

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций

Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»

### Главный редактор

*С. В. Наумов*, д. п. н., министр образования Нижегородской области

### Редакционная коллегия

*Л. В. Агафонцева* — к. п. н., ученый секретарь ГОУ ДПО НИРО

*Н. Ю. Бабанов* — к. т. н., зам. министра образования Нижегородской области

*Н. Ю. Бармин* — к. э. н., ректор ГОУ ДПО НИРО

*И. В. Гребнев* — д. п. н., профессор ННГУ им. Н. И. Лобачевского

*М. А. Иорданский* — д. ф.-м. н., зав. кафедрой информатики и информационных технологий НГПУ

*Т. Н. Князева* — д. психол. н., зав. кафедрой общей психологии НГПУ

*В. П. Ларина* — д. п. н., проректор по научно-исследовательской работе Кировского ИПКиПРО

*С. А. Максимова* — д. филос. н., проректор по научно-исследовательской и проектной деятельности ГОУ ДПО НИРО

*В. В. Николина* — д. п. н., проректор по учебной работе НГПУ

## Содержание

### Новые образовательные стандарты: от концепции — к реализации

#### Точка зрения

*Г. А. Игнатьева, В. И. Слободчиков.* Новые образовательные стандарты: ценности — служение — ответственность \_\_\_\_\_ 4

*А. М. Кондаков:* «Полноценное духовно-нравственное развитие человека возможно в единстве знания, личностного смысла и нравственного поступка» \_\_\_\_\_ 11

### Образовательная политика

#### Новый стандарт — новые образовательные результаты

*Н. Е. Веракса.* ФГОС и проблема преемственности дошкольного и начального общего образования \_\_\_\_\_ 16

*О. А. Рыдзе.* Оценка достижения планируемых результатов обучения математике в начальной школе \_\_\_\_\_ 21

*Н. Н. Деменева.* Работа над арифметическими задачами как средство формирования универсальных учебных действий у младших школьников \_\_\_\_\_ 25

*Е. В. Киприянова.* Формирование метапредметной исследовательской компетенции учащихся средствами исторического образования \_\_\_\_\_ 31

*И. А. Сучкова.* Социализация младших школьников в процессе исследовательской деятельности \_\_\_\_\_ 37

*И. Н. Мохова.* Возможности информационных технологий в формировании универсальных учебных действий младших школьников \_\_\_\_\_ 41

*Т. С. Фатеева.* Умение работать с информацией как планируемый результат обучения в начальной школе \_\_\_\_\_ 47

*Т. А. Рунова.* Развитие коммуникативных универсальных учебных действий посредством организации учебного сотрудничества младших школьников \_\_\_\_\_ 52

*Н. Ю. Бармин.* Экономические знания как культуросообразная потребность в социализации личности \_\_\_\_\_ 57

*А. Ю. Тужилкин.* Моделирование технолого-экономического образования школьников в условиях внедрения ФГОС \_\_\_\_\_ 62

*А. А. Королева.* Учебник как средство формирования универсальных учебных действий \_\_\_\_\_ 71

*Е. Л. Родионова* — к. п. н., зам. министра образования Нижегородской области

*Г. П. Рябов* — к. ф. н., президент НГЛУ им. Н. А. Добролюбова

*С. К. Тивикова* — к. п. н., зав. кафедрой начального образования ГОУ ДПО НИРО

#### Редакционный совет

*В. В. Грещулина* — директор МОУ Гимназия № 80 Н. Новгорода

*В. В. Козлов* — зав. управлением образования, спорта и молодежной политики администрации Бутурлинского района

*С. А. Носова* — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования Нижегородской области

*А. М. Перецкая* — директор МОУ СОШ № 14 с углубленным изучением отдельных предметов г. Балахны

*Л. А. Сачкова* — директор МОУ СОШ № 10 г. Павлово

*В. Н. Шмелев* — начальник отдела дошкольного и общего образования Министерства образования Нижегородской области

#### Ответственный секретарь

И. В. Герасимова

**Редакторы:** Ю. А. Винокурова,  
Е. В. Шадрина

**Корректор** С. В. Колесникова

#### Компьютерная верстка:

О. Н. Барабаш, О. В. Кондрашина

#### Компьютерный набор

Л. В. Шуракова

**Художник** Д. Ю. Брыксин

**Макет** А. М. Васина,  
О. В. Кондрашиной

#### Адрес редакции, издателя, типографии:

603122, Нижний Новгород,

ул. Ванеева, д. 203.

