала. В учителе, который может преподавать сразу два предмета, нуждаются сельские и малокомплектные школы, численность которых составляет около 60% школ России. Важно и то, что выпускник вуза, освоивший сдвоенные профили, способен обеспечивать школе дополнительное образование (вести факультативные курсы, кружки и т.д.).

Опыт такого обучения студентов уже сложился и хорошо себя зарекомендовал на практике, когда филологический факультет МПГУ, согласно Государственным образовательным стандартам 2-го поколения, стал готовить учителей русского языка, литературы и истории; литературы, русского и иностранного языков; русского языка и литературы и родного языка и литературы; учителей русского языка и литературы и психологов в то же время.

Таким образом, выбирая профили подготовки в соответствии с личными предпочтениями и склонностями, студент делает первый шаг на пути индивидуального проектирования своей будущей карьеры.

Учебные планы выстроены, исходя из возможных потребностей выпускника педагогического вуза. Так, например, учебный план по профилям «Русский язык и литература» подразумевает изучение двух европейских языков (при выборе модуля «Славянский язык» ещё и польского, македонского, сербохорватского языков), древних языков: латинского, старославянского (при выборе модуля «Древние языки» ещё и древнегреческого и церковнославянского), профессиональной этики, педагогической риторики (при выборе модуля «Риторика» ещё и таких дисциплин, как «Деловая риторика», «Жанрология», «Психология общения», «Профессиональная риторика», «Ортология» и др.), фундаментального изучения русского языка в его современном функционировании и историческом развитии, текстологии, филологического анализа текста, стилистики, практикума по орфографии и пунктуации, диалектологии, дисциплин психолого-педагогического и методического цикла: педагогики, психологии, методики обучения русскому языку, современных средств оценивания результатов обучения, методики литературного образования, выра-

зительного чтения (при выборе модуля «Русский язык как иностранный» ещё и таких дисциплин, как «Сопоставительная типология языков», «Функциональная грамматика», «Этнопедагогика и этнопсихология», «Психологические основы преподавания русского языка как иностранного» и др.), а также изучение истории и теории русской и зарубежной литературы, устного народного творчества, детской литературы, литературы народов России, истории литературной критики, текстологии и др. Возможен выбор модулей «Духовно-нравственное воспитание и развитие школьников средствами русского языка» (в него входят следующие дисциплины: «Русская языковая картина мира», «Философия языка», «Язык русской духовной литературы», «Методы и приёмы формирования языкового эстетического идеала», «Развитие ценностного потенциала русской языковой культуры»); «Литература для детей и юношества» (в рамках этого модуля изучаются дисциплины «Синкретизм в фольклоре и литературе для детей и юношества», «История прозаических и поэтических жанров в детской литературе», «Художественная культура и семейное чтение», «История детской литературно-художественной периодики», «Способы интерпретации произведений детской литературы другими видами искусства», «Оформление детской книги» и др.); «Школьная журналистика» (дисциплины: «Основы школьной журналистики», «Язык школьных СМИ», «Школьная печатная продукция», «Школьная радиопередача», «Школьное телевидение», «Сетевые СМИ» и др.); «Мировая художественная культура» (дисциплины: «История мирового изобразительного искусства», «История музыки, театра и кино», «История архитектуры», «Мифологические мотивы в искусстве» и др.); «Поэтика» (дисциплины: «Фольклор и русская литература», «Восприятие древнерусской литературы писателями нового времени», «Становление русского романа в отечественной литературе», «Античная литература в творчестве русских писателей», «Мифологические и библейские сюжеты в русской литературе», «Проблема традиции в русской литературе», «Русская литература в контексте культуры» и др.); «Русская православная культура» (дисциплины: «Введение в чтение Ветхого и Нового Завета», «Христианские мотивы и образы в русской словесности», «Древнегреческий язык», «Церковнославянский язык», «История русской религиозной философии», «Православие в искусстве» и др.).

В процессе обучения студенту предстоит пройти **три вида практики**: учебную (текстологическую), педагогическую и практику в области культурно-просветительской деятельности.

Особенностью ФГОС ВПО является и то, что они ориентированы не на процесс, как это было в стандартах предыдущего поколения, когда были чётко определены часы, отводимые на освоение конкретной дисциплины, и дидактические единицы, которые в точном соответствии со стандартом должны быть освоены всеми студентами, а на результат. Для этого во ФГОС ВПО указаны компетенции, которые необходимо сформировать у будущих учителей и уровень формирования которых проверяется в ходе итоговой государственной аттестации. Перечень компетенций (компетентностно ориентированная модель выпускника) составлялся на основе ФГОС ВПО с учётом опросов работодателей, выпускников прошлых лет, ведущих преподавателей факультета.

Во ФГОС ВПО данные по количеству времени, отведённого на освоение циклов, даются не в часах, а в зачётных единицах. В соответствии с методикой, предложенной В. Сазоновым и поддержанной Министерством науки и образования РФ, одна зачётная единица (далее – з.е.) соответствует 36 академическим часам общей трудоёмкости продолжительностью по 45 минут (или 27 астрономическим часам). Исключение – «Физическая культура», так как её общая трудоёмкость составляет 2 з.е., а реализуется она в объёме 400 часов. Максимальный объём учебной нагрузки студента в неделю составляет 54 академических часа, т.е. 1,5 з.е.; зачёт по дисциплине и трудоёмкость курсовых

работ входят в общую трудоёмкость дисциплины в зачётных единицах; один семестровый экзамен выражается 1 з.е. (3 дня подготовки и 1 экзаменационный день); одна неделя практики выражается 1,5 з.е.; трудоёмкость итоговой аттестации рассчитывается исходя из количества отведённых на неё недель: 1 неделя соответствует 1,5 з.е.

Новым является количество выделенных дисциплин по выбору обучающихся. Это количество в соответствии с ФГОС должно суммарно составлять не менее одной трети вариативной части по циклам Б.1, Б.2 и Б.3. Однако оговорено, что порядок формирования дисциплин по выбору устанавливает Учёный совет вуза.

Если учитывать, что количество зачётных единиц в базовых частях во ФГОС в целом даны, хотя и с некоторым интервалом, можно высчитать, что на курсы по выбору суммарно отводится около 60–63 з.е.

При составлении учебного плана на каждый цикл можно выделить необходимое количество зачётных единиц. На цикл Б.1 приходится около 25–30 з.е., которые должны расширять и дополнять общекультурные компетенции, формируемые базовыми дисциплинами этого цикла. Например, студенты могут изучать второй иностранный язык, теорию и практику перевода, межъязыковую коммуникацию, межкультурные языковые связи, курсы по выбору «История политики и дипломатии», «Политические события конца XX – начала XXI вв.» и др. В цикле Б.2., в котором на курсы по выбору приходится 8–15 з.е., можно предложить, например, такие дисциплины, как «Основы научной эвристики», «Основы информационной безопасности», «Проектирование мультимедийных образовательных ресурсов», «Основы технологии создания информационно-образовательного интернет-ресурса» и др.

Курсы по выбору в цикле Б.3 («Профессиональный цикл») составляют 50–55 з.е. (1800–1980 часов). При распределении такого количества учебного времени возникают определённые трудности, связанные с учётом единиц при выдаче диплома бакалавра, а также с тем, какое цельное фундаментальное содержание образования получил выпускник. В соответствии с этим в профессиональном цикле можно выделить **несколько моделей проектирования курсов по выбору**.

Первая модель – создание перечня всех возможных в рамках данного профиля дисциплин, представленных на выбор студенту. Плюсом этого варианта является возможность самостоятельно моделировать своё образование, дополняя и расширяя его за счёт тех дисциплин, которые необходимы для успешного построения карьеры. Однако студент уже с 1-го курса должен выбирать, чему ему надо учиться, а, как показывают опросы, далеко не все представляют себе, какие именно знания и умения будут нужны в дальнейшей учебной и профессиональной деятельности.

Вторая модель представляет собой некоторый аналог специализаций, которые предусматривались в стандартах предыдущего поколения. Студент выбирает ту область знания, которая, по его представлениям, будет связана с его профессиональной деятельностью, а специалисты, занятые в данной области, проектируют набор дисциплин, учитывающих необходимые компетенции. Таким образом, с одной стороны, будут подготовлены кадры высокой квалификации в определённой сфере деятельности (например, переводчик с древних языков, специалист по работе с древними рукописями и др.), а с другой – школа получит одновременно учителя современного русского языка и преподавателя древних языков.

И, наконец, студент может выбирать также **модули, которые предлагаются для других профилей**, реализуемых на филологическом факультете, например: «Музейная и экскурсионная деятельность», «Современная историческая наука», «Социокультурные аспекты английского языка», «Современная коммуникация на английском языке», «Основы исламской культуры», «Стратегии межкультурной коммуникации (франкофония)», «Национально-культурные традиции Китая», «Социокультурные аспекты

китайского языка» и др. Каждый модуль рассчитан на 22 з.е. (792 часа). Студенту, обучающемуся по сдвоенному профилю, необходимо выбрать два модуля, а значит, он может самостоятельно моделировать своё образование. Например, выбрав модули «Мировая художественная культура» и «Музейная и экскурсионная деятельность», студент получит возможность работать не только в образовательных учреждениях, но и в экскурсионных бюро, музеях, центрах досуга и детского творчества, библиотеках, лекториях, учреждениях дополнительного образования и др. Студент, желающий расширять свои компетенции в области изучения иностранных языков, может выбирать модули «Современная коммуникация на английском языке» и «Стратегии межкультурной коммуникации (франкофония)» или «Социокультурные аспекты английского языка». Те, кто желал бы посвятить себя обучению иностранцев русскому языку, могут выбрать модули «Русский язык как иностранный» и «Стратегии межкультурной коммуникации (франкофония)» или «Славянский язык (польский)». Возможности варьирования практически не ограничены. К достоинствам этой модели отнесём возможность, во-первых, готовить кадры, которые способны преподавать в школе как основной, так и дополнительные элективные курсы, а во-вторых, выстраивать профессиональное развитие студента не в хаотичном наборе предметов, а в соответствии с определённым вектором, предложенным специалистами.

В соответствии с тем, что ФГОС ВПО направлен на реализацию Болонского соглашения, учебные планы филологического факультета выстроены с учётом кредитно-модульной системы, что даёт обучающемуся большую академическую свободу, возможность получать образование не только в России, но и за рубежом, засчитывать в качестве результатов обучения оценки, полученные во время стажировки в других вузах (российских и зарубежных).

Подведём итог: проектирование индивидуального маршрута образования студента-словесника на филологическом факультете начинается с выбора профилей обучения, сочетания модулей и отдельных дисциплин, а затем может развиваться в ходе набора зачётных единиц при стажировке в других вузах, в том числе зарубежных.

Оксана Викторовна Гордиенко *– канд. пед. наук, доцент, зам. декана филологического факультета по учебно-методической работе, доцент кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета;*
Ольга Юрьевна Князева *– канд. пед. наук, доцент, декан филологического факультета, зав. кафедрой риторики и культуры речи Московского педагогического государственного университета, г. Москва.*

В издательстве «Баласс»

выпущены тетради на печатной основе:

«Самостоятельные и проверочные работы по русскому языку». 10—11 классы

Подготовка к итоговой аттестации и ЕГЭ

(авторы Е.С. Барова, Е.Н. Воронова)

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».
Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.
Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.
bal.post@mtu-net.ru
http://www.school2100.ru E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Информатизация естественно-научного образования младших школьников

М.В. Шептуховский

В учительской среде информатизация образования нередко понимается с известной долей упрощения и характеризуется как использование в образовании «современных компьютерных технологий», что в реальности ограничивается применением не технологий, а компьютеров. В частности, в курсе «Окружающий мир» это сводится в лучшем случае к внедрению в учебный процесс мультимедийных презентаций с использованием интерактивной доски, что одновременно выступает кажущимся критерием качества урока.

Между тем процесс информатизации образования не характеризуется фактом использования компьютеров на уроке. Информатизация образования – это «процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных средств ИКТ, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания» [4, с. 246]. Учёные отмечают, что «во всех сферах человеческой деятельности возрастает роль информационных процессов, повышается потребность в информации и в средствах для её производства, обработки, хранения и использования» [3, с. 186]. Таким образом, применяя понятие об информатизации образования к методике преподавания предмета «Окружающий мир», мы должны учитывать по крайней мере два момента. Во-первых, в обществе появились принципиально иные средства обучения с оригинальным педагогическим потенциалом, которым не обладали традиционные средства. Отсюда следует вывод о том, что этот потенциал необходимо выявить и определить способы его внедрения в практику образования. Во-вторых, информатизация образования предполагает ориентацию педагогического процесса на работу школьников с информацией: её производство, обработку, хранение и использование, а компьютер является лишь необходимым инструментом для осуществления этих процессов.

Ложное понимание того, что соединение информации и новых средств обучения в виде мультимедийного продукта или даже использование школьниками сети Интернет и есть достижение желаемой цели, не выдерживает критики с позиций системно-деятельностного подхода, положенного в основу современного развивающего, личностно ориентированного начального образования. Сам факт использования презентации на уроке ещё не свидетельствует о наличии познавательной деятельности школьников, так как презентацию равным образом можно использовать и в контексте трансляционной образовательной парадигмы. На практике мы в основном наблюдаем применение мультимедийных презентаций в качестве внешне «осовремененных» наглядных пособий: цифровые фотографии и тексты выглядят эффектнее и динамичнее, нежели традиционные учебные таблицы или рисунки учебников. Между тем иллюстративные материалы можно применять самым малоэффективным способом, что было показано ещё Л.В. Занковым [5]. Это в полной мере относится и к новому, оцифрованному типу наглядности.

Рассмотрим некоторые **принципиально новые возможности**, которые открываются перед учителем с наступлением века информационных и коммуникационных технологий.

Очертим их инновационный образовательный потенциал, без которого уже нельзя организовать современное познание окружающего мира с опорой только на традиционные педагогические инструменты. Отметим, что в этой статье под понятием «компьютер» понимаются любые технические (цифровые) приспособления, рассчитанные на получение, хранение и преобразование информации. Особое значение имеет цифровой фотоаппарат, который широко используется в быту, но не оценён в должной мере в начальном естественно-научном образовании.

Первое, что очевидно, – это **изменение дидактического качества наглядных пособий** наряду с повышением их эстетического эффекта. Наглядные пособия, представленные на экране монитора, обладают гораздо большей привлекательностью для учеников. Это связано не с тем, что используется компьютер, а с тем, что эти пособия могут отличаться оригинальностью и неповторимостью, которая поддерживается их постоянной (например, ежегодной) обновляемостью: виды окружающего мира постоянно меняются, а при помощи цифрового фотоаппарата их легко зафиксировать. Вся трудоёмкость изготовления подобного рода наглядности сводится к «поиску кадра» и его дальнейшей несложной обработке на компьютере (обрезке, изменению контрастности, освещённости, насыщенности палитры и т.п.). Таким образом, изготовление учителем наглядных пособий превращается в увлекательный творческий вид подготовительной педагогической деятельности с большим эстетическим потенциалом и возможностью привлечения к ней школьников. Лёгкость в подборе наглядных пособий поддерживается и тем, что много качественного иллюстративного материала можно получить из сети Интернет.

Зафиксированные в фотоснимках специфические признаки познаваемых объектов выглядят естественнее, чем в традиционной таблице, при этом расширяются возможности их использования. При изготовлении иллюстративного материала учитель может делать необходимые именно ему фотоснимки, отражающие природу изучаемого края, показывающие нужный объект с разных ракурсов, в разных типах освещения. Так создаётся более полный образ объектов или процессов. Доступной стала и возможность создания видеозарисовок на основе той же аппаратуры.

Несомненным достоинством является **удобство и компактность хранения и систематизации накопленной информации.** Лучший вариант систематизации информации, изобретённый на сегодняшний день, – это составление баз данных. Однако качественные программные продукты для этого процесса или малодоступны современному учителю, или очень трудны в освоении. В связи с этим можно назвать облегчённые (хотя и более примитивные), но вполне достаточные для учителя начальной школы способы хранения и систематизации информации, например **каталогизацию**. Под этим процессом мы понимаем систематизацию по типу составления корневых каталогов с использованием широко известных офисных программ (Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft PowerPoint), в том числе и с применением функции создания гиперссылок. Можно осуществлять каталогизацию информации и на основе программ просмотра ACDSee, ArcSoft MediaImpression и др., хотя они значительно ограничивают пользователя в сопровождении снимков текстовой информацией.

Новые возможности получили учителя в **сборе краеведческой информации** (без нанесения какого бы то ни было вреда окружающему миру). Если раньше школа ориентировала детей на составление краеведческих коллекций путём изъятия живых организмов из природы (доминировал акцент на потребление, не дававший высокого образовательного эффекта), то теперь акцент с уничтожения переносится на любование. Коллекционирование красивых объектов с их сохранением, с попыткой «схватить» наиболее привлекательные моменты, кадры даёт гораздо больший вклад в дело просвещения и экологического воспитания младших школьников. Если коллекционер старается унести часть природы с собой, то фотограф, «унося кадры», нацелен на

сохранение и поддержание эстетических характеристик окружающего мира, чтобы вернуться к интересному объекту и сфотографировать обновлённый образ. Новые технологии позволяют «коллекционировать» и такие элементы окружающего мира, которые нельзя унести из природы физически: ландшафты, природные атмосферные явления, факты негативного отношения человека к природе и т.п.

Много новых возможностей открывается при **использовании в учебном процессе цифровых карт и глобуса, в том числе и интерактивных**. Получение карты любой местности и практически любого необходимого масштаба не вызывает затруднений и временных затрат. Стало возможным использование интерактивного глобуса в «реальном времени»: на экране монитора его можно вращать в необходимом ракурсе, направлении и с нужной скоростью, пользователь может «зависать» над виртуальной поверхностью Земли с возможностью автоматического определения высоты над уровнем моря, географических координат. Виртуальный глобус может послойно отражать необходимую информацию (погоду, виды ландшафтов, дороги и т.п.), он облегчает работу с масштабом, давая возможность ощутить его эмпирически, что соответствует особенностям мышления младших школьников.

ИКТ-технологии обеспечивают создание программированных продуктов самими учителями. На основе компьютера и информации, собранной в нём, учитель имеет возможности для **создания тестовых заданий**, рассчитанных на учеников. Современные программы, в частности Microsoft PowerPoint, позволяют осуществлять эту деятельность таким образом, чтобы ученик мог самостоятельно работать с системой вопросов и иллюстративным материалом. При этом программа без непосредственного воздействия учителя способна оценивать поэтапные шаги ученика и в необходимый момент информировать о неверном ответе или сообщать об успехе в случае правильного решения вопроса.

Стал также несложным и оперативным **обмен информацией** между всеми субъектами образовательного процесса без потери её качества.

Мы обозначили некоторые наиболее очевидные методические «плюсы» в использовании информационных и коммуникационных технологий в процессе изучения окружающего мира в начальной школе. Практически все они так или иначе связаны с ориентацией учителя на очень важный и специфический процесс сбора эмпирической информации в реальном мире, которая является основой для последующего осмысления и преобразования в первичное знание. В этом заключается **специфика методики преподавания** этого предмета.

Предмет «Окружающий мир» отличается от других школьных предметов тем, что школьник имеет возможность оперировать научными информационными потоками, как идущими от реального мира, так и составляющими общественное знание о мире. «Знаково-символьные» школьные предметы, доминирующие в учебном процессе, ориентируют школьника в основном на научное оперирование лишь абстракциями.

Эта специфика совпадает с очерченными выше достоинствами ИКТ-технологий. Познание окружающего мира – это в первую очередь создание новой информации субъектом. Реальный мир предстаёт перед растущим человеком изначально в бессистемном виде, что характеризуется на педагогическом языке категорией «незнание», а на информационном языке понятие о незнании адекватно «потоку случайных чисел» в мыслях и соответствующему ему высокому уровню энтропии (беспорядка). Поэтому, когда говорят об информации как о чём-то противопоставленном энтропии, имеют в виду создание системы знаний у познающего субъекта. Обогащение знаний о мире в ходе индивидуального развития человека связано не только с работой с готовой информацией, но и с созданием первичной информации (основанной на восприятии реального мира, а не его абстрактных заместителей) и приведением в систему полученных сведений с последующей их обработкой.

Получение школьниками информации от реальных объектов и явлений – важная составляющая пропедевтического этапа обучения, так как на основе этого процесса формируется перцептивный образ мира. Он индивидуален для каждого ребёнка. Создание образа мира самим субъектом психологи относят к процессу учения [2, с. 18], ибо, воспринимая мир, ребёнок интерпретирует его, и это меняет его поведение. Таким образом, эмпирическое познание означает, что ребёнок чему-либо научился.

Итак, **информатизация начального естественно-научного образования** включает следующие важнейшие **звенья:** восприятие окружающего мира (наблюдение, эксперимент, измерения) и преобразование полученной информации с помощью специальной техники (фотоаппарата, видеокамеры) в цифровой формат; каталогизацию полученной информации (обработку), использование её школьником в создании собственных знаний (интерпретация, овладение).

Возникает закономерный вопрос: не слишком ли экстравагантен этот подход? На самом деле он не выходит за рамки современных требований, прописанных в стандартах второго поколения в сфере системно-деятельностного подхода к образованию младших школьников [1], который всё активнее становится новой образовательной парадигмой.

Ученик становится субъектом познавательной деятельности, если под руководством преподавателя получает информацию от реальных объектов и процессов окружающего мира. Надо учитывать, что многие школьники имеют в личном пользовании инструменты для фиксации информации на электронных носителях: цифровой фотоаппарат и компьютер. Задача учителя сводится к организации познавательной деятельности учеников, а также к выработке у них умений простейшей каталогизации полученной информации, её интерпретации (описание, объяснение, элементарная систематизация). Умение младших школьников пользоваться полученной и обработанной информацией будет свидетельствовать об успешности образовательного процесса.

Литература

1. *Асмолов, А.Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пос. для учителя // Асмолов А.Г. [и др.] ; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008.
2. *Лефрансуа, Ги.* Теории научения : Формирование поведения человека / Ги Лефрансуа. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
3. Педагогика : учеб. пос. для студентов пед. вузов и пед. колледжей ; под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2004.
4. *Роберт, И.В.* Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогические и технологические аспекты) / И.В. Роберт. – 2-е изд., доп. – М. : ИИО РАО, 2008.
5. Сочетание слова учителя и средств наглядности в обучении : дидактическое исследование ; под ред. Л.В. Занкова. – М. : АПН РСФСР, 1958.

***Михаил Васильевич Шептуховский** – доктор пед. наук, зав. кафедрой географии и методики обучения Шуйского государственного педагогического университета, г. Шуя, Ивановская обл.*

Использование технологии «Достижение прогнозируемых результатов» в подготовке к проверочным работам

Т.В. Голубева

В 3-м классе по русскому языку (Образовательная программа «Школа 2100») предусмотрено 12 тематических проверочных работ. Для достижения более высокого уровня обученности и подготовки к проверочным работам мы вместе с детьми разрабатываем **карту темы** на основе технологии «Достижение прогнозируемых результатов». Карта содержит понятийный аппарат, состоящий из известных и новых понятий, предметных действий, и позволяет зафикси-

ровать всю информацию, которую предстоит усвоить учащимся.

Благодаря карте темы у школьников складывается целостное представление об изучаемых понятиях, что позволяет лучше ориентироваться в материале, наглядно изобразить взаимосвязи между понятиями и умениями. Работа с картой темы также имеет большое значение в формировании логического мышления, экономит время на ознакомление и отработку теоретического материала, в результате увеличивается время на практическую работу по формированию умений и навыков.

Чтобы ребёнок освоил какие-либо действия, создаётся алгоритм, применяя который учащиеся успешно решают поставленные учебные задачи и достигают прогнозируемых результатов. Качественная отработка алгоритма – залог усвоения материала, поэтому на уроке я стараюсь использовать как можно больше заданий, структурированных с учётом поэтапной отработки действия, в которых сочетается коллективная и самостоятельная работа детей.

Существенное преимущество данной технологии состоит в том, что на каждом этапе урока устанавливается обратная связь между учащимися и учителем; педагог постоянно контролирует степень и правильность освоения учебного материала. Использование этой технологии в течение учебного года повысило качество усвоения учебного материала и активность школьников на занятии.

Приведу в качестве примера одну из технологических карт урока.

Карта темы «Части слова. Корень. Правописание проверяемых букв согласных в корне»

Действия	Орфограмма	Понятия
Написание букв парных согласных в корне слова	«Проверяемая буква согласного в корне слова»	*Известные:* 1) звуки на конце слова; 2) согласные, гласные; 3) парные, непарные согласные; 4) звонкие, глухие согласные. *Новые:* 1) корень слова; 2) проверяемая буква согласного в корне слова

Процедура определения буквы парного согласного в корне слова

1. Прочитай слово.	Слово.	
2. Представь, что оно обозначает.		
3. Определи смысл слова.	Смысл.	
4. Подбери и запиши однокоренные слова, измени форму слова.	Однокоренные слова.	Однокоренное слово.
5. Выдели корень слова.	Корень слова.	
6. Выдели букву, обозначающую парный согласный в корне слова.	Буква парного согласного.	
7. Подбери такие однокоренные слова, чтобы после согласного звука шёл гласный или звонкий согласный звук.	Проверочное слово.	После согласного звука слышим гласный или звонкий согласный.
8. Запиши нужную букву.	Написание нужной буквы	Написание нужной буквы
9. Подчеркни букву согласного		

Основные обобщённые прогнозируемые результаты изучения темы

1. Учащиеся должны знать правило написания букв парных звонких и глухих согласных.

2. Учащиеся должны уметь:

а) правильно писать слова с проверяемыми буквами согласных;

б) владеть способами проверки;

в) подбирать однокоренные слова, в том числе с чередующимися согласными в корне.

Итоговая работа

Задания I уровня	Задания II уровня	Задания III уровня
2. Прочитай. Выпиши только однокоренные слова. Выдели в них корень. Подчеркни буквы чередующихся согласных в корне. *Лужок, луга, лужа, луговой, слуга.* *Друг, подруга, дружок, другой.* *Смешной, смех, меховой, смешинка.*	4. Подумай, какую букву надо написать на месте пропуска. Сначала напиши проверочное слово, затем вставь букву. Обозначь орфограмму. *– сугро_ – бума_ка* *– взгля_ – коро_ка* *– подви_ – про_ьба* *– сле_ – сва_ьба* *– алма_ – мя_кий* 5. Найди слова, в которых есть орфограмма «Проверяемая буква согласного на конце или в середине слова». Подчеркни эту орфограмму. *Изморось, салат, весёлый, багаж, увезти, цветочный, редкий, вагончик, подружки, поезд*	3. Продолжи ряд. Запиши ещё по два однокоренных слова. Выдели корень. *Вижу, вид, …* *Сторож, …*

Таблица взаимосвязи прогнозированных результатов

Уроки по теме / № заданий итоговой работы	Задание I	Задание II		Задание III
	2	4	5	3
1. Правописание проверяемых букв согласных в корне	+	+	+	+
2. Развитие умения видеть изучаемую орфограмму в словах, правильно писать слова и графически обозначать орфограмму		+	+	+
3. Развитие умения видеть изучаемую орфограмму в словах, правильно писать слова и графически обозначать орфограмму		+	+	+
4. Проверочная работа по теме				
5. Анализ ошибок и коррекция знаний, умений				

Система уроков по теме

Урок № 1

Тема «Правописание проверяемых букв согласных в корне**».**

Основная часть, общий смысл.

– Что называется корнем слова?

– Какие слова называются однокоренными?

№	Прогнозируемые результаты урока	Срезовые работы
1 2 3	Учащиеся знают понятия «звонкие и глухие согласные в корне слова». Умеют находить в словах парные звонкие и глухие согласные по заданному образцу. Умеют писать слова с буквой парного звонкого и глухого согласного в корне слова с использованием развёрнутой схемы алгоритма	1. Напиши слова по образцу: *Лапа – ла_ка.* *Фляга – фля_ка.* *Короба – коро_ка.* *Глаза – гла_ки.* 2. Найди слова, в которых есть орфограмма «Проверяемая буква согласного в корне слова». *Хлебный, морковка, больной, сыроежка, скучный, редкий, узкая.* 3. Найди однокоренные слова. *Белка, беленький, белить.* *Лось, лоскут, лосёнок.* *Водяной, вода, водить.* *Горный, горка, городок* *Лист, лиса, лисёнок.*

Упражнения		
I уровня	II уровня	III уровня
Упр. № 47	Упр. № 48	Найди группу однокоренных слов: *сосна сосняк* *сосны сосновый* *сосне сосенка*

Урок № 2

Тема «Развитие умения видеть изучаемую орфограмму в словах, правильно писать слова и графически обозначать орфограмму».

№	Прогнозируемые результаты урока	Срезовые работы
1 2 3	Учащиеся владеют способами проверки написания буквы парного согласного в корне слова. Отличают слова с буквой парного согласного в корне слова от слов, в которых нет этой орфограммы. Умеют графически обозначать орфограмму	1. Вставь нужную букву, проверь правильность написания: *ре_кий –* *лё_кая –* *подру_ки –* *Зу_кова –* *зага_ка –* 2. Найди слова, в которых есть орфограмма «Проверяемая буква согласного в корне слова». *Дорожка, рыбный, кукла, низкий, глазной, булавка, лисичка, сыроежка.* 3. Запиши однокоренные слова, выдели корень. *Сказка, ...* *Книжка, ...*

Упражнения		
I уровня	II уровня	III уровня
Упр. № 1, с. 41	Упр. № 50, 52	Упр. № 49

Урок № 3

Тема «Развитие умения видеть изучаемую орфограмму в словах, правильно писать слова и графически обозначать орфограмму».

№	Прогнозируемые результаты урока	Срезовые работы
1 2 3	Учащиеся умеют находить в группе слов слова с буквой парного согласного в корне. Владеют способами проверки слов с парным согласным звуком в корне слова. Умеют подбирать однокоренные слова и выбирать их из группы слов	1. Вставь нужную букву, проверь правильность написания: *морко_ка –* *яго_ка –* *лё_кий –* *кру_ка –* *верху_ка –* *бли_кий –* *фура_ка –* 2. Найди слова, в которых есть орфограмма «Проверяемая буква согласного в корне слова». *Холодный, рожки, ласковое, сливки, сочная, грядка, берёзка, холод.* 3. Запиши однокоренные слова, выдели корень. *Дубки, ...* *Краска, ...*

Упражнения		
I уровня	II уровня	III уровня
Упр. № 51	Упр. № 54	Упр. № 55

Литература

1. *Бунеев, Р.Н.* Русский язык : учеб. для 3-го класса / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. – М. : Баласс, 2010.

2. *Бунеева, Е.В.* Проверочные и контрольные работы по русскому языку : 3-й класс : Варианты 1 и 2 / Е.В. Бунеева. – М. : Баласс, 2011.

3. *Бунеева, Е.В.* Русский язык : 3-й класс : метод. реком. для учителя / Е.В. Бунеева, Н.А. Исаева. – М. : Баласс, 2010.

4. *Лебедев, В.В.* Технология развития образовательной деятельности учителя : учеб. пос. / В.В. Лебедев. – М. : ACADEMIA АПК и ППРО, 2008.

***Татьяна Васильевна Голубева** – учитель начальных классов Христианской гимназии «Свет миру», г. Кострома.*

Работаем по новым стандартам

Х.Г. Сыйразова

В Федеральном государственном стандарте подчёркивается необходимость создания качественно новой личностно ориентированной развивающей модели массовой начальной школы. В связи с этим приоритетной становится развивающая функция обучения, которая должна обеспечить, во-первых, становление личности младшего школьника; во-вторых, раскрытие его индивидуальных возможностей.

Основные задачи образования сегодня – не просто вооружить ученика фиксированным набором знаний, но сформировать у него умение и желание учиться всю жизнь, работать в команде, способность к самоизменению и саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации. Конструктивно решать эти задачи помогает деятельностный метод обучения, при котором ребёнок не получает знания в готовом виде, а добывает их сам в процессе учебно-познавательной деятельности. По мнению исследователей, деятельностный метод обучения является универсальным.

В своей педагогической работе мы включаем детей в поисковую деятельность, чтобы стимулировать их интерес при усвоении правил русского языка. Рассмотрим возможности реализации этой деятельность на примере конкретного занятия.

Урок русского языка в 4-м классе.

Тема «Изменение имён прилагательных по падежам».

Тип урока: урок открытия нового знания.

Задачи урока:

1) формировать представление об изменениях имён прилагательных по падежам, выявить особенности склонения этой части речи;

2) обобщать знания об имени прилагательном как части речи, развивать умение распознавать имена прилагательные в тексте;

3) совершенствовать первоначальные навыки исследовательской работы; стимулировать познавательный интерес с помощью проблемных вопросов.

Оборудование: мультимедийный проектор, ноутбук, презентация к уроку.

Ход урока.

I. Организационный момент.

Прозвенел звонок весёлый,
Мы начать урок готовы.
Будем слушать, рассуждать
И друг другу помогать.

II. Самоопределение к учебной деятельности (рекомендую использовать для этого слайды).

Цель: мотивировать учащихся к учебной деятельности и определить содержательные рамки урока.

Учитель (У.): Как вы думаете, какая часть речи могла рассуждать вот так:

У существительных подчас
Не жизнь, а просто скука!
Ни цвета нет у них без нас,
Ни запаха, ни звука!
Но если нас к ним приложить,
Им веселее станет жить.

Дети (Д.): Имя прилагательное.

У.: С какой частью речи мы сегодня будем работать на уроке?

Д.: С именами прилагательными.

III. Актуализация опорных знаний.

У.: Используя план, расскажите об имени прилагательном (слайд).

План рассуждения

1. Что такое имя прилагательное? На какие вопросы отвечают имена прилагательные?
2. Что обозначают имена прилагательные?
3. Каким членом предложения являются?

У.: Проведём минутку чистописания. Спишите текст, вставляя пропущенные окончания имён прилагательных:

Зимн_ солнечн_ день. Небо чист_ и ясн_. Стоят морозн_ дни.

У.: Какие окончания вы написали на месте пропусков? (Ответы детей.) Почему? Обоснуйте свой ответ.

У.: В чём согласуются имена прилагательные с именами существительными?

Д.: Имя прилагательное стоит в том же роде и числе.

IV. Постановка проблемы.

Цель: организовать коммуникативное взаимодействие для построения нового способа действия.

У.: Как вы думаете, изменяются ли имена прилагательные по падежам? (Предположения детей.)

V. Проектирование и фиксация нового знания.

У.: Какую цель мы поставим перед собой? Чему мы должны сегодня научиться?

Д.: Сегодня мы будем искать ответ на вопрос, изменяются ли имена прилагательные по падежам.

(Ответ фиксируется на доске.)

У.: Сформулируйте тему нашего урока (открывается тема урока, слайд).

Исследование.

У.: Попробуйте просклонять прилагательное *лесной*.

(У детей не получается.)

У.: А если мы подставим существительное *ручей*, и от него будем задавать вопрос к прилагательному? Ведь имена существительные мы умеем склонять. Пробуем...

У.: Просклоняйте словосочетания и понаблюдайте за тем, как изменяются имена прилагательные (слайд: склонение словосочетания *лесной ручей*). Что вам помогло выбрать окончание имён прилагательных?

Д.: Имя существительное *ручей*.

У.: Какой вывод вы можете сделать?

Д.: Имена прилагательные изменяются по падежам.

У.: Давайте проверим, прочитайте правило (слайд).

Имена прилагательные изменяются по родам и склоняются, то есть изменяются по падежам и числам. Имя прилагательное стоит в том же роде, числе и падеже, что и существительное, к которому оно относится.

У.: Как вы думаете, согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падеже – это закон языка или правило письма? (Предположения детей.)

У.: А может быть, и то и другое? Почему?

VI. Первичное закрепление.

Выполнение упр. 196.

VII. Включение нового в систему знаний и повторение.

Упр. 197. Выпишите словосочетания «сущ. + прил.», укажите род, число и падеж.

У.: Прочитайте слова в рамке. Какие это цвета? Какие из этих слов являются синонимами?

Д.: Багровый, багряный.

У.: Почему поэт называет осень *тихою вдовой*? (Ответы детей.)

У.: Что интересного вы заметили в прилагательном *пёстрый*?

Д.: В словосочетании *пёстрою стеной* имя прилагательное стоит в женском роде, а в словосочетании *пёстрый терем* – в мужском.

У.: Каким признаком является род для существительных?

Д.: Постоянным.

У.: А для прилагательных?

Д.: Непостоянным.

VIII. Итог урока. Рефлексия.

Учитель спрашивает учащихся, что нового они узнали о словоизменении прилагательных? Какие цели перед собой ставили? Достигли ли мы их? Как узнать падеж имени прилагательного? У кого и какие были трудности? Кто сегодня доволен собой? Почему?

Затем учитель предлагает школьникам самим оценить их работу на уроке, выбрав соответствующий магнит (слайд).

IX. Домашнее задание.

Используя прилагательные, написать сочинение-миниатюру на тему «Прогулка по лесу».

***Хамдия Галихановна Сыйразова** – учитель начальных классов МОУ «Комсомольская СОШ», п. Комсомолец, Тукаевский р-н, Республика Татарстан.*

Некоторые приёмы обучения решению задач в начальных классах

В.В. Смирнова

В системе обучения математике процесс решения задач не только помогает развивать у младших школьников логическое мышление и речь, но и открывает широкие возможности для совершенствования доступных для детей этого возраста обобщений.

Большое значение придаётся решению простых задач, так как это является основой для создания и развития умения решать составные задачи.

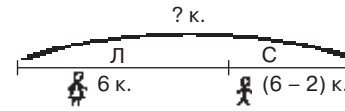
В отличие от простой задачи составную нельзя решить сразу, т.е. одним действием; сначала из неё вычленяются соответствующие связи между данными и искомыми.

Для того чтобы решить задачу, ученик должен переходить от текста (словесной модели) к представлению ситуации (мысленной модели), а от неё – к записи решения с помощью математических символов (знаково-символической модели). Наиболее удачная опора для построения мысленной модели задачи – **графическая модель**. Она достаточно конкретна, воспринимаема зрительно, полностью отражает внутренние связи и количественные соотношения, представленные в условии задачи, позволяет подняться на достаточно высокую ступеньку абстрактности.

Вышеперечисленные характеристики особенно значимы для слабоуспевающих учащихся, которые есть в каждом классе. Графическая модель поможет учителю и в этом случае. Например, решаем составную задачу:

Задача 1. У Лены было 6 конфет, а у Саши на 2 конфеты меньше. Сколько всего конфет было у детей?

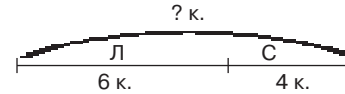
Составляем графическую модель задачи (строим схему в сочетании с рисунком):



После разбора задачи выполняем решение:

1) 6 – 2 = 4 (к.) – у Саши

Затем составляем следующую графическую модель (с ответом, полученным в первом действии):



С таким видом простой задачи дети хорошо знакомы. Выполняем второе действие:

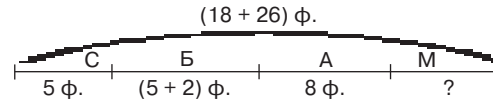
2) 6 + 4 = 10 (к.)

Ответ: всего было 10 конфет.

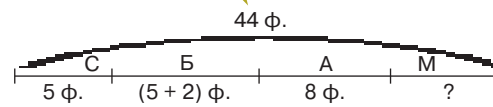
Этот приём я начала использовать с момента ознакомления детей с составными задачами и убедилась, что с его помощью можно научить решать даже наиболее трудные из них, например (из учебника Л.Г. Петерсон):

Задача 2. Толя напечатал 18 больших и 26 маленьких фотографий. Сестре он подарил 5 фотографий, а бабушке – на 2 фотографии больше, чем сестре. В альбом он поместил 8 фотографий, а остальные отдал маме. Сколько фотографий он отдал маме?