Тел./факс (831) 468-08-03

[www.niro.nnov.ru](http://www.niro.nnov.ru)

E-mail: [gerasimovano@rambler.ru](mailto:gerasimovano@rambler.ru)

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

© ГОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2011

## Новый стандарт — новая образовательная среда

**С. А. Козлова.** Высшее образование в условиях внедрения ФГОС: консервативный и перспективный подходы \_\_\_\_\_ 76

**С. К. Тивикова.** Многоуровневая вариативная модель подготовки учителей к реализации ФГОС начального общего образования \_\_\_\_\_ 79

## Новый стандарт: структура и содержание образовательных программ

**Н. Е. Васюкова, Н. М. Родина.** Реализация интеграционных принципов в практике современного дошкольного образования \_\_\_\_\_ 86

**Е. А. Захарова.** Организация коррекционной помощи детям в условиях введения ФГОС \_\_\_\_\_ 92

**А. В. Ильина.** Организация работы школы по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни в условиях внедрения ФГОС \_\_\_\_\_ 98

**Е. Ю. Сухаревская.** Организация внеурочной деятельности в рамках перехода на ФГОС начального общего образования \_\_\_\_\_ 105

**Е. Г. Гуцу.** Возможности педагогической практики в развитии профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов \_\_\_\_\_ 111

## Образовательная система: теория и практика

### Слово аспиранту

**Е. В. Ананченко.** Концептуальные основы построения технологии формирования проектной деятельности педагогов в системе постдипломного образования \_\_\_\_\_ 118

**Т. Н. Сергеева.** Возможности интегративного курса «Я — гражданин России» в формировании демократических ценностных ориентаций у будущих педагогов \_\_\_\_\_ 124

**А. В. Зазнобин.** Инновационная деятельность учителя физической культуры на основе игрового метода \_\_\_\_\_ 130

**С. А. Гапонова, Е. Н. Синявина.** Психолого-педагогическое сопровождение личностного развития детей, нуждающихся в длительном лечении \_\_\_\_\_ 135

## История образования

### Факты

**Е. А. Слепенкова.** Становление и развитие системы научно-исследовательской работы студентов в Нижегородском (Горьковском) педагогическом институте в советский период \_\_\_\_\_ 142

Подписка на журнал «Нижегородское образование»:

- ✓ по объединенному каталогу «Пресса России» (подписной индекс 45258);
- ✓ на сайте ГОУ ДПО НИРО [www.niro.nnov.ru](http://www.niro.nnov.ru) (в разделе «Периодические издания»)

---

# НОВЫЙ СТАНДАРТ: ОТ КОНЦЕПЦИИ К РЕАЛИЗАЦИИ



# Точка зрения

## НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ: ЦЕННОСТИ — СЛУЖЕНИЕ — ОТВЕТСТВЕННОСТЬ



Г. А. ИГНАТЬЕВА,  
доктор педагогических наук,  
заведующая кафедрой педагогики  
и андрагогики НИРО  
[gaididakt@rambler.ru](mailto:gaididakt@rambler.ru)



В. И. СЛОБОДЧИКОВ,  
доктор психологических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО, заведующий  
лабораторией психологической  
антропологии Института психолого-  
педагогических проблем детства РАО  
[dir-irdorao@yandex.ru](mailto:dir-irdorao@yandex.ru)

В статье представлено видение ситуации перехода современной российской школы к государственным образовательным стандартам общего образования, раскрываемого в русле антропологической проектно-преобразующей парадигмы. В центре внимания авторов статьи находится определение способов решения ключевой проблемной области процесса масштабной модернизации отечественной системы общего образования — его ценностно-смысловой составляющей.

The authors of the article represent the vision of a situation of transition of modern Russian schools to the State Educational Standards of the general education, opened in the context of the anthropological reformative paradigm.

In the center of the authors' attention there are some ways of solving the key problems in the process of scale modernization of the Russian system of general education — its valuable / semantic component.