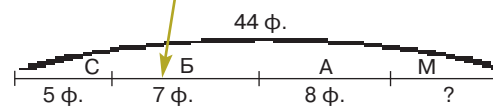
После выполнения каждого действия последовательно составляется новая графическая модель задачи с ответом, полученным в результате произведённых вычислений. Работа детей выглядит следующим образом:



1) 18 + 26 = 44 (ф.) – напечатал всего



2) 5 + 2 = 7 (ф.) – подарил бабушке



Из этой схемы ясно видно, что неизвестна часть. Чтобы найти её, достаточно из целого вычесть все части, сколько бы их ни было:

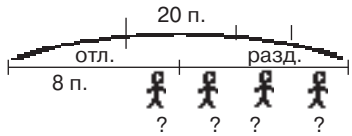
3) 44 – 5 – 7 – 8 = 24 (ф.)

44 – (5 + 7 + 8) = 24 (ф.)

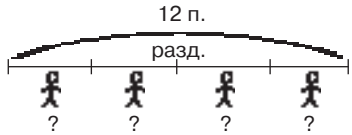
Ответ: Толя отдал маме 24 ф.

Задача 3. Мама купила 20 персиков. Из них 8 персиков были ещё зелёные, и она их отложила, а остальные персики разделила поровну между 4 детьми. Сколько персиков досталось каждому?

Составляем графическую модель задачи. Устанавливаем целое и части:



1) 20 – 8 = 12 (п.) – раздала детям



2) 12 : 4 = 3 (п.) – досталось каждому

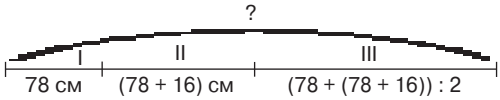
Ответ: по 3 п.

Слабоуспевающим учащимся трудно даётся решение задач геометрического содержания, например:

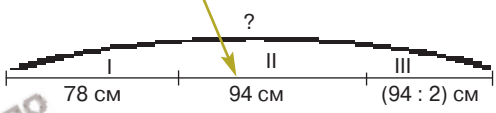
Задача 4. Одна сторона треугольника равна 78 см, другая на 16 см длиннее первой, а третья в 2 раза меньше первой и второй вместе. Чему равен периметр треугольника?

Если в данном случае не составить графическую модель, то слабоуспевающий ученик никогда не решит подобную задачу.

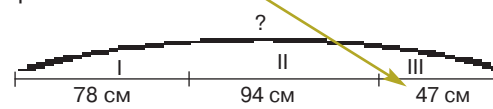
Периметр – это целое. Треугольник имеет 3 стороны, значит, целое состоит из 3 частей:



1) 78 + 16 = 94 (см) – длина II стороны



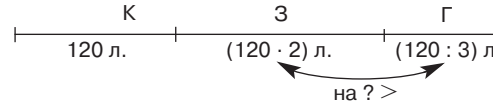
2) 94 : 2 = 47 (см) – длина III стороны



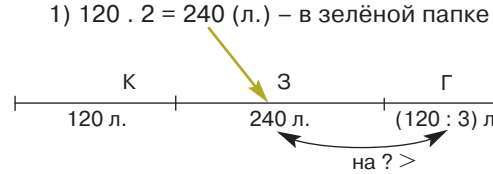
3) 78 + 94 + 47 = 219 (см)

Ответ: периметр треугольника 219 см.

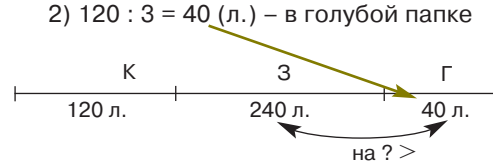
Задача 5. В красной папке 120 листов бумаги, в зелёной – в 2 раза больше, а в голубой – в 3 раза меньше, чем в красной. На сколько листов в зелёной папке больше, чем в голубой?



1) 120 . 2 = 240 (л.) – в зелёной папке



2) 120 : 3 = 40 (л.) – в голубой папке



3) 240 – 40 = 200 (л.) – в зелёной папке больше

Ответ: на 200 л. больше.

Таким образом, постепенно упрощая задачу, вычленяя действия, можно справиться с решением любой степени сложности. На первый взгляд может показаться, что на такую работу тратится много времени, но в действительности всё обстоит иначе. У детей быстро формируется мысленное представление графической модели после выполнения каждого действия, и они сами начинают решать задачи уже без составления последующих графических моделей. данный приём оказывает особенно большую помощь при решении задач в 6–7 действий. При этом у детей развивается целостное представление о задаче, о её составных частях.

Валентина Владимировна Смирнова – учитель начальных классов Моргаушской СОШ, д. Хорной, Чувашская Республика.

Исследовательская деятельность младших школьников на уроках окружающего мира

О.В. Никитина

Современное образование должно стать средством общего интеллектуального развития личности. Известно, что оригинальность мышления, способность к творчеству и одарённость школьников наиболее ярко проявляются в научно-исследовательской деятельности. Многочисленными изысканиями в области психологии и педагогики доказано, что такой вид деятельности человека в наибольшей степени развивает его способность мыслить творчески, нестандартно, активизирует его личностный потенциал. Приобщение школьников к исследовательской деятельности сегодня является одной из главных целей образовательно-воспитательного процесса не только в инновационных, но и в обычных общеобразовательных школах. Младшие школьники проявляют интерес к исследованиям, с удовольствием выполняют поисковые и экспериментальные задания. Опыт организации ученических исследовательских работ позволяет с уверенностью утверждать, что такие задания более эффективны, они продуктивно влияют на ум и душу каждого ученика.

В своей практической деятельности я стремлюсь реализовать в процессе обучения различные способы привлечения каждого школьника к самостоятельной работе, в том числе использую исследовательские модели обучения.

Особое внимание уделяется анализу справочных и литературных источников. Мы ставим эксперименты, проводим опытную работу, учимся анализировать и правильно оформлять результаты исследования.

В качестве примера приведу описание **урока окружающего мира в 3-м классе (по УМК Образовательной системы «Школа 2100»)**, чтобы показать, как проходит приобщение младших школьников к исследовательской деятельности.

Тема урока «Растения-производители».

Цели урока:

– дать учащимся представление о жизни растений, познакомить с органами растения и их ролью в жизни растений;

– формировать навыки исследовательской деятельности;

– развивать познавательную активность, умения сравнивать, обобщать, классифицировать и делать выводы;

– воспитывать бережное отношение к природе;

– способствовать воспитанию у детей адекватной самооценки.

Оборудование: конверты с изображением растений разных экосистем; комнатное цветущее растение; гербарии водорослей, папоротника, мха; мультимедийная система; видеофильм «Развитие семян».

Предварительная подготовка. За 4 недели до урока класс был разбит на группы, которые проращивали семена фасоли в разных условиях, и каждая группа сделала свою видеосъёмку. На уроке дети работают в группах.

Ход урока.

I. Организационный момент.

Учитель:

– Урок я хочу начать словами французского философа Ж.-Ж. Руссо: «Вы – талантливые дети! Когда-нибудь вы сами приятно поразитесь, какие вы умные, как много и хорошо умеете, если будете постоянно работать над собой, ставить новые цели и стремиться к их достижению...»

Скоро мы убедимся в справедливости этих слов, ведь вас ждёт открытие новых знаний.

II. Постановка целей урока.

– Ребята, давайте вспомним, кто с нами постоянно путешествует на уроке. *(Сестра и брат, Лена и Миша.)*

– Правильно, Лена и Миша – настоящие исследователи природы, от них я получила четыре письма. В них Лена и Миша вложили фотографии, сделанные ими во время путешествий. Старшие научные сотрудники, полу-

чите письма с фотографиями и в группах подумайте, что их объединяет. Будьте внимательными! (Некоторые фотографии относятся к другой экосистеме.)

Дети распределяют фотографии по группам, одна остаётся.

– Почему у вас осталась фотография?

– К какой экосистеме она относится и чем эта экосистема отличается от других экосистем?

– Что объединяет все эти фотографии? Назовите тему урока. *(Растения-производители.)*

– А каковы будут цели нашего урока?

– Чтобы найти ответы на поставленные вопросы, вы разбились на 4 мини-лаборатории, которым предстоит выполнить научную работу по изучению растений. Одним из представителей растений является комнатный цветок. (У каждой группы на парте – цветущее комнатное растение.)

III. Совместное открытие новых знаний.

– Рассмотрите цветок и назовите, из каких частей состоит растение.

– Сложные задачи приходится решать различным частям растений. Вам предстоит выдвинуть гипотезу-предположение о том, какую роль выполняет каждый орган растения. А затем, основываясь на научных данных в учебнике, вы должны найти опорные слова на карточках. (У каждой группы есть карточки с ключевыми словами. Результат работы – рассказ об органе растения по схеме, приведённой внизу страницы.)

– Как вы думаете, для всех растений характерно такое строение?

– Ваши мнения разделились, и, чтобы прийти к общему выводу, каждая лаборатория должна исследовать гербарий предложенных растений и сравнить их строение, заполнив таблицу. (Каждая группа рассматривает гербарий водорослей, папоротника, мха и заполняет табл. 1.)

Вывод: не все растения одинаковы по строению.

– Давайте вспомним, что объединяет все растения, и заполним левую часть таблицы (табл. 2).

IV. Релаксация и физминутка.

– Объект нашего исследования в научной лаборатории – растения.

Закройте глаза и представьте, что вы на лугу. Ярко светит летнее солнышко. Дует тёплый ветерок. Кругом много цветов... Вдруг вы превратились в пчёл, летаете над лугом, любуетесь красивыми цветами и собираете нектар... Откройте глаза и возьмите карточки со стены. (На карточках изображены растения с семенами: клён, одуванчик, череда, репейник.)

– Какую важную работу выполняют насекомые?

– Что появляется после опыления цветка?

Вывод: семена находятся в плоде.

Таблица 1

	Корень	Стебель	Лист	Цветок	Плод
Водоросли	–	–	–	–	–
Папоротники	+	+	+	–	–
Мхи	–	+	+	–	–

Таблица 2

Что мы знаем	Что мы узнали
Производители	
Выделяют кислород	
Поглощают углекислый газ	
В листьях происходит фотосинтез	

ОРГАНЫ РАСТЕНИЯ

Корень
– служит якорем
– разветвлён
– всасывает воду и минеральные вещества

Листья
– кормят клетки
– фотосинтез
– защищены кожицей

Стебель
– опора
– земное притяжение
– связывает части растения

Цветок
– орган размножения
– привлекает

Плод

– В нашу научную лабораторию попали семена нескольких растений. Посмотрите на свою карточку: семена каких растений достались вам? На основании личных наблюдений выскажите научное предположение, как распространяются эти семена.

Вывод: семенам помогают расселяться ветер, люди и животные.

– Про другие способы распространения семян нам расскажут сотрудники лабораторий, которые поработали самостоятельно.

Дети выступают с сообщениями о таких растениях, как бешеный огурец, перекати-поле, кокосовая пальма.

– Зачем семена так приспособились к путешествиям на дальние расстояния?

– Итак, в результате путешествия семена растений попадают в разные условия, в разные места. Что же происходит дальше?

– Вот и к нам попали семена фасоли, над которыми в нашей научной лаборатории был поставлен эксперимент. О результатах наблюдений узнаем от старших научных сотрудников. (Ребята самостоятельно дома проводили опыт над проращиванием фасоли в разных условиях и сняли об этом фильм.)

– Сделайте вывод, что же необходимо для роста и развития растения?

Вывод: для роста и развития растения нужны почва, вода, свет, воздух, тепло.

– Прочитайте высказывание : «Лес – богатство страны». Какую пользу приносят людям растения?

– Тысячи лет люди собирали в лесах съедобные плоды, ягоды и грибы – и всё это без ущерба для природы. Представьте себе, что станет с нами, если мы уничтожим все леса. Каждая группа нарисовала свой знак для природы и сделала свой вывод.

Ребята показывают свои знаки и делают выводы.

– Знайте, ребята, и помните:

Дерево, трава, цветок
Не всегда умеют защититься.
Если будут уничтожены они,
На планете мы останемся одни.

V. Рефлексия.

– Давайте вернёмся к целям урока, которые мы сформулировали, и к нашей таблице и заполним её правую часть: «Что нового вы узнали на уроке?». (Дети ещё раз повторяют полученные выводы.)

– Что полезного для себя вы узнали на уроке? Пригодятся ли вам эти знания в жизни?

– А теперь оцените работу каждого сотрудника в группе.

VI. Домашнее задание. Выбрать одного представителя из царства растений и составить о нём рассказ по плану. (Каждому ученику учитель выдаёт план работы: название растения, перечисление органов, из которых оно состоит, размножение, дополнительные сведения.)

Вот таким образом мы приобщаем наших учеников к исследовательской деятельности на уроках окружающего мира.

Литература

1. *Бокарева, Г.* Исследовательская готовность как цель процесса развития учащихся / Г. Бокарева, Е. Кикоть // Alma-mater. – 2002. – № 6.

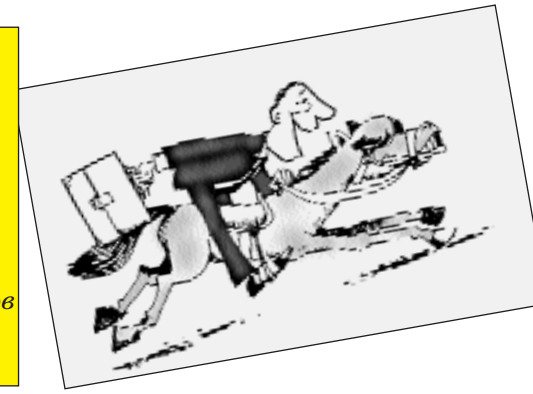
2. *Дереклеева, Н.И.* Научно-исследовательская работа в школе / Н.И. Дереклеева. – М. : Вербум, 2001.

3. *Савенков, А.И.* Учебное исследование в начальной школе / А.И. Савенков // Начальная школа. – 2000. – № 12.

***Оксана Владимировна Никитина** – учитель начальных классов МОУ СОШ № 11, г. Михайловка, Волгоградская обл.*

Принципы ситуационного обучения информационной безопасности в начальной школе

М.И. Бочаров



Современный этап жизни российского общества, связанный с глобализацией информационного пространства, порождает новые угрозы развития нравственных качеств личности, её безопасности в социально-информационном пространстве. Сама информация часто носит противоречивый, агрессивный характер и влияет на нравственные ориентиры общест-ва. Деформация и деструктивные изменения его духовной сферы в форме искажённых моральных норм и критериев, неадекватных социальных стереотипов и установок, ложных ориентаций и ценностей влияют на состояние и процессы во всех основных сферах общественной жизни. В связи с этим возникает **проблема обеспечения информационной безопасности** (далее – ИБ), без решения которой не представляется возможным полноценное развитие не только личности, но и общества. Школьное обучение должно способствовать личностному росту с тем, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить цели и достигать их, уметь реагировать на жизненные ситуации [9].

Ребёнок, включённый в процесс познания, оказывается незащищённым от различных потоков информации. Пропаганда жестокости средствами СМИ, возрастающая роль Интернета, отсутствие цензуры является не только социальной, но и педагогической проблемой, так как напрямую зависит от уровня и качества образованности подрастающего поколения, степени зрелости личности и готовности её к самореализации в обществе [4].

Один из возможных путей обеспечения ИБ – обучение ребёнка адекватному восприятию и оценке информации, её критическому осмыслению на основе нравственных и культурных ценностей для минимизации последствий психического, нравственного и физического воздействия.

Особая роль при этом принадлежит начальной школе, для учащихся которой характерна сензитивность, доверие педагогу, желание познавать новое. Это вызывает острую необходимость расширения содержания общего среднего образования, введения в него новых компонентов, обусловленных обучением ИБ младшего школьника. Необходимо также обеспечить преемственность знаний в данной области на последующих этапах системы непрерывного образования. Для этого на каждом этапе обучения ИБ необходимо определить его цели и задачи, условия и приоритетные направления, критерии сформированности необходимых знаний.

Д.Б. Эльконин, говоря о готовности детей к обучению в школе, подчёркивает значение ролевой игры как одного из свойственных этому возрасту способов восприятия знаний: «Именно в ролевой игре, благодаря условности действий и знаковому характеру вовлекаемых в них предметов, основным содержанием деятельности ребёнка становится своеобразное моделирование социальных отношений между людьми, ориентировка в них... К концу дошкольного возраста на основе ролевой игры развиваются разнообразные игры с правилами; их освоение имеет важное значение для

подготовки к школьному обучению, которое всё пронизано разнообразными правилами» [8, с. 8, 9]. Мы строим обучение младших школьников основам ИБ на использовании в ходе занятий **ролевой игры**, что даёт несомненные результаты.

Сущность сформированности ИБ школьника состоит в умении выявлять информационную угрозу, определять степень её опасности, уметь предвидеть последствия этой угрозы и противостоять им. Одним из способов противодействия информационной угрозы может стать **ситуационное обучение** ИБ школьников младшего возраста.

В современной педагогике существует схожее понятие – «метод воспитывающих ситуаций», представляющий собой такую организацию деятельности и поведения учащихся, в которой они ставятся перед необходимостью решить какую-либо проблему, связанную с нравственным выбором, способом организации деятельности, выбором социальной роли и т.д. Педагог специально формирует условия для возникновения нужной ситуации. Когда у ребёнка возникает проблема и существуют условия для её самостоятельного решения, создаётся возможность социальной пробы (испытания) как метода самовоспитания. Социальные пробы охватывают все сферы жизни человека и большинство его социальных связей. В результате у детей складывается определённая социальная позиция и социальная ответственность, которая и является основой для их дальнейшего вхождения в социальную среду [6].

В педагогике профессионального образования разрабатывается **теория контекстного обучения**. Контекст – это система внешних и внутренних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования им мира и каждой конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в неё компонентов [2; 3]. С помощью системы учебных проблем, проблемных ситуаций и задач выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, а статичное содержание образования превращается в динамично развёртываемое. Основной единицей содержания контекстного обучения выступает проблемная ситуация, хотя и для привычных заданий находится место. Таким образом, социальное содержание «втягивается» в учебный процесс через формы совместной деятельности, предполагающие учёт личностных особенностей каждого ученика, его интересов и предпочтений, следование нравственным нормам [1].

Для формирования модели поведения младшего школьника необходимо проанализировать окружение, в котором он может находиться в процессе своей жизнедеятельности.

В качестве примера рассмотрим следующую ситуацию. Ребёнок остаётся дома один. В дверь звонит незнакомый человек и говорит: «Откройте, вам телеграмма». Конечно, можно заранее сказать ребёнку, чтобы он никому не открывал дверь, но это не решит проблему. А если ситуация немного изменится? Если за дверью говорят, что в доме пожар, и это вовсе не незнакомый человек, а ближайшая соседка? Каковы будут действия ребёнка в такой ситуации? Как понять, ложная это или достоверная информация? Остаться за закрытой дверью и тем самым подвергнуть свою жизнь риску? Или быть обманутым недобросовестным человеком, желающим незаконно проникнуть в дом? Ответить на эти и многие другие вопросы по-может ситуационное обучение младшего школьника ИБ. Раскроем это понятие подробнее.

Под **ситуационным обучением информационной безопасности** мы понимаем процесс формирования такой модели поведения школьника, которая способствует минимизации последствий психического, нравственного и физического воздействия в опасных для жизни условиях и обстоятельствах средствами классификации, систематизации, моделирова-

ния в рамках учебного процесса (школы и учреждений дополнительного образования), типовых случаев угроз ИБ, в которых может оказаться ребёнок младшего школьного возраста, и контекстного обучения правилам поведения в рассматриваемых ситуациях.

В силу своих физиологических особенностей младший школьник оказывается зависимым от различных ситуаций и влияния взрослых. Однако он уже способен самостоятельно принимать решения и действовать в соответствии со своими убеждениями. В связи с этим возникает потребность в обучении школьника пониманию возможного манипулирования его поведением и сознанием при помощи информации, исходящей от различных источников. Кроме того, в современном обществе для безопасной социализации личности школьника необходимо научить его противостоять информационным угрозам. Ребёнок должен научиться жить в информационной среде, видеть опасности, исходящие от информации, понимать их и уметь принимать нужное решение.

Для формирования навыков безопасного поведения необходимо проанализировать различные ситуации, в которых может находиться младший школьник в процессе своей жизнедеятельности.