**Ключевые слова:** *ценности, служение, ответственность, возрастно-нормативная модель развития обучающихся, возрастно-сообразная образовательная программа образовательного учреждения*

**Key words:** *values, service, responsibility, the standard model of students' development, the age and conformable programme of educational institution*

**В** современном образовании понятие «образовательный стандарт» играет ключевую роль и является стратегическим ориентиром построения инновационной образовательной практики. Приобретая за последние годы значимый общественный статус, новый образовательный стандарт дает возможность современной российской школе проявить позицию социально ответственного субъекта инновационной деятельности.

Вынесенная в заглавие статьи логическая последовательность «ценность — служение — ответственность» представляет собой вектор становления и развития базовых способностей человека, позволяющих ему быть подлинным субъектом культуры и исторического действия, а также проявлять профессиональную позицию субъекта инновационной деятельности.

Прежде чем начать рассуждение о ведущих ценностно-смысловых и методологических ориентирах современных образовательных стандартов общего среднего образования, необходимо обозначить главный, с точки зрения гуманитарно-антропологического подхода, смысл самого понятия «образование». Оно должно пониматься и осваиваться не просто как утилитарно-служебная функция социума, а как особая философско-антропологическая категория, фиксирующая фундаментальные основы бытия человека. В этом ключе образование является «всеобщей культурно-исторической формой становления и развития всех сущностных сил человека, обретения им образа человеческого во времени истории и пространстве культуры, человека — способного к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию» [4, с. 9—10].

Образование — это наиболее естественное и оптимальное место встречи личности и общества. В связи с этим оно всегда имело, по крайней мере, два стратегических ориентира: на личность (ее духовное становление и развитие базовых способностей) и на общество (его устойчивое развитие и способность к инновационным преобразованиям).

В контексте такого понимания фундаментальный вопрос о новом образовательном стандарте трансформируется в систему координат, образованную тремя главными вопросами, определяющими смысл любых образовательных реформ:

✓ «Зачем учить?» — вопрос о ценностях образования как вполне самостоятельной формы общественной практики;

✓ «Чему учить?» — вопрос о том, что должно быть содержанием образования;

✓ «Как учить?» — вопрос об образовательных ресурсах, создающих условия для полноценного развития человека, а также о средствах, которыми можно регулировать содержание.

Точкой пересечения в задаваемой данными вопросами системе координат выступает *конкретный ребенок* (обучающийся). Именно он ставит перед современной педагогикой проблему *нормы* (образца, эталона, модели) образования как показателя полноты развития сущностных сил человека. Для антропологии образования норма развития обучающихся — это указание на *возможности* высших достижений для данного возраста, для данной ступени образования при определенных условиях. *Норма развития* — это не то среднее, что есть (или стандартное, что необходимо), а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного человека при соответствующих условиях его жизни.

Понятие «*возрастно-нормативная модель развития*» — это, прежде всего, педагогическая интерпретация психологического понятия «норма развития». Для современной педагогики развития данное представление является и принципиальным, и инновационным. Такая модель позволяет выявить благоприятные и неблагоприятные условия нормального развития, а впоследствии адекватным образом работать с этими условиями: благоприят-

Для антропологии образования норма развития обучающихся — это указание на возможности высших достижений для данного возраста, для данной ступени образования при определенных условиях.

ные поддерживать и создавать, неблагоприятные — блокировать.

Чтобы иметь действительную картину возможностей возраста, того или иного содержания образования, грамотных педагогических действий, необходимо видеть данную ступень образования и данный период развития в рамках целостной психолого-педагогической периодизации. Каждый возраст раскрывается в целостном ансамбле других возрастов. Возможности конкретного возраста определяются уровнем решения задач развития предшествующего возраста (откуда ребенок вышел) и масштабом предстоящих задач развития в последующем возрастном интервале (куда ребенку еще предстоит войти). В данном контексте под «возрастом» мы понимаем антропологический возраст как *форму развития субъекта, связанную с умением решать определенные задачи*, где проявляются антропологические способности человека (способности к самоопределению и саморазвитию).