В общем смысле под ситуациями целесообразно понимать естественные сегменты социальной жизни, для которых характерны место, время, субъекты, содержание деятельности субъектов, социальный контекст. **Ситуации** подразделяются на следующие виды:

– **сложные** (которые требуют интеллектуальных усилий для поиска путей преодоления препятствий);

– **трудные** (которые требуют практических усилий для преодоления препятствий, когда нет опасных и вредных факторов);

– **опасные** (когда имеются вредные и опасные факторы, т.е. возможно причинение ущерба человеку, обществу);

– **экстремальные** (когда опасность столь велика, что для её преодоления человек действует на пределе своих возможностей);

– **чрезвычайные** (для которых характерен значительный масштаб опасности, угрожающей большим группам людей);

– **критические** (когда факторы опасности невозможно устранить и ущерб, затрагивающий существенные интересы человека, уже причинён ему или неизбежен) [5].

Ситуация включает в себя условия и факторы. Для ситуации по обеспечению ИБ характерна деятельность человека по профилактике и преодолению вредных и опасных факторов, по созданию безопасных условий жизнедеятельности. Ситуация может быть

– **информационной** (когда на человека воздействуют сведения об опасности, оказывающие на него психотравмирующее влияние, провоцирующие его неадекватное поведение или помогающие подготовиться к предстоящим реальным опасностям);

– **игровой** (когда опасные и вредные факторы имитируются в условиях игры);

– **дозированной** (когда уровень риска регулируется тренером, сотрудником службы безопасности, подростком, выбирающим себе партнёра для драки, и т.д.);

– **реально опасной** (когда человек самостоятельно противостоит вредным и опасным факторам, которые влияют на него в полном объёме) [5].

Существует много способов защиты от информационного воздействия: например, в рамках западных public relation существует профессия «лечения ситуации» – spin doctor. Выделяются два варианта такой техники: подготовка ожиданий перед наступлением самого события и коррекция его освещения в случае, когда ситуация движется не в том направлении. Противодействие должно строиться с учётом того, что своими действиями можно усилить информационную агрессию другого. Особенно этот аспект важен при борьбе со слухами, поскольку перевод слуха из устной в официальную форму способствует его распространению, и он начинает

трактоваться как правдивая информация [7].

Ситуации информационных угроз с точки зрения наиболее опасных для жизнедеятельности младшего школьника можно условно разделить на **четыре группы**: дома, на улице, в общеобразовательной школе, в учреждениях дополнительного образования. Поскольку степень свободы ребёнка этого возраста невелика в силу того, что он бóльшую часть времени находится под присмотром взрослых, в каждой из выделенных групп можно перечислить основные **ситуации и соответствующие им источники угроз** (см. схему внизу), несущие в себе явную или скрытую угрозу безопасности ребёнка:

1) дома («Звонок в дверь», «Негативное влияние определённой литературы, отдельных телевизионных программ, Интернета», «Телефонный звонок» и др.);

2) на улице («Разговор с незнакомым человеком», «Разговор со сверстниками, друзьями, знакомыми о благосостоянии семьи» и др.);

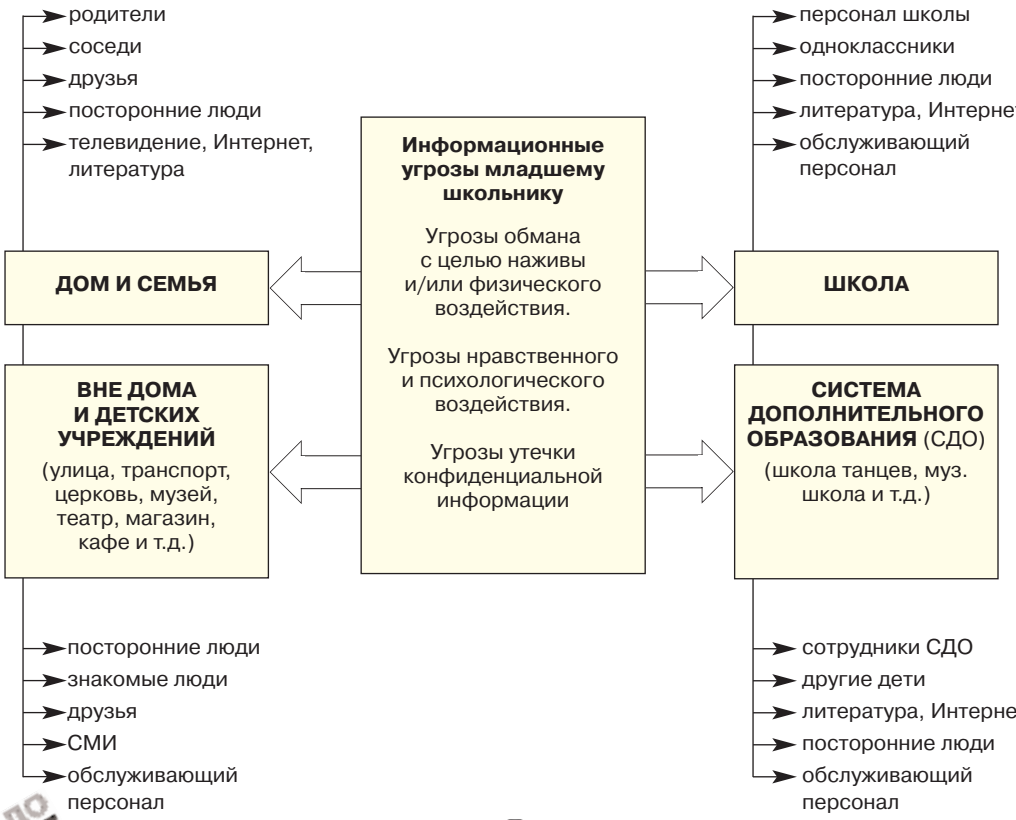
3) в школе («Неадекватное поведение персонала образовательного учреждения и одноклассников по отношению к учащимся, распространение о нём и его семье негативной информации» и др.);

4) в учреждениях дополнительного образования («Подверженность воздействию посторонних людей особенно при проведении экскурсий, соревнований» и др.).

Изучив различные ситуации и возможное поведение ребёнка в них, систематизировав негативные последствия этих ситуаций, мы выделили основные компоненты ИБ, которым необходимо обучить младшего школьника.

Угрозы ИБ – совокупность условий и факторов, создающих опасность

Источники угроз информационной безопасности младшего школьника



жизненно важным интересам личности, общества и государства в информационной сфере. В специальной литературе **информационные угрозы** классифицируются по различным критериям. Мы предлагаем классификацию с точки зрения наибольшей опасности для младшего школьника:

– угрозы обмана с целью наживы и/или физического воздействия;

– угрозы нравственного и психологического воздействия;

– угроза утечки конфиденциальной информации.

Таким образом, обеспечение ИБ предусматривает выработку соответствующей системы противодействия выделенным выше угрозам.

Основу обучения ИБ младших школьников составляют **базовые умения работы с информацией**, для формирования которых необходимо:

1) развить возможности критического мышления ребёнка (уметь анализировать ситуацию, имеющуюся информацию, сопоставлять её с ранее известной, делать выводы, сравнивать, обобщать);

2) научить выделять источник информации в сложившейся ситуации;

3) дать представления о различных видах предлагаемой информации: недостоверной, неэтичной, непристойной, деструктивной;

4) научить выделять информационную угрозу, понимать возможности её негативного воздействия (вред жизни, здоровью, учёбе, межличностному общению);

5) научить способности принимать единственно правильное решение в зависимости от сложившейся ситуации (позвонить по нужному номеру телефона, бежать, кричать, сказать взрослым и др.).

Т.А. Малых в исследовании педагогических условий развития ИБ младших школьников особо останавливается на нравственных аспектах в обучении и определяет условия проведения занятий как «создание реальных ситуаций, предполагающих нравственный выбор, духовно-нравственное самоопределение, наличие наглядных пособий: детской периодической литературы, компьютерных дисков, имитированных моделей сотовых телефонов и т. д.» [4].

Цель обучения младших школьников ИБ – научить их выявлять информационную угрозу и устранять её, действуя на основе простых алгоритмов.

Основными задачами обучения младших школьников ИБ являются:

– анализ информации с точки зрения её воздействия на физическое, психическое здоровье, нравственные ценности;

– создание мотивации для получения необходимых знаний;

– формирование понятия информационной угрозы и умения выявлять её источники;

– развитие способности размышлять о себе и мире вокруг себя;

– развитие логических форм мышления – суждения, умозаключения, действия по алгоритму.

Для обучения ребёнка основам ИБ следует рассмотреть **типовые ситуации информационных угроз**. Младший школьник только начинает постигать азы продуктивной умственной деятельности, требующей от него усидчивости, сдерживания эмоций, сосредоточения и внимания, поэтому целесообразно строить занятия в игровой форме с учётом возрастных особенностей детей, с проигрыванием социально-психологических ролей. В результате формируется определённый **алгоритм поведения** в конкретной ситуации информационной угрозы.

Прежде всего ребёнок должен уметь дать объективную оценку предлагаемой информации, удостовериться в её истинности и надежности, а затем, в соответствии с полученным результатом, принять единственно правильное решение, которое поможет ему сохранить жизнь и избежать риска быть обманутым недобросовестными людьми. Для анализа информации важно знать, от кого она поступила и кто в этот момент находился рядом с источником информа-

ции. Если человек незнакомый, то нужно попытаться связаться с родителями и/или получить дополнительную информацию.

При успешном разрешении ситуации информационной угрозы, даже если эта ситуация показалась ребёнку незначительной, нужно научить его информировать родителей о подобных случаях. Родители должны обсудить с ребёнком правильность его действий, порекомендовать, как впредь вести себя и, кроме того, принять меры, которые предотвратят повторение таких случаев.

Проигрывая на уроках различные ситуации, можно под руководством учителя рассмотреть **типовые варианты их развития** и сделать акцент на возможностях критического мышления ребёнка.

В обучении ИБ должны принимать участие родители, учителя, сотрудники правоохранительных органов и социальных служб, ответственные за воспитательную работу в образовательном учреждении. Естественно, что **обучать ИБ необходимо не только детей, но и взрослых** – учителей и родителей.

С момента поступления в школу угроза ИБ в отношении ребёнка возрастает, поскольку увеличивается степень его свободы от поля зрения взрослых, а также начинает разграничиваться сфера влияния семьи, школы, системы дополнительного образования, социума.

Работа с семьёй по поддержке обучению ИБ может проходить на родительских собраниях. Моделировать ситуации информационных угроз, в которых роли будут распределяться между учителями, родителями и самими учащимися, можно как на классных часах, так и на уроках информатики.

Методика изучения основ ИБ в учреждениях дополнительного образования может базироваться на заданиях, моделирующих реальную ситуацию, в которой требуется на основе анализа данной ситуации выстроить систему информационной защиты [7].

Задача преподавателя заключается в распределении ролей и управлении ходом развития смоделированной ситуации. После того как она будет сыграна, учащиеся совместно со взрослыми под руководством учителя (педагога дополнительного образования) обсуждают правильность своих действий, объясняют возможные варианты развития событий, дают квалифицированные советы по оптимальному разрешению ситуации.

Литература

1. *Вербицкий, А.* Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11.

2. *Вербицкий, А.А.* Контексты содержания образования / А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая. – М. : РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2003. – 80 с.

3. *Вербицкий, А.* Кросс-культурные контексты в контекстном обучении / А. Вербицкий, Н. Жукова // Высшее образование в России. – 2007. – № 4.

4. *Малых, Т.А.* Педагогические условия развития информационной безопасности младшего школьника : дисс. ... канд. пед. наук / Т.А. Малых. – Иркутск : Иркут. гос. пед. ун-т, 2008. – 168 с.

5. *Мошкин, В.Н.* Воспитание культуры безопасности школьников : монография / В.Н. Мошкин. – Барнаул : БГПУ, 2002. – 310 с.

6. *Полонский, В.М.* Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М. : Высш. школа, 2004. – 512 с.

7. *Самоделова, Л.А.* Изучение основ информационной безопасности в системе дополнительного образования : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Л.А. Самоделова. – М. : Ин-т содержания и методов обучения РАО, 2005. – 17 с.

8. *Эльконин, Д.Б.* Размышления о перестройке советской системы образования / Д.Б. Эльконин // Вопросы образования. – 2008. – № 2.

9. Послание Президента Федеральному Собранию Российской Федерации : 12 ноября 2009 [Электронный ресурс] http://kremlin.ru

***Михаил Иванович Бочаров** – канд. пед. наук, доцент, зав. организационно-методической лабораторией отдела подготовки кадров Института информатизации образования РАО, г. Москва.*

Рефлексивные умения учителей*

О.С. Сазонова

В статье рассматривается актуальная проблема формирования рефлексивных умений учителей, приводится соответствующий перечень, а также показатели и уровни сформированности рефлексивных умений.

Ключевые слова: рефлексивные умения, рефлексивная деятельность, педагогическое образование, формирование рефлексивных умений, показатели рефлексии.

Формирование рефлексивных умений представляет собой систему, состоящую из взаимосвязанных элементов. Рефлексивные способности и умения

– выполняют роль регуляторов профессиональной деятельности учителя, поскольку высвобождают его сознание при исполнении уже отработанных операций в стандартных ситуациях (неотрефлексированная практика бесполезна и ведёт не к развитию, а к профессиональной стагнации);

– присутствуют в процессе управленческого взаимодействия, когда учитель стремится адекватно понимать и целенаправленно регулировать мысли, чувства и поступки людей, с которыми он взаимодействует;

– проявляются в процессе проектирования личной и коллективной деятельности, когда разрабатываются цели, стратегии их достижения, причём с учётом индивидуально-психологических особенностей учащихся и возможностей их продвижения и развития;

– выполняют в повседневной деятельности учителя профилактическую функцию по предупреждению профессионального выгорания;

– способствуют преодолению эгоцентричности мышления; помогают учителю выработать и, если необходимо, скорректировать индивидуальный стиль профессиональной деятельности;

– выступают в качестве стимула для самообразования, самореализации, самосовершенствования; позволяют не только анализировать восприятие характерологических особенностей личности, но и познавать все её подструктуры – от направленности до биопсихических свойств;

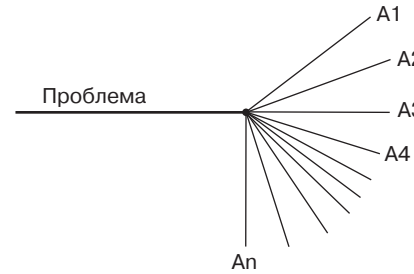
– связаны с процессом творчества и присутствуют в инновационной деятельности учителя, так как позволяют ему осмыслить свой опыт;

– содействуют быстрой адаптации учителя к новым условиям деятельности и помогают преодолеть возникающие затруднения и др.

Препятствием для формирования рефлексивных умений является стереотипность действий, которую необходимо преодолевать.

Мы выделяем **следующие рефлексивные умения учителей**, которые способствуют осуществлению ими успешной учебно-воспитательной работы.

1. Умение решать профессиональную проблему различными способами (рис. 1): чем больше идей, тем легче проникнуть в суть проблемы.



Примечание: А – решение проблемы.

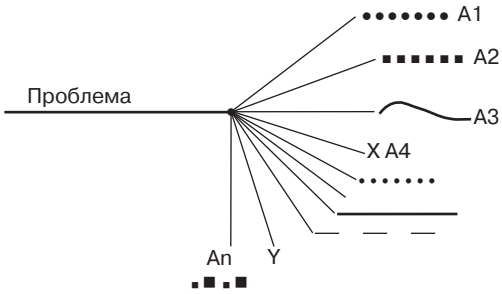
Рис. 1

2. Умение моделировать всевозможные результаты решения профессиональной проблемы (рис. 2).

3. Умение интуитивно чувствовать противоречия, возникающие в ходе решения профессиональной проблемы.

Единство интуитивного и логического включает в себя иерархию плавно переходящих друг в друга структурных уровней, представляющих собой трансформированные этапы развития внутреннего плана

* Тема диссертации «Формирование рефлексивных умений учителей в системе педагогического образования». Научный консультант – доктор пед. наук *М.Г. Харитонов.*



Примечание: А – возможный результат решения проблемы

Рис. 2

действий [2, с. 29]. Процесс интуитивного решения не осознаваем, он слит с продуктом, и способы интуитивных действий на уровне интуиции не выявляются. Процесс логического решения, например умозаключение, осознаваем и отделён от продукта – способы действий выявляются и превращаются в операции.

«Инсайт» – неосознаваемый опыт преодоления противоречий, проявляющийся в виде неожиданной «подсказки», ведущей к интуитивному решению учителем актуальной для него проблемы, а оно, в свою очередь, является важным шагом в решении логических задач.

4. Умение выбрать оптимальный способ и результат решения профессиональной проблемы, основываясь на интуиции и анализе всех «за» и «против».

Однако учитель может столкнуться с проблемами, которые при выборе оптимального способа и результата решения могут всё же привести к нежелательным последствиям для ученика. В таких ситуациях специалист обязан соблюдать моральный закон «не навреди», взвесить все последствия и только после этого принимать окончательное решение.

Рассмотрим пример из школьной практики, иллюстрирующий владение учителем данным умением. Специалист провёл социометрию и установил, что детский коллектив 2-го класса отвергает одну из учениц, Татьяну Б. Эту ситуацию можно разрешить несколькими способами: А1 – провести индивидуальную коррекционную работу с девочкой, в результате которой будут выявлены и устранены причины неприятия Тани одноклассниками; А2 – на уроке психологии, литературы, русского языка, истории или во время классного часа рассмотреть темы «Дружба», «Белые вороны в нашем обществе – кто они?», «Индивидуальности совершают революции» и др. или дать ученикам задание написать сочинение на тему «Качества, которые отталкивают меня от общения или дружбы с человеком», в результате чего учитель может скорректировать отношения между учащимися; А3 – провести беседу, в ходе которой выяснятся причины такого поведения со стороны одноклассников и т.д. На первый взгляд, все предложенные способы и результаты подходят, но, в зависимости от микроклимата в классе или ряда других объективных или субъективных причин, способ А2 может оказаться неуместным и, наоборот, причинить вред девочке. Учителю важно проанализировать все «за» и «против» и выбрать тот способ и предполагаемый результат, которые наиболее приемлемы в сложившихся обстоятельствах.

5. Умение своевременно обнаруживать ошибки, возникающие в ходе решения профессиональной проблемы, и ликвидировать их.

При обнаружении ошибки учителю следует не откладывать её на потом, а устранить сразу, так как одна незначительная неразрешённая ошибка может повлечь за собой ряд других, которые усугубят дальнейший ход решения и на выходе приведут к нежелательному результату. Схематично данное умение можно представить в виде спирали (рис. 3), в которой переход на новый виток будет совершаться тогда, когда проблема «закрыта», «поставлена точка» в её решении, и можно перейти на новый рубеж.

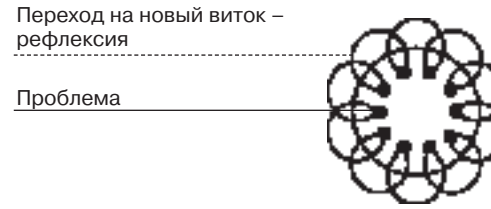


Рис. 3

6. Умение анализировать свои действия:

а) «здесь и сейчас» – анализ-контроль учителем собственного поведения в непосредственно осуществляемой профессиональной деятельности;

б) решив профессиональную проблему учитель анализирует свою деятельность с целью выявления причин, повлекших за собой ошибки или удачи;

в) в перспективе, основываясь на информации, полученной на предыдущих стадиях, учитель обобщает, а затем анализирует и синтезирует её и только после этого выстраивает свою будущую профессиональную деятельность.

7. Умение проводить самоанализ Я-концепции.

Данное умение, являясь, на наш взгляд, интегральным, позволяет проникнуть в свой внутренний мир и шаг за шагом подниматься по лестнице духовного восхождения и познания. Это даёт учителю возможность быть в гармонии с самим собой и с окружающим миром, помогает устранить рассогласованность между чувствами, мыслями, словами и действиями.

Как отмечают психологи, усвоение рефлексивных умений способствует гармоничному объединению линий личности:

– то, что мы *говорим*;
– то, как мы *действуем*;
– то, что мы *думаем*;
– то, во что мы *верим*.