Задачная форма организации процессов образования обучающихся в школе является основой развития нового педагогического профессионализма. Задачная форма организации профессиональной педагогической деятельности, которую могут осваивать педагоги при введении новых стандартов, качественно изменяя уровень

Под «возрастом» мы понимаем антропологический возраст как форму развития субъекта, связанную с умением решать определенные задачи, где проявляются антропологические способности человека.

своего профессионализма, связана с умением строить ситуации развития обучающихся, осуществлять постановку и планировать решение задач их развития в качестве субъекта соб-

ственной деятельности, организуя освоение способов деятельности на основе процессов рефлексии.

Антропологический подход в сфере гуманитарного знания ориентирует современное образование на поиск средств и условий становления человека как: 1) субъекта собственной жизни; 2) личности в составе различных сообществ; 3) индивидуально-

сти, осознающей собственную самобытность и уникальность. В этом контексте структура нового образовательного стандарта представляет собой систему требований, определяющих, при каких условиях и за счет чего возможны консолидация и наращивание человеческого потенциала.

При этом следует особо подчеркнуть, что новый образовательный стандарт представляет собой двухуровневую структуру обобщенных личностно ориентированных целей образования:

✓ цели первого уровня характеризуют систему учебных действий обучающихся в отношении базового учебного материала и относятся к блоку планируемых результатов «выпускник научится»;

✓ цели второго уровня характеризуют систему действий обучающихся, составляющих зону их ближайшего развития, и обозначаются «выпускник получит возможность научиться» [1].

Первый уровень требований содержит среднестатистические (мы похожи друг на друга, мы типичны) и социокультурные (мы не только похожи, но и едины) нормы, которые можно с некоторым уточнением описать известной схемой П. Я. Гальперина: *ориентировка — исполнение — контроль* — по норме функционирования (базовым параметрам) определенной деятельности или системы деятельностей. С точки зрения результатов образования, данному уровню соответствуют параметры результатов, относящиеся к блоку «выпускник научится».

Качественно другую характеристику мы можем дать второму уровню образовательного стандарта общего образования, исходя из параметров, выделенных в рамках гуманитарно-антропологического подхода: *ценность — служение — ответственность* (см. схему на с. 7). Эти параметры содержат индивидуально-личностные нормы развития (когда мы абсолютно уникальны, ни на кого не похожи и единичны) и являются тремя источниками критериев гуманитарной экспертизы деятельности конкретного образовательного учреждения,

реализующего Основную образовательную программу: исполняет ли образовательное учреждение и в какой степени свою *социальную* миссию, свою *культурную* миссию и свою *антропологическую* миссию — миссию развития индивидуальных способностей каждого участника образования?

При этом под социальной миссией мы понимаем *ценности* новых образовательных стандартов как важнейший и обязательный компонент культуры и инновационной идеологии, включающий условия и цели «выращивания человека возможного», способного работать с будущим и управлять темпом и содержанием развития и саморазвития.

В проектировании и реализации инновационной идеологии в образовании необходимо найти ответ на два фундаментальных вопроса: 1) что развивается в образовании (если оно действительно развивающее и является всеобщей культурно-исторической формой развития «человека возможного»); 2) что образуется в развитии (если принцип развития является доминантой и смыслом современного российского образования).

Антропологическая миссия представляет собой реализацию возрастнo-нормативной модели развития обучающихся, которая фактически является декларацией ответственности образовательного учреждения за полноценную реализацию индивидуальных возможностей, потребностей и способностей всех участников образовательного процесса. Соответственно,

под культурной миссией понимается организация возрастнo-ориентированной образовательной деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения [2, с. 152—156].