В процессе профессиональной деятельности учитель сталкивается с массой проблем: одни сменяются другими, накладываются друг на друга, и если вовремя не решаются, то порождают новые, и этот «снежный ком» подавляет. В результате нарушается душевный комфорт, возникают психические расстройства или проявляется полная духовная беспомощность.

Между тем учителю важно увидеть лицо («Я-для-себя») и соотнести его с личиной («Я-для-других»). Маска, которую мы надеваем, – это всего лишь продукт зависимости от «других», от их оценки, взгляда, слова.

Инаковость, как отмечает Жан Старбинский, есть признак творческой направленности учителя, ибо мнения людей постоянно меняются, и «искать опоры в одобрении окружающих... значит опираться на то, что крайне шатко и непрочно» [8, с. 7].

Ю.Л. Каптен определяет духовность как умение в совершенстве владеть рефлексией, управлять своей психикой и умом, быть хозяином, а не рабом своих мыслей и эмоций. «...Духовность не есть интеллектуальность, не идеализм, не поворот ума к этике, к чистой морали; это не есть религиозность или страстный эмоциональный подъём духа, – даже не смесь всех этих превосходных вещей. Умственная вера, эмоциональное устремление, регулирование поведения соответственно религиозной или этической формуле – не являются духовными достижениями... Духовность в своей сущности есть пробуждение внутренней действительности нашего существа, нашей души, – внутреннее устремление познать, почувствовать себя» [4, с. 9].

Самоанализ Я-концепции и рефлексивные умения устраняют внутреннюю дисгармонию посредством преобразования собственного сознания, перестройки мироощущения и мировосприятия, которые позволяют совместить высокие истины, настоящие духовные ценности с профессиональной педагогической деятельностью. Знания, полученные через самоанализ Я-концепции, становятся рефлексивными знаниями, раскрывающими специфику духовного мира человека, и, соответственно, помогают учителям раскрыть общую тенденцию их профессионального существования и личностного роста.

Предлагаем вниманию учителей следующие показатели и уровни сформированности рефлексивных умений, которые были разработаны и апробированы нами (см. таблицу на с. 71).

Отметим, что сущность и содержание процесса формирования рефлексивных умений учителей воплощает в себе принцип рефлексивного развития специалиста на самых разных уровнях – межличностном, межгрупповом, межролевом, между различ-

Основные показатели сформированности рефлексивных умений учителей

№ п/п	Показатели	Уровни		
		1-й (низкий)	2-й (средний)	3-й (высокий)
1	Осознание творческого потенциала рефлексивных умений в профессиональной деятельности учителей	Не пытается осознать творческий потенциал…	Пытается осознать творческий потенциал…	Осознает творческий потенциал…
2	Владение теорией и технологией рефлексивного обучения	Не владеет теорией и технологией…	Частично владеет теорией и технологией…	Владеет теорией и технологией…
3	Использование рефлексивной технологии обучения в педагогической работе и применение рефлексивных умений в процессе самообразования, саморазвития, самосовершенствования	Не использует рефлексивную технологию обучения…	Частично использует рефлексивную технологию обучения…	Использует рефлексивную технологию обучения…

ными индивидуальными и общекультурными ценностями, когда проживаются и рефлексируются различные типы педагогического бытия.

Литература

1. *Абдуллина, О.А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. *Антарова, К.Е.* Две жизни : в 3 т. ; т. 3 / К.Е. Антарова. – Рига : УГУНС, 1993. – 478 с.
3. *Арлычев, А.Н.* Саморегуляция, деятельность, сознание / А.Н. Арлычев. – СПб. : Наука, 1992. – 147 с.
4. *Каптен, Ю.Л.* Трансцендентальный мир / Ю.Л. Каптен. – СПб. : ЭКОПОЛИС И КУЛЬТУРА, 1991. – 329 с.
5. *Лефевр, В.А.* Алгебра совести / В.А. Лефевр. – М. : Когито-Центр, 2003. – 426 с.
6. *Лефевр, В.А.* Формула человека / В.А. Лефевр. – М. : Прогресс, 1991. – 403 с.
7. *Пономарев, Я.А.* Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
8. *Starbinski J.* Montaigne en movement / J. Starbinski. – Paris : Gallimard, 1982. – 102 p.

***Ольга Сергеевна Сазонова** – канд. пед. наук, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Чувашская Республика.*

Издательство «Баласс» выпустило

пособия по реализации Федерального государственного образовательного стандарта:

«Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования»

1, 2, 3–4-й классы

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».
Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.
Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.
bal.post@mtu-net.ru
http://www.school2100.ru E-mail:balass.izd@mtu-net.ru

Профессиональное самосознание педагога и синдром эмоционального выгорания

Н.А. Лукьянова

Одним из условий эффективности профессиональной деятельности, способствующих благоприятному эмоциональному состоянию, является достаточный уровень развития профессионального самосознания. Самосознание будущего педагога включает в себя отношение личности к профессии, систему представлений о её сущности и требованиях, предъявляемых к личности педагога, систему представлений о своём профессиональном «Я».

Важная составляющая профессионального самосознания педагога – высокий уровень педагогической культуры: сочетание требовательности и уважения к личности ребёнка, способность руководствоваться нормами морали и профессионального долга как мотивами собственного поведения. Это обеспечивается волевыми усилиями личности, направленными на самоконтроль и коррекцию поведения.

Когнитивный компонент профессионального самосознания педагога – процесс самопознания и его результат, т.е. система представлений о самом себе (образ «Я» как педагога-профессионала) [6]. Образ «Я» является относительно устойчивым, поскольку может быть подвержен периодическим колебаниям под воздействием внутренних (личностных) и внешних (социальных) факторов.

Личностный компонент самосознания обеспечивает самореализацию личности: потребность в самоактуализации, в раскрытии её возможностей, что является условием успешной творческой деятельности в образовании. Педагог, стремящийся к самоактуализации, создаёт на уроках позитивный климат, и дети воспринимают процесс обучения как внутренний рост. Такой педагог выбирает профессию сознательно, поскольку педагогическая деятельность предоставляет ему возможность собственного развития.

В современной педагогике существует специальный термин – «эффек-тивные педагоги». К особенностям эффективного педагога относят уверенность в себе и высокую самооценку, эмоциональную стабильность и стремление к максимальной гибкости. В.А. Сухомлинский говорил: «Профессия педагога предъявляет серьёзные требования к эмоциональной стороне личности. Это "работа сердца и нервов", где требуется буквально ежедневное и ежечасное расходование огромных душевных сил» [6]. Педагог, чувствующий удовлетворённость собой и своей профессиональной деятельностью, не испытывает чрезмерного эмоционального напряжения при общении с детьми.

Однако у большинства современных педагогов преобладают негативная Я-концепция, низкая самооценка, неуверенность в себе, постоянная эмоциональная напряжённость, особенно заметные у молодых педагогов. Педагоги с низкой самооценкой неадекватно воспринимают себя и окружающих, обладают чувством повышенной тревожности, что негативно сказывается на педагогическом процессе. Любые нестандартные ситуации приводят учителя к неадекватным оценкам воспитанников, способствуют формированию у него таких личностных черт, как пассивность, безынициативность, чувство собственной профессиональной непригодности.

В идеале педагог должен стремиться к успешному решению поставленных перед ним задач, независимо от воздействующих на него негативных факторов сохранять самообладание и оставаться для детей примером в личностном плане. Однако внешнее сдерживание сильных внутренних эмоций и переживаний не приводит к успокоению, а наоборот, повышает эмоциональное напряжение и негативно сказывается на здоровье. Известно, что для педагогов со стажем работы 15–20 лет характерны «педагогические кризисы», «сгорание», «истощение», что данная профессия подвержена опасности постепенного эмоционального утомления и опусто-

шения – синдрому эмоционального выгорания.

Эмоциональное выгорание представляет собой приобретённое профессиональное поведение, позволяющее человеку экономно дозировать и расходовать энергетические и эмоциональные ресурсы. На развитие синдрома эмоционального выгорания влияют внешние и внутренние факторы.

К **внешним факторам** относят хроническую напряжённую психоэмоциональную деятельность, связанную с интенсивным общением и эмоциями; завышенные нормы контингента (например, слишком большое количество детей в группе); нечёткую организацию и планирование деятельности; повышенную ответственность за исполняемые функции (за благополучие детей); психологически некомфортную атмосферу профессиональной деятельности; психологически трудный контингент (дети с неврозами, нарушители дисциплины). В результате воздействия данных факторов педагог прибегает к экономии эмоциональных ресурсов, т.е. к эмоциональному игнорированию конфликтных ситуаций.

К **внутренним факторам** относят склонность к эмоциональной ригидности. Эмоциональное выгорание возникает быстрее у тех, кто более сдержан. Каждая напряжённая ситуация в профессиональной деятельности оставляет у таких людей глубокий след в душе, вызывает интенсивное сопереживание, бессонницу. Постепенно эмоциональные ресурсы истощаются и возникает необходимость беречь их, прибегая к механизмам психологической защиты [6]. У людей же импульсивных, эмоционально гибких, отзывчивых развитие симптомов выгорания проходит медленнее.

Наиболее подвержены выгоранию те, кто реагирует на напряжённые ситуации агрессивно, несдержанно. К «сгорающим» относят и «трудоголиков» – тех, кто решил полностью посвятить себя работе и трудится до самозабвения [6].

В связи со сказанным остро стоит вопрос об охране здоровья педагогов, об их профессиональном долголетии.

Профессиональная помощь при эмоциональном выгорании включает применение лекарственных препаратов и различные виды психотерапии. Однако педагогам в большинстве случаев нужна не медицинская, а социально-психологическая помощь по выработке необходимых качеств и навыков, направленных на сохранение эмоциональных резервов в организме. Для снятия излишнего эмоционального напряжения большое значение имеет систематическая работа по повышению уровня эмоциональной культуры педагога.

Эмоциональная культура отражает уровень профессионального мастерства, эмоциональную зрелость личности и создаёт имидж педагога, обладающего педагогическим тактом, самоконтролем эмоционального состояния и внешней экспрессии, эмпатийными качествами личности.

Особое внимание развитию данных личностных качеств необходимо уделять ещё на стадии профессионального становления педагога. В этих целях может использоваться комплексная система психологической подготовки, включающая специфические и неспецифические способы обучения будущего педагога. Подготовка будущего педагога к воздействию различного рода факторов позволит предотвратить раннее развитие синдрома эмоционального выгорания, сохранит его здоровье, оптимистический настрой и профессиональную активность.

Приведём несколько **рекомендаций и упражнений профилактического характера** для снижения риска синдрома выгорания и **тест на профессиональное самосознание**, который поможет определить наличие симптомов данного синдрома.

1. Оценивайте ситуацию: как изменилось за последнее время ваше отношение к работе? Если мысль о ней вызывает раздражение и усталость, пора принимать меры.

2. Создавайте себе комфортные условия для работы. Даже милые пустячки – фото на столе, сувениры от близких людей и т.д. – помогут избавиться от формализма, свойственного многим образовательным учреждениям.

3. Переключайтесь, т.е. регулярно давайте себе возможность расслабить-

ся, эмоционально раскрепоститься, сделать себе что-либо приятное.

4. Уходя с работы, старайтесь не оставлять беспорядок в кабинете, на рабочем столе: утром это снова погрузит вас в состояние дискомфорта.

5. Разговаривайте с людьми «о пустяках»: возможность просто поболтать на отвлечённые темы – тоже лекарство от стресса.

6. Используйте обеденный перерыв для прогулки, отдыха, разговоров на отвлечённые темы и непосредственно обеда, а не для подготовки к следующему занятию.

7. Избавьтесь от боязни ошибиться – достичь абсолютного совершенства всё равно не получится, а пробовать разные варианты необходимо.

8. Станьте «заменимыми»: пусть начальник заблаговременно готовит тех, кто при необходимости сможет на достойном уровне выполнить эту же работу. Надо избавиться от иллюзий, что без вас процесс остановится. Сочетание ответственности с незаменимостью – путь к выгоранию.

Упражнение «Продолжи фразу».

Цель: осознание личностного и профессионального ресурса.

Продолжите данные предложения:

Я горжусь своей работой, когда я ...

Не хочу хвастаться, но в своей работе ...

Упражнение «Радуга».

Цель: стабилизация эмоционального состояния.

Встаньте, закройте глаза, сделайте глубокий вдох и представьте, что вместе с этим вдохом вы взбираетесь вверх по радуге, а выдыхая – съезжаете с неё, как с горки. Упражнение повторите трижды. Можно выполнять его с открытыми глазами.

Тест на профессиональное самосознание.

Вам предложены утверждения, с которыми вы согласны (да), не согласны (нет), они верны в некоторых случаях (иногда).

1. Меня тяготит педагогическая деятельность.
2. У меня нет желания общаться после работы.
3. У меня в классе есть «плохие» дети.
4. Если есть настроение – проявлю сочувствие к ребёнку, если нет настроения – не считаю это необходимым.
5. Желая упростить решение профессиональных задач, я могу пренебречь обязанностями, требующими эмоциональных затрат.

Каждый ответ «да» – 3 очка, «иногда» – 2 очка, «нет» – 1 очко.

Ключ. 5–8 очков: вы не подвержены синдрому эмоционального выгорания; 9–12 очков: идёт развитие профессиональных деформаций в виде эмоционального выгорания; 13–15 очков: идёт развитие синдрома эмоционального выгорания.

В заключение отметим, что при появлении первых признаков профессиональных деформаций и эмоционального выгорания бывает достаточно самопомощи, изучения соответствующей литературы, поддержки близких и грамотных людей. Предупредить болезнь всегда легче, чем потом её лечить! Необходимо проверять себя по тестам, регулярно (хотя бы раз в год) проходить психологический тренинг (личностный или профессиональный), получать обратную связь от людей, не имеющих в отношении вас манипулятивных установок.

Литература

1. *Башлакова, Л.Н.* Коррекция эмоционального отношения педагогов к детям : метод. реком. / Л.Н. Башлакова, С.С. Харин. – Минск, 1995.
2. *Бернс, Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – Пер. с англ. – М., 1986.
3. *Бойко, В.В.* Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М., 1996.
4. *Митина, Л.М.* Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М., 1998.
5. *Рыданова, И.И.* Педагогические конфликты : пути преодоления : учеб. пос. для студентов пед. специальностей вузов / И.И. Рыданова. – Минск, 1998.
6. *Семёнова, Е.М.* Тренинг эмоциональной устойчивости педагога : учеб. пос. / Е.М. Семёнова. – 2-е изд., доп. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2005.
7. *Столяренко, Л.Д.* Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов-н/Д., 1997.

***Наталья Александровна Лукьянова** – учитель начальных классов МОУ СОШ №1, раб. пос. Мулловка, Ульяновская обл.*

Развитие умений целеполагания у детей дошкольного возраста*

А.Ф. Бурухина

В статье показана необходимость развития умений целеполагания как основы конкурентоспособности личности. Кратко представлено одно из педагогических средств развития умений целеполагания в дошкольном возрасте – использование мультипликационных фильмов.

Ключевые слова: дошкольники, конкурентоспособность личности, целеполагание, цель, средства, успех, мультипликационные фильмы.

Конкурентоспособность – одно из важнейших качеств, которых требует современная эпоха от государства, общества, человека. Термин «конкурентоспособность» чаще употребляют в отношении экономики, но мы будем понимать конкурентоспособность как социально ориентированную систему способностей, свойств и качеств личности, характеризующую её потенциальные возможности в достижении успеха (в учёбе, профессиональной и непрофессиональной жизнедеятельности), определяющую адекватное индивидуальное поведение в динамически изменяющихся условиях.

Соответственно одной из задач педагогики является **развитие конкурентоспособной личности**, готовой принять вызовы эпохи и ответить на них.

Для конкурентоспособной личности характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности, умение ставить цели и добиваться их. Другими словами, это личность, обладающая более эффективными способностями, чем у других. Поэтому для рассмотрения условий развития конкурентоспособности личности необходимо обратиться к понятиям целеполагания, цели, средства.

Цель – осознанный образ будущего результата, на достижение которого направлена деятельность человека. От цели неотделимо понятие «средства» – это способы, пути достижения цели. Говоря о средствах, всегда нужно учитывать нравственный аспект, поскольку никакая цель не должна оправдывать негодные средства.

Если цель – это осознанная задача, то целеполагание – это формула решения данной задачи, процесс определения целей, путей их достижения, осуществляемый через средства, через деятельность человека. Целеполагание – центральный момент в проектировании любой деятельности, в том числе и педагогической. Исследователями выделяются такие **типы целеполагания**, как **целеобразование** (вид целеполагания, предполагающий принятие и достижение цели, детерминированной внешними относительно субъекта факторами) и **целепорождение** (вид целеполагания, определяемый самостоятельным продуцированием достижения субъектом цели) [2].

В педагогике, кроме того, можно выделить **два вида целеполагания**:

1. Педагогическое целеполагание предполагает выработку целей воспитания и обучения, а также путей их достижения и является основой проектировочной деятельности учителя, без которой невозможно построение учебно-воспитательного процесса (А.К. Маркова). Это целеполагание педагогов, образовательных учрежде-

* Тема диссертации «Формирование целеполагания у детей дошкольного возраста средствами анимационных фильмов». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор *Л.В. Моисеева.*

ний или, другими словами, целеобразование.

2. Целеполагание обучающихся предполагает обучение детей знаниям и умениям самостоятельного целеполагания, целепорождения.

Нет сомнения в необходимости педагогического целеполагания, поскольку воспитание и обучение без цели невозможно. Однако цель педагогов относительно процесса воспитания и обучения не всегда ясна ребёнку и становится отчетливой лишь с возрастом и опытом. То же самое касается и средств. Именно поэтому педагогическое целеполагание представляет собой зону компетенции взрослых субъектов педагогического процесса.

Взрослые ставят ребёнку цель тогда, когда его собственная цель ещё не сформировалась. Дети часто не понимают, зачем им нужно делать то или иное, учиться тому или иному. Взрослые должны объяснять ребёнку, что, научившись достигать цели, поставленные другими людьми, он сумеет поставить и реализовать собственные цели. И если поначалу в педагогическом процессе присутствует только педагогическое целеполагание, то впоследствии цели педагогов должны дополниться целями воспитанников и, желательно, совпасть с ними.

Гораздо сложнее дело обстоит с личным целеполаганием детей, воспитанников, учеников. Сегодня чрезвычайно важно научить детей умениям самостоятельного целеполагания, поскольку конкурентоспособность – это способность наиболее эффективно достигать цели. И здесь нужно определить возрастной период, с которого можно начинать знакомить ребёнка с такими понятиями, как цель и средства её достижения.

Логично предположить, что понятия «целеполагание», «цель», «средства» – достаточно сложные, и вводить их нужно в школьном возрасте, подростковом или старшем, когда молодой человек вступает во взрослую жизнь, – тогда эти понятия будут наиболее актуализированы. Однако очевидно, что цели или их зачатки возникают у детей намного раньше.

Ребёнок начинает активно знакомиться с целеполаганием, ещё не осознавая этого, когда задаёт вопросы «Почему?» и «Зачем?». Ответы на них фактически требуют от взрослых объяснения целеполагания всего, что происходит вокруг. Подчеркнём, что это интерес к внешнему целеполаганию, выходящему за пределы личности ребёнка.

Итак, **собственного осмысленного целеполагания в дошкольном возрасте у детей не может быть**, но у них есть **желания**, которые малыши определяют словом «хочу». Если понятие цели упростить до уровня дошкольников, то оно будет выглядеть примерно так: цель – то, чего я хочу добиться. Значит, у детей дошкольного возраста существует свои маленькие цели-желания, а следовательно, нужно учить определять их, выбирать, оценивать их качество, уметь правильно и самостоятельно их добиваться.

Детские цели-желания обычно связаны с каким-то предметом материального мира (игрушка, техника, украшение и др.), и средством достижения цели часто является просьба к родителям купить что-либо, заказ деду Морозу и др., т.е. в качестве средств достижения своих желаний дети, как правило, используют помощь (средства) других людей. Правда, это не единственное средство достижения целей детьми. Некоторые педагоги и родители ставят перед дошкольниками посильные цели и рекомендуют им произвести определённые действия, требующие затраты усилий, труда. В таких случаях ребёнок при методической помощи взрослого начинает сам добиваться цели.

И всё же зададимся вопросом, можно ли ребёнка дошкольного возраста обучать умениям, основам целеполагания?

Прежде чем рассуждать на эту тему, обратимся к ещё одной категории, связанной с целеполаганием и конкурентоспособностью, – к категории **«успех»**. О нём писали многие педагоги. Идея «завтрашней радости» А.С. Макаренко – не что иное как будущий успех, который представляет собой достижение цели, развитие коллектива и личности, выход на новые результаты, новые перспективы. А.С. Белкин пишет, что успех – это

радость от полученного результата, достижения поставленной цели [1]. Именно стремление к этой радости подталкивает человека к дальнейшим действиям независимо от возраста – с того момента, как он что-либо научился делать.

Рассматривая понятие успеха с нескольких точек зрения, А.С. Белкин указывает, что в любом случае успех – это «результат», а результат – это достижение какой-либо цели. Говоря преимущественно об учебном успехе, соответственно об успехе школьников, автор заканчивает основную часть книги словами: «...заботиться о ситуации успеха необходимо задолго до того, как ребёнок переступит порог школы. Фундамент успеха закладывается до этого дня» [1, с. 163].

Успех не только приносит радость, но и способствует развитию личности, о чём писал В.А. Сухомлинский: «До тех пор пока ребенок не достигал значительных успехов в каком-нибудь виде труда, он не запоминался как личность. Но как только труд стал доставлять глубоко личную радость, появлялась человеческая индивидуальность» [3, с. 262]. Когда человек получает радость от результата, достижения цели, он начинает стремиться к этому состоянию, ставя перед собой всё новые цели, а значит, постоянно развивается.

Мы согласны с мнениями, что ребёнок должен испытать радость достижения цели, успеха задолго до прихода в школу. А значит, дошкольный возраст – подходящее время для того, чтобы знакомить ребёнка с основами целеполагания. Наверное, не случайно именно словом «Успех» названа и примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования, в которой среди характеристик «Социального портрета ребёнка 7 лет», освоившего данную программу, читаем: «Ребенок способен планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели» [4, с. 143].

Впрочем, дошкольнику трудно понять, что такое цель. Цель – нечто далёкое, а ребёнок живёт здесь и сейчас.

Но чтобы выйти на самостоятельный жизненный путь, цель следует сформулировать. Причём сформулировать самому, иначе это будет чужая цель. А этому нужно научить.

Существуют различные **способы формирования навыков целеполагания**. Многие из них растворены в учебной, игровой, трудовой, физической деятельности ребёнка. Методически обоснованная рекомендация: **начать можно с игр**, в каждой из которых нужно либо объявлять цель, либо её выявлять вместе с детьми. Например, в игре в догонялки цель водящего – догнать, а цель остальных – убежать. Чтобы достичь этих целей, нужно быстро бегать, быть ловким, уметь уворачиваться. При этом нужно научить детей чётко соблюдать правила, что является заданным условием для достижения цели.

Ещё один эффективный способ достичь цели – **тренировка**. Ребёнок должен понять, зачем ему эта цель нужна и какое средство непременно приведёт его к успеху. Поэтому тренировка должна быть систематической и осмысленной. Если ребёнок готов не опустить руки из-за того, что у него не всё сразу получается, нужно, чтобы он увидел в образах достижение цели от начала до конца, т.е. необходимо предоставить ему наглядный пример. Можно использовать для этого мультипликационные фильмы: «Чемпион» (1948 г.), «Топчумба» (1980 г.), «Как утёнок-музыкант стал футболистом» (1978 г.) и др. Постоянная осмысленная тренировка способствует достижению не только спортивных, но и многих других целей: учебных, трудовых и т.д., что в конечном итоге обеспечивает развитие конкурентоспособности.

В каждой игре есть проблема проигрыша. Достигнутая цель – для кого-то победа, а значит, для кого-то это будет поражением. Воспитание умениям целеполагания должно идти в русле формирования навыка не сдаваться, если не удалось добиться цели. Нужно убеждать детей, что успеха можно достичь в следующей игре, что потребует от них дополнительных усилий, собранности и терпения. Поражение – это дополнительный повод для обретения средств для достижения цели или, может быть, новых целей, а не повод сокрушаться.

Для того чтобы показать ребёнку непростой путь к достижению цели и воодушевить на него, также можно использовать мультипликационные фильмы, к примеру, «Цветик-семицветик» (1948 г.), «Вершки и корешки» (1974 г.), «Дядя Миша» (1970 г.), «Зимняя сказка» (1981 г.) и др. Для формирования представления о труде как самом надёжном способе достижения цели можно использовать мультфильмы «Стрекоза и муравей» (1961 г.), «Баранкин, будь человеком!» (1963 г.), «Вовка в Тридевятом царстве» (1965 г.), «Хлеб» (1984 г.) и др.

Таким образом, мультипликационные фильмы обладают значительным воспитательным потенциалом и могут быть использованы для формирования представлений о целеполагании у детей дошкольного возраста. Чем раньше ребёнок начинает испытывать радость успеха, тем больше шансов на развитие из него конкурентоспособной личности.

Литература

1. *Белкин, А.С.* Ситуация успеха : Как её создать : кн. для учителя / А.С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с. – (Мастерство учителя : идеи, советы, предложения).

2. *Зорина, С.В.* Исследование социально-психологических условий целеполагания в старшем дошкольном возрасте : дисс. / С.В. Зорина. – Самарский гос. пед. ун-т., 1999. – 215 с.

3. *Сухомлинский, В.А.* Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Изд. 5-е – Киев : Радянська школа, 1974. – 288 с.

4. Успех : примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования ; науч. рук. Д.И. Фельдштейн, А.Г. Асмолов ; рук. авт. колл. Н.В. Федина. – М. : Просвещение, 2010. – 256 с.

***Анна Федоровна Бурухина** – аспирант кафедры естествознания и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург.*

Развитие пространственных представлений у старших дошкольников средствами математического моделирования*

Г.Н. Торохова

Статья посвящена проблеме развития пространственных представлений у старших дошкольников при использовании математического моделирования. Приводятся примеры заданий для разных уровней восприятия, описывается работа с математическими моделями.

Ключевые слова: старшие дошкольники, математическое моделирование, конструирование, пространственные представления, геометрические фигуры, схемы, графическая модель.

Одной из актуальных проблем методики формирования и развития элементарных математических представлений дошкольников является проблема преемственности в работе детского сада и школы. Современная ситуация в дошкольном образовании характеризуется интенсивным ростом объёма знаний, необходимых ребёнку для последующего успешного перехода в начальную школу. Изучение математики в начальной школе предусматривает достаточно широкую и глубокую ориентацию детей в пространственных представлениях окружающей действительности, но педагогическая практика детского сада не всегда в полной мере решает эту задачу.

Одна из причин низкого уровня развития у детей старшего дошкольного возраста пространственных представлений – недостаточная разработка эффективных методов и приёмов обучения. Математика – точная и абстрактная наука, она трудна для понимания дошкольников. Обучение математике в детском саду во многом опирается на методы, которые дают возможность формировать у детей конкретные знания,

* Научный руководитель – доктор пед. наук, проф. *В.И. Прокопенко*.

умения и навыки, и недостаточно ориентируется на методы, способствующие развитию у детей познавательных интересов и способностей, логического мышления, базирующихся на представлениях детской психологии. Решение этой проблемы мы видим в использовании **метода моделирования**.

Представляет интерес опыт использования моделирования, который предлагает Н.А. Яковлева. По её мнению, моделирование является методом системного подхода, с позиции которого объект и его модель рассматриваются системно, как обладающие целостностью, аналогичной структурой и компонентным составом [4].

Моделирование – наглядно-практический метод математического обучения, при помощи которого мышление ребёнка успешно развивается в процессе усвоения и понимания специальных схем, моделей. Через моделирование в наглядной и доступной для ребёнка форме воспроизводятся скрытые свойства и связи того или иного объекта [2]. При помощи такого метода развитие пространственных представлений идёт по стройно логическому ряду, который включает в себя комплекс последовательно построенных математических моделей. Усваивая способы их использования, дети не только изучают саму модель, но и имеют возможность самостоятельно построить модель понятия и через процесс её построения осознать основные свойства и отношения изучаемых математических объектов. Математические модели позволяют перевести предложенную педагогом проблему ориентировки в пространстве во внутреннюю проблему самого ребёнка.

Математическая моделирующая деятельность ребёнка на различных возрастных этапах реализуется в различных видах плоскостного и пространственного конструирования: на раннем этапе – в виде предметного конструирования (вещественная наглядность – палочки, геометрические фигуры, различные конструкторы, лист бумаги и т. п.)., далее – в виде графического (рисунок, чертеж), а затем символического моделирования (схемы, знаки, цифры, буквы, знаки действий, математические записи) [1].

На раннем этапе дети **моделируют плоскостные фигуры на основе конструирования**. Им даются задания из нескольких частей, где представлены простейшие геометрические фигуры, которые требуется сложить в определённую форму путём наложения.

Задание 1. Найти недостающие детали и правильно наложить их на заплатки парашюта.

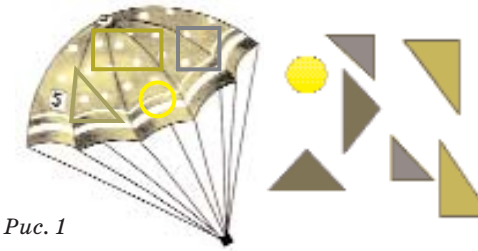


Рис. 1

Задание 2. Найти нужные геометрические фигуры визуально или путём наложения, правильно сложить круг.

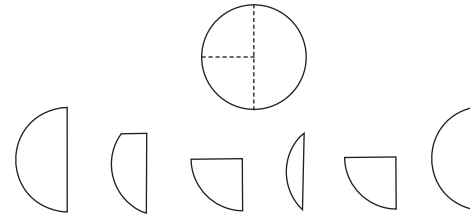


Рис. 2

Задание 3. На схемах-карточках представлены контурные изображения построек (дома с крышами и пристройками разных форм) и по три детализированные картинки к каждой схеме. Предлагается, рассмотрев каждую постройку, найти неточности в рисунках.

Рис. 3

При составлении моделей геометрических фигур ребёнок должен правильно соотнести предложенные детали, зрительно или при помощи дополнительного математического

действия – наложения плоскостных геометрических фигур на заданный контур. В первом (рис. 1) и во втором (рис. 2) заданиях для детей содержатся подсказки. В задании 1 сочетаются цветовые гаммы плоскостной фигуры и контура рисунка. Задание 2 более сложное, так как данный круг и плоскостные фигуры – одного цвета, но круг разделён на определённые геометрические фигуры, что облегчает выполнение этого задания. И в первом, и во втором упражнениях дети самостоятельно получают новые, углублённые знания о свойствах плоскостных геометрических фигур. Моделирующие действия дошкольников построены на наглядно-действенном уровне. Познание идёт на основе осязательно-двигательного восприятия и называния плоскостных фигур словом. Совместная работа всех органов восприятия способствует более точному пониманию формы предметов. Задание 3 сложнее двух предыдущих, хотя тоже строится на наглядно-действенном уровне и выполняется зрительным способом. Для определения неточностей на трёх плоскостных картинках необходимо поэтапное сравнение каждой картинки с контурным изображением постройки.

Математическое моделирование на плоскостных материалах вызывает у детей живой интерес, развивает их аналитико-синтетические способности, активизирует познавательную деятельность на основе чувственного эмоционального опыта.

На следующем этапе развитие пространственных представлений происходит через **пространственное моделирование на основе конструирования**. Дошкольники строят модели по чертежам-заданиям.

Задание 4. Одновременно используются 2–3 объёмные геометрические формы. Педагог отбирает себе и ребёнку по 2–3 одинаковые детали, делает на столе небольшую постройку по заданному чертежу, а затем предлагает ребёнку построить такую же модель по тому же чертежу. Более сложным вариантом данной конструктивной модели будет построение фигуры при условии, что ребёнок не видит, как педагог расставляет фрагменты.

Рис. 4

Задание 5. Даётся набор объёмных геометрических фигур: кубы, призмы, параллелепипеды, конусы, цилиндры. Детям предлагается поиграть в проектировщиков и строителей. Сначала им выделяются те детали, из которых можно построить основную модель домика. Далее детям показывают контурное изображение, сделанное на отдельном листе, и объясняют, что такую модель домика можно построить по-разному, после чего демонстрируют изображения разных моделей домиков (рис. 5).

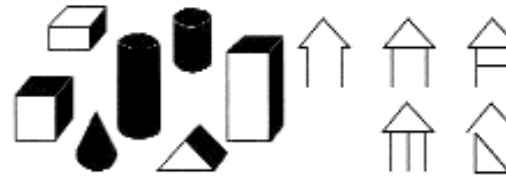


Рис. 5

Новый уровень познания реализуется при построении моделей, представленных на рис. 4 и 5, в которых предметом наглядного моделирования являются математические объекты – **объёмные геометрические формы**. На этом уровне понимания происходит развитие умения отождествлять объёмные фигуры с плоско-стными. Дети при самостоятельном создании математической модели познают характерные признаки объёмных геометрических фигур, учатся видеть объёмный предмет «в уме» и восстанавливать образы ранее изученного объекта. В результате систематической работы у дошкольников складываются и сохраняются образы объёмных геометрических форм, развиваются умения выполнять с ними любые движения (наложения и объединения), а также появляются способности синтезировать из этих форм разнообразные конструктивные модели.

Этот уровень можно назвать наглядно-образным. Он позволяет овладеть соответствующими способами моделирующих действий и перейти

к построению математической модели изучаемого объекта путём обобщения усвоенных знаний.

Дальнейшее развитие пространственных представлений совершается при помощи **пространственного моделирования на основе графических средств,** когда дети ориентируются по графическим чертежам.

Задание 6. Три медведя – бурый, белый и чёрный – были в гостях у детей. Возвращаясь, каждый выбрал свою дорожку. Требуется выбрать нужные дорожки при выполнении определённых заданий.

Рис. 6

Задание 7. В лесу спрятался зайка (ёлочку и изображение зайки следует помещать в том месте, где заканчивается путь на схеме). Он нарисовал дорожку, идя по которой, его можно найти (рис. 7). Если ребёнок выполняет задание правильно, то предлагается новый чертёж.

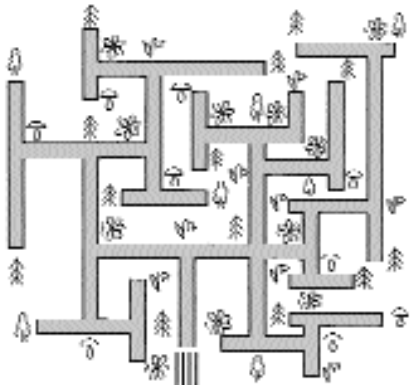


Рис. 7

При выполнении подобных заданий развитие пространственного представления у дошкольников идёт уже на более высоком уровне, формируются умения ориентироваться по графическому плану. Ребёнок учится отождествлять себя с перемещающимся внутри плана условным объектом, развивается абстрактное мышление. Планы в заданиях имеют вид плоскостного изображения в виде рисунка. В задании 6 (рис. 6) дорожки изображены в виде широких полос, все предметы чётко прорисованы, план отображён в цветовой гамме. В следующем задании (рис. 7) графический план уже имеет схематический вид, но изображения предметов ещё носят рисуночный характер. Умение читать и понимать графические планы развивается у дошкольников на наглядно-образном уровне.

Более **высокий уровень развития** составляет **пространственное моделирование на основе схем и знаков, ориентировка по схемам, картам.**

Задание 8. Взрослый показывает детям план участка, рассматривает его вместе с ними и устанавливает соответствие изображений на плане реальным предметам, находящимся на участке. На плане цветными кружками (например, красными) обозначены места, где спрятаны предметы («секреты»). Двое-трое детей начинают искать эти «секреты», причём каждый ищет свой «секрет». Выигрывает тот, кто быстрее это сделает.

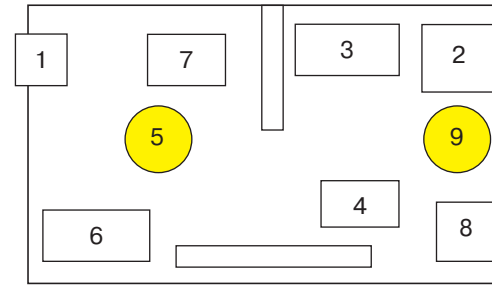


Рис. 8

Понимание математических моделей, подобных изображённым на рис. 8, опирается на ранее изученные способы моделирующих действий и привлечение имеющихся в умственном опыте детей знаний о графических планах. Развивается умение ориентироваться по схематическому изображению знакомой местности. Иными словами, дети приобретают способность соотносить реальные предметы с картой нарисованной местности. Понимание моделей, по-

6. Заказ № 1234

строенных на основе схем и знаков, даёт им возможность самим строить модели знакомой местности. Эта работа осуществляется на образно-логическом уровне развития дошкольника.

Таким образом, развитие пространственных представлений ребёнка идёт поэтапно при использовании математических моделей, начиная с первичных приёмов моделирования на наглядно-действенном уровне и заканчивая образно-логическим мышлением, которое позволяет оперировать реальными предметами в умственном плане в виде схем и знаков. Понимание сущности построенных моделей, умение их применять в своей деятельности помогает старшим дошкольникам достичь высокой степени развития пространственных представлений. Результат математического моделирования становится для ребёнка привлекательным, ему хочется всё сделать самому – получить в своё распоряжение исходный материал и экспериментировать с полученной конструкцией. Так у детей формируется познавательный интерес, появляется мотивация. Этот процесс может быть положен в основу активизации познавательной деятельности старших дошкольников.

Литература

1. *Белошистая, А.В.* Формирование и развитие математических способностей дошкольников : Вопросы теории и практики : курс лекций для студ. дошк. ф-тов высш. учеб. заведений / А.В. Белошистая. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 399 с.
2. *Репина, Г.А.* Математическое развитие дошкольников : Современные направления / Г.А. Репина. – М. : ТЦ Сфера, 2008. – 128 с.
3. *Селезнёва, Е.В.* Мамина книга : наст. кн. родителей и воспитателей / Е.В. Селезнёва. – М. : Изд. дом МПС, 1997. – 318 с.
4. *Яковлева, Н.А.* Теоретико-методологические основы педагогического проектирования : монография / Н.А. Яковлева. – М. : Информ. изд. центр «АТиСО», 2002. – 239 с.

***Галина Николаевна Торохова** – старший преподаватель, Тобольская социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева, г. Тобольск.*

Знакомство старших дошкольников с народным декоративно-прикладным искусством*

А.Г. Корчагина-Мокеева

В статье раскрывается проблема приобщения детей старшего дошкольного возраста к эстетическим ценностям посредством народного декоративно-прикладного искусства; описывается комплекс методов и приёмов, который рассматривается как педагогическое условие процесса приобщения к эстетическим ценностям; даётся характеристика народных росписей как доступного для дошкольников вида декоративно-прикладного искусства.

Ключевые слова: старшие дошкольники, эстетические ценности, народное декоративно-прикладное искусство, метод, приём, педагогическое условие.

Процесс приобщения дошкольников к эстетическим ценностям характеризуется как целенаправленное воздействие средствами искусства на личность, благодаря которому у воспитуемых формируются художественные чувства и вкус, интерес к искусству, умение понимать и ценить его, наслаждаться им, развиваются творческие способности. Значение эстетического воспитания заключается в том, что оно положительно влияет на ребёнка, его нравственность, возвышает чувства, украшает жизнь.

В качестве средства эстетического воспитания целесообразно использовать народное декоративно-прикладное искусство, которое оказывает сильное эстетическое и эмоциональное воздействие на личность, а также обладает большими познавательными, развивающими и воспитательными возможностями.

Произведения декоративно-прикладного искусства отражают художественные традиции нации, миропонимание, мировосприятие и худо-

* Тема диссертации «Народное декоративно-прикладное искусство как средство приобщения детей старшего дошкольного возраста к эстетическим ценностям». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор *Л.П. Качалова.*

жественный опыт народа, сохраняют его историческую память. Ценность произведений народного декоративно-прикладного искусства состоит не только в том, что они представляют природный мир, материальную культуру, но и являются памятниками культуры духовной. Именно духовная значимость предметов народного искусства особенно возрастает в наше время, так как они созданы талантом и душой наших предков, любивших красоту и умевших её творить. Кроме того, **народное искусство по своей природе близко детскому творчеству**: его отличает та же простота, завершённость форм, обобщённость образов, передача окружающего мира условными символами. Именно поэтому оно близко восприятию ребёнка, понятно и доступно ему [3, с. 38].