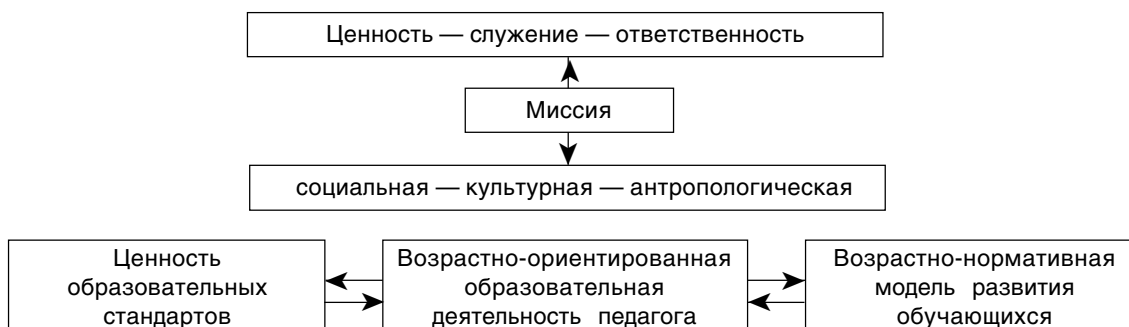
Что касается феномена *служения*, то, являясь выражением отношения человека к преобразуемой им действительности, он основан на абсолютной свободе. Педагогическое служение необходимо там, где требуется осуществление профессиональной деятельности в соответствии с принципами самой этой деятельности, а не ради каких-то внешних целей (деньги, слава, власть и т. д.). Классические эталонные сферы деятельности предполагают именно служение — это священники, врачи, учителя, военные. Хотя, безусловно, к этой категории «несущих служение» можно отнести профессионалов высокого класса в любых отраслях деятельности.

Сегодня, когда речь идет о новом педагогическом профессионализме, на первый план выходит готовность учителя к формированию инновационного поведения своих учеников. В этом состоит миссия современного педагога, включающая следующие компоненты:

- ✓ создание условий безопасности и ситуаций развития;
- ✓ позитивное стимулирование и поддержка инициатив;

В проектировании и реализации инновационной идеологии в образовании необходимо найти ответ на два фундаментальных вопроса: что развивается в образовании и что образуется в развитии.

### Ценностно-смысловая основа новых образовательных стандартов



- ✓ обучение различным способам деятельности и жизненному проектированию;
- ✓ организация учебного сотрудничества и формирование потребности в рефлексии и самооценке.

Миссия и служение педагога — это наивысшие формы *ответственности* в какой бы то ни было деятельности (проектной, инновационной, исследовательской, консультационной и др.), связанные с ценностной ориентацией педагога, с его духовной составляющей.

Возрастно-ориентированная модель образовательной деятельности школы представляет собой синтез образовательного процесса и педагогической деятельности. Данная модель раскрывается в единстве возрастнo-нормативной модели развития обучающихся и возрастнo-сообразной деятельности педагогов, в которой строятся ситуации развития (учебно-игровые, учебные, учебно-проектные и др.), что и составляет антропологический смысл профессионального педагогического служения.

Очевидно, что сегодня реализовать одновременно все три миссии (социальную, культурную и антропологическую) образовательному учреждению достаточно сложно. Это связано, на наш взгляд, с двумя важнейшими обстоятельствами: во-первых, с недостаточной разработанностью в со-

Возрастно-ориентированная модель образовательной деятельности школы раскрывается в единстве возрастнo-нормативной модели развития обучающихся и возрастнo-сообразной деятельности педагогов, в которой строятся ситуации развития (учебно-игровые, учебные, учебно-проектные и др.).

временной образовательной практике технологий проектирования возрастнo-нормативных моделей развития и, соответственно, построения на их основе возрастнo-ориентированных моделей образовательной деятельности; во-вторых, с очевидной потребностью в мотивационных,

нравственно-позиционных, интеллектуально-волевых, духовно-нравственных, профессионально-деятельностных, организационно-управленческих ресурсах развития учительского (педагогического) потенциала.

Модель возрастнo-ориентированной об-

разовательной деятельности представляет собой совокупность деятельностных условий реализации возрастнo-нормативной модели развития и включает возрастнo-сообразную деятельность педагогов, деятельность обучающихся и совместную деятельность детско-взрослой общности. Содержание возрастнo-сообразной педагогической деятельности определяется целями и задачами развития на конкретной ступени общего образования. Предметом деятельности педагога выступает создание *образовательных ситуаций* как пространства полноценного развития детей, которое можно описать методологической схемой проектирования, предложенной Н. Г. Алексеевым: «*замысел — реализация — последствия*».

Представляется, что данная схема является основанием для разработок инновационных культурно-образовательных проектов и проектирования программ профессионального развития субъектов образования. Структура содержания нового педагогического профессионализма должна иметь, по крайней мере, четыре взаимосвязанных компонента: 1) новое содержание предмета профессиональной педагогической деятельности; 2) новые педагогические технологии и инновационные формы учебных занятий, связанные с организацией ученического исследования, проектирования, конструирования и рефлексивно-коммуникативного управления; 3) базовые антропологические позиции в образовательном процессе; 4) культура рефлексивного управления профессиональной педагогической деятельностью.