Русские крестьяне расписывали предметы быта, украшали своё жилище и тем самым воспевали красоту природы. Все виды росписи вызывают восхищение своей простотой и оригинальностью, представляя собой эстетическую ценность, под которой мы понимаем признанные в обществе эталоны красоты и гармонии, удовлетворяющие эстетические потребности людей.

В восприятии ребёнка фантазия преобладает над разумом, наивные представления – над опытом, поэтому изображение получается у него условным, он выделяет характерные черты предмета, комбинируя те элементы, которые ему уже знакомы. В детских рисунках в результате подобного художественного мышления по аналогии нередко живое смешивается с неживым, одухотворяются предметы, очеловечиваются животные. То же самое происходит и в народном искусстве, но здесь эти образы закреплены **традицией**, они не случайны в отличие от произведений ребёнка, который творит **импульсивно**. Кроме того, у взрослых не бывает такого же ощущения новизны окружающего мира, такого же сильного стремления и всепоглощающего интереса к внешним впечатлениям, как у детей. Чувство новизны воплощено в традиционных образах, которые отражают не только собственное восприятие мира народными мастерами, но и мировосприятие их предшественников, создавших лучшие образцы в данном виде народного творчества.

В основе процесса усвоения эстетических ценностей лежит направленность личности на восприятие и осмысление эстетически ценного в предметах и явлениях.

Развитие эмоционального отношения детей к декоративно-прикладному искусству является основным фактором развития у них эстетического ценностного отношения к искусству и, шире, к миру. Народное искусство образно, красочно, доступно детскому восприятию, так как несёт в себе понятное детям содержание, которое в простых, лаконичных формах раскрывает красоту окружающего мира. Это, например, орнаменты, используемые народными мастерами для росписи игрушек и посуды и включающие в себя цветы, ягоды, листья, которые ребёнок встречает в лесу, в поле, в саду. Произведения декоративно-прикладного искусства вызывают у детей чувство радости, удовольствие от ярких жизнерадостных цветов, богатства и разнообразия видов и мотивов, у них возникает стремление самим научиться создавать прекрасное. На основе выделения элементов народного искусства, цветового строя, композиции его можно использовать для развития творческих способностей личности [1, с. 12].

Объектом нашего исследования является процесс приобщения детей старшего дошкольного возраста к эстетическим ценностям. В силу простоты, лаконичности, красочности, яркости **народная роспись** является наиболее доступным видом декоративно-прикладного искусства для детей старшего дошкольного возраста. Они могут различать своеобразие народных росписей (хохломской, городецкой, полхов-майданской и т.д.), создавать узоры по мотивам 4–6 разных видов народного декоративного искусства, усвоить основные закономерности народной росписи: колорит, составляющие её элементы, композиционные особенности, материал. Дошкольники нуждаются в том, чтобы результат их деятельности – созданное ими изображение – прежде

всего удовлетворял их самих, а также вызывал бы одобрение сверстников и взрослых. Это возможно при условии систематического и последовательного усвоения знаний, навыков и умений, необходимых для занятий художественной деятельностью. С этой точки зрения использование народной росписи является наиболее доступным видом декоративно-прикладного искусства для детей старшего дошкольного возраста.

Развитие творчески активной личности предполагает воспитание особых качеств индивида, находящегося в определённых связях с коллективным опытом народа. Нужно, чтобы дети овладевали приёмами художественной деятельности на основе понимания коллективного сознания образов, мотивов, сюжетов народного искусства, его основных принципов – повтора, вариации, импровизации. Овладение необходимыми навыками и изучение типов разных школ народного мастерства – должно привести к умению создавать художественный образ, выражать своё собственное отношение к искусству и действительности.

Виды росписей			
Хохломская	Городецкая	Полхов-майданская	Мезенская
Эмотивно-побуждающая функция			
1. Наблюдение за окружающими предметами и явлениями, рассматривание изделий народного декоративно-прикладного искусства, сравнение их или сопоставление способствуют формированию эстетической восприимчивости окружающей действительности и произведений искусства, эмоциональной отзывчивости, эстетических чувств, интересов, потребностей, отношений. 2. Показ способа действия, образцов, тренировочные упражнения, направленные на освоение элементарных средств художественной выразительности с целью приобщения детей к эстетической и художественной деятельности, развития у них умений и навыков художественного воспроизведения окружающих форм [1, с. 6]. 3. Демонстрация образцов народного декоративно-прикладного искусства с целью ознакомления детей с народным орнаментом, колористическими решениями узоров, характерными сочетаниями элементов орнамента, композиции. 4. Рассказ, беседа о художественном наследии русского народа и традиционных изделиях народных мастеров. 5. Проведение экскурсий на выставки декоративно-прикладного искусства, в музеи, мастерские. 6. Метод акцентирования эмоций и ценностей: педагог различными способами организует осознание детьми своих переживаний или ценности объекта изучения. Словесное описание помогает закреплению эмоционального опыта. Важным средством усвоения ценностей служат оценочные суждения педагога			
Описательно-анализирующая функция			
Роспись возникла на территории современного Ковернинского р-на Горьковской обл.; название промыслу дало торговое с. Хохлома. Традиционными элементами росписи являются красные ягоды рябины и земляники, цветы, ветки, птицы, рыбы и звери. Для хохломской росписи характерно сочетание красного, чёрного, золотистого цветов. Распространены следующие типы росписи – «верховая» (красным и чёрным на золотистом фоне) и «под фон» (золотистый силуэтный рисунок на цветном фоне) [2, с. 18–22]	Роспись возникла в Поволжье, в деревнях, расположенных на берегах речки Узоры. Сюжетами являются изображения птиц, цветов, всадников на конях, барышень и кавалеров, сцен из народной жизни. Основные элементы – круги, скобки, точки, капли, дуги, штрихи, спирали. Основной колорит состоит из следующих цветов: красный, жёлтый, зелёный, светлая охра, светло-голубой, синий, чёрный [2, с. 50–51]	Роспись возникла сравнительно недавно в Вознесенском р-не Горьковской обл., где в 1920-е годы было налажено производство расписных, выточенных на токарных станках игрушек – свистулек, матрёшек, бочат, яиц, балалаек, грибов, самоварчиков, которые были весело и ласково названы «тарарушками». В их росписи используются разнообразные приёмы: «цветы», «травки», «пестрение», «домики». Для данной росписи характерен яркий колорит, сочетание контрастных цветов – красного, жёлтого, зелёного, чёрного	Один из наиболее древних русских промыслов. Лаконичность и выразительность сближает роспись с наскальными рисунками Русского Севера. Колорит сдержанный, чёрный контур подчёркивает напряжённое звучание коричнево-красного цвета. Орнаменты имеют скупую, примитивно-условную графическую форму. Особенностью является наличие полос или ярусов. В росписи преобладают зооморфные изображения (кони, олени, птицы и т.д.)

Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с народным декоративно-прикладным искусством осуществляется через следующий **комплекс методов и приёмов обучения:**

1. Объяснительно-иллюстративные методы организуют осознанное восприятие учебного материала – это рассказ, беседа о художественном наследии русского народа, традиционных изделиях народных мастеров. Иллюстративный метод включает в себя демонстрацию учебных плакатов, таблиц, методических пособий, содержащих последовательность работы над росписью, при этом каждая последующая таблица логически вытекает из предыдущей. Демонстрация образцов народного декоративно-прикладного искусства имеет целью ознакомление детей с народным орнаментом, колористическими решениями узоров, характерными сочетаниями элементов орнамента, композиции. Приёмы: сравнение или сопоставление произведений декоративно-прикладного искусства, что способствует формированию эстетической восприимчивости окружающей дей-ствительности и произведений искусства, эмоциональной отзывчивости на них, эстетических чувств, потребностей, отношений.

2. Репродуктивные методы обеспечивают усвоение действий, формируют умение и навыки, способствуют овладению технологическими приёмами. При многократном повторении упражнений с целью выработки навыков работы кистью дети добиваются тщательности, аккуратности, скорости, лёгкости письма; они должны знать, какого результата в каждом отдельном упражнении достигают, почувствовать свои возможности в освоении росписи. Упражнения даются разнообразные, содержащие элементы и мотивы росписи, с отработкой одного технического навыка. Переход к каждому последующему упражнению осуществляется тогда, когда усвоены навыки написания элементов в предыдущих упражнениях.

3. Частично-поисковые методы заключаются в том, что перед детьми ставится учебная проблема. Используемые приёмы:

– создание проблемной ситуации (предлагается композиция с несколькими вариантами её завершения, из которых дети выбирают наиболее интересный и выполняют его);

– коллективное обсуждение (демонстрируется эскиз росписи, принимаются высказывания об её изменении – что можно добавить для лучшего результата).

4. Исследовательский метод даёт высокий уровень творческого развития личности и включает следующие приёмы:

– эмоционально-ритмические (загадки, речёвки);

– импровизационные (дописать элементы на основе предложенного контура или ведущей линии; дописать фрагменты, опираясь на творческое воображение; даётся форма и элементы росписи, с учётом которых надо выполнить композицию).

Таким образом, ознакомление детей старшего дошкольного возраста с народным декоративно-прикладным искусством осуществляется через демонстрацию образцов, беседы с преподавателем, творческую деятельность, игровые приёмы, участие в выставках рисунков и поделок.

Литература

1. *Новикова, Г.П.* Эстетическое воспитание и развитие творческой активности детей старшего дошкольного возраста : метод. рек. для педагогов, воспитателей и муз. руководителей : конспекты занятий : сценарии досугов, развлечений, праздников / Г.П. Новикова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 224 с.

2. *Соколова, М.С.* Художественная роспись по дереву : технология народных художественных промыслов : учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / М.С. Соколова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 304 с.

3. *Ярыгина, Н.А.* Декоративно-прикладное искусство как средство эстетического воспитания дошкольников / Н.А. Ярыгина // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 4. – С. 38–40.

***Анна Геннадьевна Корчагина-Мокеева** – аспирант кафедры педагогики и психологии Шадринского государственного педагогического института, г. Шадринск, Курганская обл.*

Вопросы речевого развития в начальной школе в рамках народности*

А.В. Колтагова

В статье затрагивается проблема речевого развития детей младшего школьного возраста, показана её взаимосвязь с такой ценностной категорией образовательного процесса, как народность. В качестве примера приводится фрагмент урока литературного чтения в 3-м классе.

Ключевые слова: гуманизация образовательного процесса, моральная проблематика, культура речи, народность как ценностная категория, речевое развитие младшего школьника.

Сегодня одним из основных принципов системы образования является гуманизация образовательного процесса, которая определяется его обращённостью к человеку, созданием максимально благоприятных возможностей для развития творческой индивидуальности. Ценности и нормы культуры, искусство, нравственность, все достижения сферы духовной жизни превращаются из предмета изучения в органический компонент учебно-воспитательной и учебно-познавательной деятельности, в ту основу, которая определяет не только содержание образования, но и формы взаимоотношений между теми, кто учится, и теми, кто учит.

Повышенный интерес к моральной проблематике в последнее время вызван в первую очередь тем, что обществом осознаётся довольно низкий уровень культуры в сфере общения людей. Особое внимание должно быть привлечено к **культуре речи**, ведь умение говорить, слушать, вести беседу – важное условие взаимопонимания между людьми. В этом случае язык выступает в своей наиважнейшей роли – в качестве средства общения. Именно в языке, одной из составляющих такой ценностной категории образовательного процесса, как **народность**, выявляются национальный характер народа, склад его мышления, нравственное состояние и духовность нации, самобытность художественного творчества. К владению языком должен стремиться каждый культурный человек. По тому, как человек говорит, можно судить о степени его интеллигентности, психологической уравновешенности, о наличии субъективной закомплексованности.

Большое значение в речевом развитии ребёнка имеет его **приобщение к народному творчеству**, в частности к пословицам, поговоркам, а также крылатым выражениям, родившимся в народной среде. Где как не на уроке литературного чтения можно широко использовать жанры устного народного творчества? Тем более что многие программы и учебные книги обращаются к произведениям устного народного творчества как к учебному материалу для чтения.

Привожу **фрагмент заключительного (обобщающего) урока литературного чтения по разделу «Устное народное творчество» (3-й класс)**. При подготовке урока использую «Иллюстрированный толковый словарь пословиц и поговорок для детей» («Астрель», 2010 г.). В качестве оборудования применяю мультимедийный проектор, экран.

Работа по теме (фрагмент урока).

I. Обобщающая беседа с учащимися.

Учитель:

– Что собой представляет устное народное творчество?

– Что относится к жанрам устного народного творчества? *(Песни, сказки, потешки, скороговорки, приговорки, былины, загадки, пословицы.)*

– Какие из них мы читали на уроке во 2-м и 3-м классах?

– Чему учат нас пословицы? *(Тому, каким должен быть человек в труде, дружбе, в отношениях с другими людьми.)*

II. Игра «Собери пословицу».

1. На экране – слайд:

* Тема диссертации «Народность как ценностная категория педагогики и образования в России во 2-й половине XIX века». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор *А.Н. Джуринский*.

Труд человека кормит, потехе – час.
Делу – время, а лень портит.

– Внимательно прочитайте разные части пословиц. Найдите вторую часть каждой пословицы и прочитайте, что у вас получилось.

2. На экране – слайд с получившимися пословицами:

Труд человека кормит, а лень портит.
Делу – время, потехе – час.

– Вспомните, глядя на полученные пословицы, что отличает этот жанр от других произведений устного народного творчества. *(Пословица чаще всего состоит из двух частей.)*

– Действительно, пословица двучленна, причём во второй её части заключается вывод, поучительный смысл. Именно здесь содержится обобщённый взгляд народа на ту или иную ситуацию. Пословица обобщает опыт многих поколений, поэтому в ней наличествуют два смысла: прямой и переносный.

3. На экране – слайд с изображением хлебобулочных изделий.

– Какие пословицы о хлебе вы можете вспомнить?

Например, учащиеся называют известную им пословицу: «Хлеб – всему голова».

– Как вы понимаете её смысл?

III. Работа с новыми пословицами.

Учитель:

– Внимательно прочитайте задание. Вместо многоточия нужно вставить слово из скобок, подходящее не только по смыслу, но и по роду и числу, а также поставить его в нужном падеже.

4. На экране – слайд:

... – батюшка, ... – матушка. *(Земля, хлеб)*

Худ ... , когда ... нет. *(Хлеб, обед)*

– Прочитайте, что у вас получилось.

Дети читают:

Хлеб – батюшка, земля – матушка.
Худ обед, когда хлеба нет.

– Эти предложения – пословицы. Запомните их. В каких случаях их можно использовать?

– Народное слово оказало огромное влияние на русскую литературу. Писатели и поэты в своих произведениях часто использовали русские пословицы, но и литература обогатила разговорную речь: многие слова из литературных произведений стали крылатыми выражениями.

IV. Знакомство с новыми крылатыми выражениями.

– Давайте подумаем, что означает термин «крылатые слова». *(Термин «крылатые слова» означает образные выражения, возникшие в быту, пришедшие из народных обычаев и празднеств. Такие слова также могли возникнуть в среде ремесленников. В разговорную речь «крылатые слова» нередко приходят из литературных произведений.)*

5. На экране – слайд к крылатому выражению «бить баклуши»:

– Что такое «баклуши»? Значение этого слова можно посмотреть в толковом словаре С.И. Ожегова.

Дети находят значение слова «баклуши», один ученик читает вслух:

– Бить баклуши (разг.) – бездельничать; баклуша – чурка для выделки деревянных изделий [2, с. 41].

Учитель:

– Это выражение пришло к нам из глубокой старины. Баклуши – это липовые или осиновые чурбачки. Их кололи (били) подмастерья, чтобы потом мастера-ложкари вырезали из них ложки. Эта работа считалась лёгкой. Ею могли заниматься и старые люди, и подростки. Вырезать домашнюю утварь было не так уж просто. Здесь требовались сноровка и мастерство. А вот бить баклуши считалось делом несерьёзным, чуть ли не символом безделья. Так и родилось

крылатое выражение «бить баклуши». В каком случае мы используем его в наши дни? *(Когда человек любит много отдыхать, бездельничать, ученик забывает об уроках.)*

– Крылатые выражения могли появиться и другим путём.

6. На экране – слайд с репродукции картины В.М. Васнецова «Три богатыря».

– Картину какого художника вы видите? Как она называется? *(В.М. Васнецов «Три богатыря».)*

(Дети накануне были на экскурсии в Третьяковской галерее.)

– Кого изобразил художник? Как вы понимаете название картины? *(Художник изобразил богатырей: добрых молодцев с широкими плечами, сильными руками, могучей грудью.)*

– В старину, когда люди ещё не знали такой меры длины, как метр, они измеряли длину, ориентируясь на собственное тело. Косая сажень – самая большая на Руси старинная мера длины. Это расстояние от большого пальца ноги до конца среднего пальца вытянутой вверх противоположной руки. Когда речь идёт о широкоплечем человеке могучего телосложения, высокого роста, то мы можем употребить выражение «косая сажень в плечах».

– Какое крылатое выражение мы можем использовать, описывая богатырей, изображённых на картине? *(О них можно сказать: у них косая сажень в плечах.)*

Ещё К.Д. Ушинский подчёркивал необходимость воспитания гражданственности, патриотизма, лучших человеческих качеств через язык народа: «Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое историческое живое целое. Язык не только выражает собою жизненность народа, но есть именно самая эта жизнь» [1, с. 573]. Проведение в наши дни урока литературного чтения с привлечением пословиц, с использованием в качестве нового материала крылатых выражений может значительно расширить словарный запас учеников, обогатить их речь, а также помочь в их эстетическом и нравственном воспитании, в формировании патриотических чувств. Постичь пословицы – это значит глубже познать свою Родину, жизнь, обычаи своего народа.

Литература

1. История русской педагогики. – Петроград, 1915.
2. *Ожегов, С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М. : 2006.

Алла Вячеславовна Колтагова *– учитель начальных классов ГОУ «СОШ № 1284», г. Москва.*

Методика формирования профессиональной компетентности студентов художественно-графических факультетов*

В.Ф. Шакирова

Статья посвящена вопросу развития профессиональной компетентности студентов-художников в процессе занятий декоративно-прикладным искусством (на примере художественной мозаики из дерева). Приводится обзор мультимедиа-курса, разработанного автором статьи для преподавания дисциплины «Художественная мозаика из дерева».

Ключевые слова: студенты художественно-графических факультетов, художественная мозаика из дерева, учебно-методический комплекс, мультимедиа-курс.

Для эффективного развития высшего профессионального образования необходимо разрабатывать новые методы обучения и реализовывать лич-

* Тема диссертации «Формирование профессиональной компетентности студентов-художников на занятиях художественной мозаикой из дерева». Научный руководитель – проф. *В.В. Корешков.*

ностный подход согласно индивидуальной образовательной траектории студента, позволяющий создавать оптимальные условия для его саморазвития и самореализации и требующий обновления учебно-методического инструментария.

Современный специалист, демонстрирующий творческие способности, освоивший новейшие достижения комплекса социальных и технических наук, расставляет приоритеты таким образом, что индивидуальность мышления и образовательные интересы преобладают над стандартной учебной программой. Соответственно появляется необходимость в изменении организации учебного процесса и технологий обучения, что связано с уменьшением количества аудиторных лекционных часов и возрастанием нагрузки, связанной с самостоятельной работой студента.

Для осуществления этой задачи требуется перейти от старых печатных учебных материалов к новой системе информационного обеспечения учебных предметов, что способствует увеличению мотивации, развитию интереса к обучению и, как следствие, повышению его эффективности и результативности. Появление таких возможностей хранения, обработки и представления информации, как мультимедиа, гипертекст и глобальные информационные сети, расширение спектра работы со звуковой информацией вызвало вспышку интереса к персональному компьютеру как средству обучения. Применение современных мультимедийных средств, представленных в цифровой и аналоговой форме, содержащих все компоненты учебного процесса, которые объединяют тексты, графические материалы, звук и видео, становится всё более оправданным в связи с тем, что технические возможности компьютера вышли на качественно иной уровень.