Первые три компонента нового педагогического профессионализма образуют основу профессиональной деятельности, четвертая же составляющая представляет собой базовую профессиональную компетентность, обеспечивающую процессы профессионального развития и саморазвития и формирующую механизмы понимания, изменения, модификации основных компонентов профессиональной деятельности. Без формирования культуры рефлексив-



ного управления изменение первых трех составляющих становится практически маловозможным.

Переход на новые образовательные стандарты предполагает формирование профессиональной позиции и позиции организатора инновационной деятельности. При этом ядро данного перехода складывается при условии, если сформированы и организованы следующие позиции: управленческая, организационно-методическая, практико-педагогическая, научная. Как минимум три из этих четырех позиций — «управленец», «методист», «педагог» — работают в логике «ориентировка — исполнение — контроль», которая наиболее подходит для ситуации стабильного функционирования. Ситуация изменения и инновационного развития требует иной логической цепочки: «замысел — реализация — рефлексия» или «ценность — служение — ответственность». Это логика субъектной позиции, предполагающей определение предельного личностного и культурного смыслов своей профессиональной деятельности в условиях введения новых образовательных стандартов.

Замысел построения педагогом определенной образовательной ситуации должен совпадать с его педагогической позицией. В контексте педагогической деятельности, связанной с введением Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, педагогическая позиция должна представлять личностный способ реализации педагогом базовых целей и ценностей нового стандарта в социально-профессиональном пространстве. Существенным условием реализации педагогического замысла выступает согласование в конкретной образовательной ситуации педагогической позиции с позицией обучающегося; компонентов и смыслов педагогической деятельности с компонентами и смыслами деятельности обучающихся.

В самом общем смысле практическая реализация любого проекта, в том числе введение новых образовательных стандар-

тов, связана с выявлением реальных носителей «исходного замысла», с формированием совместности реализаторов возрастно-сообразной образовательной программы образовательного учреждения и требует организации профессиональных позиций ее разработчиков.

Обозначенные в методологической схеме Н. Г. Алексеева «последствия» включают в себя образовательные результаты, которые достигаются и оцениваются непосредственно в образовательном процессе. Кроме того, к «последствиям» относятся: образовательные продукты, фиксируемые в портфолио развития обучающихся и экспонируемые в ходе различных воспитательных мероприятий; образовательные эффекты, включающие коммуникативную, этическую, социальную, гражданскую компетентности школьников.

В свете всего вышесказанного становится очевидным то, что современная школа должна учить детей работать со своими возможностями, работать с будущим, чтобы выпускник мог видеть социокультурные проблемы, осуществлять преобразование общества в соответствии со своими ценностями и идеалами, быть способным не только понимать мир и социум, но и «помыслить его развитие». На это обращено особое внимание в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» [3].

Образование, которое ставит задачу развития педагогического профессионализма и раскрытия профессионального и человеческого потенциала, реализует задачу формирования профессиональных субъектов ответственного социокультурного действия, способных работать с изменением в образовательной системе, в рамках антропологической проектно-преобразующей парадигмы мы называем *антропо-практикой* [4, с. 15].

В контексте педагогической деятельности, связанной с введением ФГОС, педагогическая позиция должна представлять личностный способ реализации педагогом базовых целей и ценностей нового стандарта в социально-профессиональном пространстве.

Содержательное обсуждение самой возможности построения образовательной системы современной школы как «школы антропологической практики», как практики выращивания и «образования собственно человеческого в человеке» связано с рассмотрением базовых концептуальных идей и целевых ориентиров в рамках регионального сетевого проекта «Нижегородская инновационная школа».

Опыт и научное осмысление складывающейся современной антропопрактики образовательных учреждений — участников проекта «Нижегородская инновационная школа» позволяют говорить о следующих ее характеристиках:

✓ антропопрактика — это построение образования как развивающего и развивающегося, в рамках которого образовательная программа образовательного учреждения строится как синтез возрастнo-нормативных моделей развития и возрастнo-сообразной педагогической деятельности;

✓ антропопрактика — это культуросообразное развитие духовного мира растущего человека, в ходе которого обсуждаются и создаются условия для формирования духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, здорового и безопасного образа жизни, проектируются разные модели организации совместной деятельности детей и взрослых;

✓ антропопрактика — это практика раз-

вития нового педагогического профессионализма, где на новых методологических основаниях и подходах содержательно, организационно и технологически выстраиваются программы профессионального развития и саморазвития педагога;

✓ антропопрактика — это практика, в которой стратегическим ресурсом, способным обеспечить становление субъекта собственной инновационной деятельности, выступает *сетевое профессиональное сообщество*.

В заключение еще раз подчеркнем, что переход на новые образовательные стандарты требует наличия стратегических ресурсов и профессиональных позиций, разворачивающихся в логике «ценность — служение — ответственность». Введение новых образовательных стандартов предполагает соотнесение ценностно-целевых представлений педагогов о возрастных задачах развития обучающихся на определенной ступени образования и профессионально-деятельностных представлений о способах и средствах достижения целей развития детей. Только при сопряжении в образовательном процессе школы действительно совместной и распределенной образовательной деятельности детей и взрослых впервые порождается новое деятельностное содержание и удерживается гуманитарный смысл раскрытия учительского (педагогического) и детского творческого потенциалов.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Государственный образовательный стандарт общего образования второго поколения / под ред. А. М. Кондакова, А. Г. Асмолова. — М., 2007.
2. *Игнатьева, Г. А.* Социально-культурная миссия нижегородской инновационной школы / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова // Известия ВГПУ. — 2010. — № 1 (45). — С. 152—156.
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: утверждена Президентом Российской Федерации 4 февраля 2010 г. Пр-271 // URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591>.
4. *Слободчиков, В. И.* Антропологизация отечественного образования — императив его модернизации / В. И. Слободчиков // Психология обучения. — 2011. — № 1. — С. 4—19.



**А. М. КОНДАКОВ:  
«ПОЛНОЦЕННОЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ  
РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА  
ВОЗМОЖНО В ЕДИНСТВЕ ЗНАНИЯ,  
ЛИЧНОСТНОГО СМЫСЛА  
И ПРАВСТВЕННОГО ПОСТУПКА»**

Методологической основой разработки и реализации Федеральных государственных образовательных стандартов явилась Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России. В документе представлены система базовых национальных ценностей, цели, задачи и принципы духовно-нравственного развития и воспитания личности. Успешное развитие страны, преодоление глубокого духовного кризиса невозможны без переосмысления самих основ воспитания подрастающего человека — носителя высокой нравственности. Однако практическая реализация любого масштабного проекта, как правило, сопряжена с рядом проблем. О возможных эффектах и перспективах реализации основных положений Концепции мы говорили с одним из ее разработчиков — генеральным директором издательства «Просвещение», членом-корреспондентом РАО, доктором педагогических наук А. М. КОНДАКОВЫМ.

— В тексте Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России последовательно проводится мысль о том, что полноценное духовно-нравственное развитие школьника не совершается в режиме простого информирования о тех или иных ценностях. Какой современный материал, с Вашей точки зрения, может вызвать у ребенка ту положительную эмоцию, которая способна лечь в основу воспитательного идеала?

— Знания о ценностях и антиценностях, добре и зле, благоприятном для человека и разрушительном для его личности; о людях, чья жизнь может служить нравственным примером для других, — необходимый компонент духовно-нравственного становления человека. Значение информации велико, но сама по себе она не обеспечивает личностного развития. Процесс усвоения человеком той или иной ценности закономерно имеет три стадии, которые дополняют и усиливают друг дру-

га. Сначала происходит информирование о ценности, получение системных знаний о нравственном (безнравственном) поведении — ответа на вопрос: «Что такое хорошо и что такое плохо?» Затем устанавливаются ценностные отношения: знания о ценностях соотносятся с жизнью человека, становятся ему небезразличны, появляются личностные смыслы, пробуждается нравственная рефлексия, нравственное самосознание, иначе называемое совестью, ценность становится личностно значимой. Наконец, формируются нравственные мотивы поведения, что возможно только в практической личностно и общественно значимой деятельности. Поэтому полноценное духовно-нравственное развитие человека возможно в единстве знания, личностного смысла и нравственного поступка. Условия для этого должны быть обеспечены современной школой.