Важное средство методического обеспечения учебного процесса – наличие учебно-методического комплекса (УМК), предоставляющего студенту **полный комплект учебно-методических материалов для самостоятельного изучения дисциплины** и представляющего собой один из элементов организации образовательной деятельности по очной, заочной и очно-заочной формам обучения. Использование УМК направлено не только на овладение определённой суммой знаний и умений, но и на то, чтобы студенты могли научиться использовать навыки самостоятельной работы для решения различных проблем, связанных с профессиональными компетенциями.

Наиболее перспективной составляющей средств обучения УМК на сегодня по объективным причинам является **создание и использование учебных материалов на электронных носителях.** Создавая учебные электронные пособия высокого уровня, преподаватели могут ориентировать студентов на самостоятельное изучение важнейших фрагментов классических, программных образцов научной литературы, обращать большее внимание на целостность формирования профессионального сознания учащихся.

Основу **мультимедиакурса УМК по художественной мозаике из дерева** составляют **интерактивные учебно-методические материалы** (УММ). Это лекции по истории художественной мозаики из дерева, практические задания, краткая справочная информация по материалам (а именно по породам шпона), краткий словарь наиболее часто употребляемых терминов. Мультимедиакурс включает в себя учебную программу, список литературы (основной или факультативной), хрестоматии или ксерокопии учебных материалов из статей и книг, электронный учебник, видеозаписи и презентации с описанием истории развития мозаичного дела и технологией изготовления мозаичных панно.

Теоретический материал в виде лекций содержит систематизированные сведения научного или прикладного характера, изложенные в форме, удобной для изучения и преподавания. При подготовке этого материала особое внимание уделяется связи рассматриваемых вопросов с объектами профессиональной деятельности выпускника и требованиями к его образованности. Лекционный материал оформлен как серия учебных заня-

тий, цель которых состоит в рассмотрении теоретических вопросов излагаемой дисциплины, и организован в электронный учебник. Он снабжён списками учебной литературы, рекомендуемой студентам по темам лекций, и имеет вид последовательности интерактивных кадров, предоставляющих не только текст, но и мультимедийные приложения – картинки, аудиофайлы или видеозаписи. Кроме того, здесь имеется краткая справочная информация в виде ссылок и гиперссылок, а также список литературы для самостоятельного изучения, куда включено большое количество ссылок на web-сайты, относящиеся к дисциплине «Художественная мозаика из дерева».

Работа с электронным учебником и справочным материалом позволяет студенту в любое время оперативно получать необходимую информацию по предмету и должна контролироваться и анализироваться преподавателем.

Практические занятия, направленные на развитие самостоятельности учащихся и приобретение практических умений и навыков, содержат подробное описание заданий, которые согласованы с учебным планом и чётко разбиты по семестрам. Эти занятия представлены как видеоматериалаы со звуковыми комментариями или набор иллюстраций, показывающих методическую последовательность выполнения того или иного задания.

Создание мультимедиакурса УМК не отрицает необходимость разработки традиционных бумажных изданий. Например, в рабочую тетрадь по предмету «Художественная мозаика из дерева» включены необходимые раздаточные материалы, шаблоны в масштабе для выполнения самостоятельных практических заданий, системы тестов для контроля уровня знаний теоретического курса.

Указанные выше компоненты мультимедиакурса полностью не решают педагогических задач. Обучающая функция реализуется в нём через педагогический сценарий, с помощью которого преподаватель выстраивает образовательные траектории.

Итак, суммируем вышесказанное и представим полный перечень составляющих **УМК «Художественная мозаика из дерева»**.

I. Бумажные носители информации:

1) методическое руководство для преподавателя, которое содержит общее тематическое планирование курса, поурочные планы и рекомендации по проведению уроков;

2) рабочая тетрадь, включающая в себя раздаточный материал, шаблоны для выполнения самостоятельных практических заданий, тесты для контроля уровня теоретических знаний;

3) набор дидактических материалов.

II. Цифровые носители информации:

1) конспект лекций, представленный в виде электронного учебника с гиперссылками;

2) компакт-диск, который включает следующие учебные модули:

– «История развития искусства деревянного набора»;

– «Материалы для изготовления художественной мозаики из дерева»;

– «Рабочие инструменты для изготовления художественной мозаики из дерева»;

– «Способы изготовления художественной мозаики из дерева»;

– «Фанерование и отделка художественной мозаики из дерева»;

– «Приложение по темам».

Разработка методического руководства для преподавателя

Общий курс «Художественная мозаика из дерева» составляет 144 часа и делится на теоретический и практический блоки.

Теоретический блок (лекции) составляет 18 часов и включает темы, приведённые в табл. 1 (с. 91).

Блок практических работ составляет 126 часов и включает темы, приведённые в табл. 2 (с. 91).

В методическом руководстве для преподавателя представлены поурочные планы для проведения практических и теоретических занятий.

Разработка рабочей тетради для студента

В состав тетради входят:

– бланки с открытыми контрольными тестовыми заданиями;

– шаблоны для изготовления древесных наборов «в рост», «в кирпич», «в ёлку», «в крейцфугу», «в шашку»;

– образцы простейших орнаментов и их шаблоны;

– готовые эскизы для выполнения художественной мозаики из дерева по образцу.

Таблица 1

№ п\п	Наименование темы	Кол-во часов
1	Введение в предмет «Художественная мозаика из дерева»	1
2	Зарождение техники художественной мозаики из дерева в период античности	1
3	Развитие техники художественной мозаики из дерева в Средние века [1, с. 5]	1
4	Развитие техники художественной мозаики из дерева в эпоху Возрождения [3, с. 98]	1
5	Развитие техники художественной мозаики из дерева в эпоху барокко и рококо	1
6	Развитие техники художественной мозаики из дерева в эпоху классицизма	1
7	История появления наборного дерева в России [2, с. 3–14]	1
8	Художественная мозаика из дерева в XX в.	1
9	Материалы для изготовления мозаичного панно из дерева	2
10	Инструменты для создания художественной мозаики из дерева	1
11	Особенности работы над эскизом будущих деревянных мозаичных изделий	2
12	Способы изготовления художественной мозаики из дерева	1
13	Процесс фанерования готового деревянного набора	1
14	Процесс отделки мозаичного изделия из дерева	1
15	Контрольное задание по теоретическому курсу учебной дисциплины «Художественная мозаика из дерева»	2

Таблица 2

№ п\п	Наименование темы	Кол-во часов
1	Древесные наборы «в рост», «в ёлку», «в крейцфугу», «в шашку», «в кирпич»	6
2	Набор мозаичного панно по образцу	10
3	Дорисовка рисунка древесных мотивов при помощи мозаичных вставок	10
4	Простейший орнамент методом выпиливания. Изготовление шахматной доски, украшенной орнаментом	12
5	Изготовление герба, логотипа	9
6	Анималистическое изображение	12
7	Пейзаж	18
8	Натюрморт	20
9	Сюжетно-тематическая композиция на заданную тему	29

В мультимедиакурс также включены:

– наглядные пособия для проведения практических и теоретических занятий;

– 6 наглядных последовательных учебных модулей для самостоятельного освоения курса.

Приложение включает:

– фильм по технике и технологии изготовления художественной мозаики из дерева;

– глоссарий специальных терминов;

– список литературы;

– ссылки на российские и зарубежные сайты глобальной информационной сети по изучаемой тематике;

– подбор иллюстраций – предметы мебели, отделанной в технике художественной мозаики из дерева.

Разработанная нами модель УМК нацелена на реализацию просветительской, развивающей, воспитательной и эстетической функций. Рассмотренные составляющие УМК базируются на системно-целостном, деятельностном и аксиологическом подходах, что способствует активизации профессиональной направленности студентов, развитию их личностных качеств и психологической готовности к дальнейшей профессиональной деятельности.

Программа рассчитана на годовой курс обучения и имеет своей целью формирование профессиональной компетенции студентов-художников, их знаний, первоначальных умений и навыков, а также обеспечение всестороннего развития личности.

Апробация данного УМК была проведена на кафедре декоративного искусства факультета изобразительных искусств Московского городского педагогического университета. Учебный материал был усвоен студентами в полном объёме и в установленные сроки.

Литература

1. *Гиберт В.* Маркетри / В. Гиберт, Х. Лопес, Х. Ордоньес. – М. : Арт-Родник, 2000. – 64 с.

2. *Фомин, Ю.В.* Русское наборное дерево восемнадцатого века : Мебель, панно, паркет / Ю.В. Фомин. – М. : Сов. Россия, 1989. – 183 с.

3. *Хворостов, А.С.* Искусство деревянной мозаики / А.С. Хворостов, Д.А. Хворостов // Культура и традиции. – М. – 208 с.

***Вероника Фаридовна Шакирова** – аспирант, Московский городской педагогический университет, г. Москва.*

Summary

Scholars' self-competence and methods of its evaluating

Methods of psycho-pedagogical self-competence evaluating are being considered. Definition of terms «self-competence» and structural components that compose it is being given. It is shown that they can be evaluated with the help of psycho-diagnostical methods, as well as methods of expert evaluating and questionnaire interview.

Keywords: self-competence, educational standard, psycho-diagnostical methods, method of expert evaluating, method of questionnaire interview.

***Leonova Yelena Vasilyevna** – Candidate of Pedagogy, senior lecturer at Psychology Department of Obninsk Institute of Atom Energetics, head of Psychology service, head of Osninsk Department of RF Federation of Psychologists, Obninsk, Kaluga area.*

Fairytale composing as a way of putting through hypothesis

Folklore art is known to scholar since early childhood, that's why it's advisable to use it when tutoring in junior school to develop research knowledge, abilities and skills. Opportunities of using a fairytale in research tutoring are being shown in the article, as well as introduction of four means of composing a hypothesis-fairytale which help scholars in developing research skills.

Keywords: fairytale, way of composing a fairy tale, algorithm of composing a fairytale, hypothesis, model level.

Shemyakina Konstantsiya Nikolaevna *– teacher at gymnasium № 7, Bryansk.*

Teachers' reflective abilities

An urgent issue of reflective abilities development among teachers is being considered in the article, appropriate list is being offered, as well as indications and levels of reflexive abilities development.

Keywords: reflective abilities, reflective activity, pedagogical education, reflective abilities development, indications of reflection.

Sazonova Olga Sergeevna *– Ph.D. at Chuvashiya State Pedagogical University in the name of I.Y. Yakovlev, Cheboksary, Chuvashiya Republic.*

Development of pre-school age children goal-setting

Necessity of goal-setting skills development as a basis of competitive personality is being shown in the article. One of the main pedagogical means of goal-setting in pre-school age abilities development – usage of animated films – is being briefly presented.

Keywords: pre-scholars, competitiveness, goal-setting, aim, means, success, animated films.

Burukhina Anna Fyodorovna *– postgraduate at Natural History and Methods of Its Tutoring in Junior School Department of Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg.*

Development of dimensional representation among senior pre-scholars by means of mathematical modeling

The article is devoted to a problem of dimensional representation development among senior pre-scholars with the use of mathematical modeling. Examples of tasks for different levels of perception are being offered, work with mathematical models is being described.

Keywords: senior pre-scholars, mathematical modeling, designing, dimensional representation, geometrical shapes, schemes, graphical model.

Torokhova Galina Nikolaevna *– senior tutor at Tobolsk Social-Pedagogical Academy in the name of D.I. Mendeleev, Tobolsk.*

Senior pre-scholars acquaintance with folk arts and crafts workmanship

Problem of getting senior pre-school age children acquainted to aesthetical values by means of folk crafts and arts workmanship; complex of methods and techniques which is being considered as a pedagogical condition of aesthetical values initiation is being described; characteristics of folk painting as an available form of arts and crafts workmanship to pre-scholars are being given.

Keywords: senior pre-scholars, aesthetical values, folk arts and crafts workmanship, method, technique, pedagogical condition.

Korchagina-Mokeeva Anna Gennadiyevna *– postgraduate at Pedagogy and Psychology Department of Shadrinsk State Pedagogical Institute, Shadrinsk, Kurgan area.*

Issues of junior school speech development in the frames of folk culture

Issue of junior school age children speech development is being revealed in the article, its correlation with such a category of education process values as folk culture is being shown. Fragment of Literature Reading lesson in 3rd form is being given as an example.

Keywords: humanization of education, moral problems, speech culture, folk culture as a value category, junior scholar's speech development.

Kolgatova Alla Vyacheslavovna *– teacher of junior forms at school № 1284, Moscow.*

Methodic of professional competence development among Art-Graphic Department students

The article is devoted to a problem of artist students' professional competence development during the process of arts and crafts classes (on an example of wooden artistic mosaic). Multimedia course overview, developed by the article's author for tutoring the discipline «Wooden artistic mosaic», is being given.

Keywords: students of Art-Graphic Departments, wooden artistic mosaic, tutoring-methodical complex, multimedia course.

Shakirova Veronika Faridovna *– postgraduate at Moscow State Pedagogical University, Moscow.*

Уважаемые коллеги!

Авторский коллектив Образовательной системы **«Школа 2100»** совместно с Академией ПКиППРО РФ проводит во втором полугодии **2011/2012** учебного года **курсы** повышения квалификации:

I. Ознакомительные курсы.

1. 30 мая–9 июня 2012 г. – «Дошкольное и предшкольное образование в Образовательной системе "Школа 2100"» (авторы: О.В. Чиндилова, О.В. Пронина, Т.Р. Кислова, З.И. Курцева; А.А. Вахрушев; М.В. Корепанова, С.А. Козлова, О.А. Куревина), 72 ч., *для заведующих, старших воспитателей и дошкольных педагогов*. Регистрация на сайте «Школа 2100» с апреля 2012 г.

2. 30 мая–9 июня 2012 г. – «Предшкольное образование в Образовательной системе "Школа 2100". Преемственность в реализации ФГТ и ФГОС начального образования» (авторы: О.В. Чиндилова, О.В. Пронина, Т.Р. Кислова, З.И. Курцева; А.А. Вахрушев; М.В. Корепанова, С.А. Козлова, О.А. Куревина); 72 ч., *для учителей начальной школы*. Регистрация на сайте «Школа 2100» с апреля 2012 г.

3. 28 мая–9 июня 2012 г. – «Обеспечение нового образовательного результата в соответствии с ФГОС начального общего образования в Образовательной системе "Школа 2100"» (авторский коллектив: Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, С.А. Козлова, О.А. Куревина, А.В. Горячев и др.). Группа № 1 – учителя, пока не работающие по ОС «Школа 2100» (1–4 классы); группа № 2 – учителя, работающие по ОС «Школа 2100» (1–4 классы). Регистрация на сайте «Школа 2100» с апреля 2012 г.

II. Углублённые курсы подготовки **методистов-консультантов** по учебникам Образовательной системы «Школа 2100» с правом распространения методики на региональном уровне: для учителей и методистов *начальной школы*: «Реализация ФГОС начального общего образования в УМК "Школа 2100"», две сессии (осенние и весенние каникулы), 144 ч. *Весенние каникулы 2012 г. – 2-я сессия.*

III. Авторский коллектив ОС «Школа 2100» совместно с МИОО проводит бюджетные курсы повышения квалификации по Образовательной системе «Школа 2100» для учителей г. Москвы, запись на сайте МИОО (www.mioo.ru). По их окончании слушателям выдаётся удостоверение МИОО о повышении квалификации.

Стоимость всех курсов (кроме МИОО) – 3500 рублей. По окончании курсов слушателям выдаётся удостоверение о повышении квалификации в АПКиППРО РФ.

Возможно также бесплатное обучение при условии, что удостоверение об окончании курсов выдаваться не будет.

Консультации и справки о записи на курсы по телефону: (495) 778-16-74, (495) 778-16-83; по электронной почте: ymc2100@mail.ru

Регистрация на все курсы ОС «Школа 2100» (кроме п. III) осуществляется на сайте www.school2100.ru в разделе «Курсы и семинары» («Электронная регистрация»).

ИНФОРМАЦИЯ
для тех, кто хочет опубликовать статьи в нашем журнале

Общие требования к содержанию и оформлению статей

1. Рассматриваются рукописи по проблемам: вариативного личностно ориентированного развивающего образования в начальной школе; преемственности дошкольного, предшкольного и начального, начального и основного общего образования; профессионального педагогического образования.

2. Отдельные разработки уроков **не рассматриваются**, авторам необходимо включать этот материал в содержание статей.

3. Объём рукописи – не более 8 страниц текста, включая список цитируемой литературы, рисунки, схемы (шрифт Times New Roman, размер 14 пт., через полтора интервала). Одна страница текста составляет 1800 знаков (30 строк по 60 знаков), поля со всех сторон – 20 мм. К распечатке **в обязательном порядке прилагаются электронная версия (Word)** и заявление на имя главного редактора с просьбой о публикации и указанием, что автор с условиями публикации согласен.

4. Все схемы, рисунки, диаграммы и т.п. должны быть приведены полностью в соответствующем месте статьи, озаглавлены и пронумерованы. В тексте статьи приводятся ссылки на соответствующие таблицы или рисунки.

5. В конце рукописи автор указывает свои фамилию, имя, отчество (полностью), должность, место работы, электронный адрес, почтовый адрес с индексом, контактный телефон.

6. Перед отправкой статьи в редакцию необходимо тщательно вычитать текст на предмет исправления ошибок.

7. Редакция оставляет за собой право на отказ от публикации, на редактирование рукописей, сокращение их объёма, изменение заголовков. Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

8. Постоянные подписчики журнала пользуются преимуществом при определении сроков публикации.

Требования к содержанию и оформлению статей для соискателей учёных степеней

1. Материалы статьи должны содержать не только научные положения и выводы, но и описание практического опыта. Исключаются развёрнутые обзоры литературы по исследуемой проблеме с перечнем многочисленных научных источников.

2. Рассматриваются рукописи по *актуальным для массовой школы проблемам вариативного личностно ориентированного развивающего образования* (специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»; 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (дошкольное образование, начальная школа, преемственность с основной школой); 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»; 19.00.07 «Педагогическая психология»).

3. Обязательно следует указать тему диссертационного исследования, научного руководителя (консультанта), специальность.

4. В начале статьи указывается её название на русском и английском языках, фамилия, инициалы автора, приводится аннотация статьи на русском и английском языках, перечень ключевых слов на русском и английском языках.

5. В тексте статьи обязательно должны присутствовать ссылки на использованные литературные источники (в квадратных скобках указываются номер по порядку в списке и страницы). **Незакавыченное бессылочное цитирование не допускается!**

6. В конце статьи обязательно наличие списка используемой литературы, расположенной в алфавитном порядке, сначала русскоязычной, затем иностранной. Список должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.1-2003. Кроме того, в конце статьи указываются фамилия, имя и отчество автора полностью, его учёная степень, звание, должность, место работы и город (регион) на русском и английском языках.

7. К статье прилагается рецензия специалиста.

8. Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается.

Уважаемые читатели!

Во всех почтовых отделениях
принимается подписка на второе полугодие 2012 г.

Подписной индекс **журнала «Начальная школа плюс До и После»**
опубликован в каталоге Агентства «Роспечать :

48990

Министерство связи РФ

АБОНЕМЕНТ на журнал **48990**
(индекс издания)

«Начальная школа плюс До и После» | Количество комплектов

на 2012 **год по месяцам:**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда _____ _____
(почтовый индекс) (адрес)

Кому _____
(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

ПВ	место	литера

на журнал **48990**
(индекс издания)

«Начальная школа плюс До и После»

Стоимость	подписки	_____ руб. _____ коп.	Количество комплектов	
	переадресовки	_____ руб. _____ коп.		

на 2012 **год по месяцам:**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда _____ _____
(почтовый индекс) (адрес)

Кому _____
(фамилия, инициалы)

Внимание! Важная информация!

Просим наших читателей оформлять подписку
<u>только через отделения связи.</u>
Подписка через отделения Сбербанка <u>не производится.</u>

Номера журнала можно также приобрести в издательстве или заказать по почте.
Телефоны для справок: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.
Заказы по почте: (495) 735-53-98; bal.post@mtu-net.ru