Что касается «современного материала», преподносимого СМИ и Интернетом, то проблема его воспитательного потенци-

ала действительно существует. Однако школа — особый общественный институт. В образовательном процессе в течение многих лет воссоздаются отечественная и мировая культура, нравственный опыт всего человечества. Его сознательное присвоение обучающимися и составляет важнейшую воспитательную задачу системы общего образования. Мы живем в открытом информационном обществе, где нередко сталкиваются различные, порой противоречивые системы ценностей. Возможности школы таковы, что она способна противостоять этому моральному хаосу, воспитывать на культурных и духовных традициях России и мира нравственно устойчивую личность, сознательно разделяющую добро и зло и способную к нравственной и успешной жизни в сложно устроенном современном мире.

— **Какие из существующих в настоящее время социальных институтов могут быть востребованы и эффективны в рамках реализации разработанной Вами Концепции?**

— На духовно-нравственное развитие личности оказывают большее или меньшее воздействие практически все социальные субъекты. Одни это делают непосредственно, как семья и школа, другие — опосредованно, через СМИ, например, общественные организации, государственные институты. Важно согласовать их воспитательные и социализирующие воздействия. Сегодня они, к сожалению, разобщены. Наглядный пример — семья и школа, которые перекалывают ответственность за

Возможности школы таковы, что она способна противостоять моральному хаосу, воспитывать на культурных и духовных традициях России и мира нравственно устойчивую личность, способную к нравственной и успешной жизни в сложно устроенном современном мире.

воспитание ребенка друг на друга и практически не координируют свои педагогические усилия. Концепция и ФГОС общего образования являются общественным договором (о целях, ценностях, задачах, условиях и т. д.) между разными социальными субъектами о совместной дея-

тельности по воспитанию, обучению и развитию детей и молодежи. Основными субъектами этой деятельности выступают: школа, семья, государство, традиционные религиозные организации, учреждения культуры, спорта, дополнительного образования, общественные организации, в том числе детско-юношеские организации и движения. Важно создать и запустить реальные механизмы взаимодействия социальных субъектов. В ФГОС общего образования таким механизмом является программа духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся. Стандарт предусматривает, что данная программа может разрабатываться и осуществляться школой совместно со всеми вышеперечисленными социальными субъектами. Целесообразным представляется создание региональных систем (на уровне города, района, субъекта РФ) воспитания и социализации детей и молодежи.

— **Каким Вы видите механизм оценки результативности духовно-нравственного воспитания школьников? Какова «методика измерения» гражданственности и патриотизма?**

— Оценка результативности воспитательного процесса — сложная научная, социальная и этическая проблема. Подчеркну, что новые стандарты запрещают проведение каких-либо персонифицированных измерений морально-нравственного состояния обучающихся. Внутренний, духовный мир личности — это частное, неприкасаемое пространство, куда не может вторгаться учитель с линейкой и лупой. В настоящее время по заказу издательства «Просвещение» учеными разрабатывается система оценки результативности процессов воспитания и социализации учащихся начальной школы в формате методического пособия для педагогов, родителей, руководителей образовательного процесса. Суть этой системы в том, чтобы помочь детям понять ход, направление и результаты развития своих нравственных, волевых, эмоциональных и иных личностных качеств, пробудить и укрепить в них

нравственную рефлексию, дать родителям и педагогам объективную информацию о том, в какой помощи с их стороны нуждается ребенок. Эта система должна иметь развивающий характер, помогать педагогам и родителям в выборе правильного направления, форм и методов воспитания. Оцениваться будет не воспитанность школьника, а организация воспитательного процесса в школе. Поэтому гражданские и патриотические качества личности ни в коем случае не могут быть предметом оценки. Однако на основе неперсонифицированных исследований возможно диагностировать морально-нравственную атмосферу в классе и школе, общий уровень гражданской культуры обучающихся, выявлять в виде обобщенных показателей их отношение к своему городу, краю, стране.

**— Можно ли рассматривать Концепцию духовно-нравственного развития школьника в отрыве от духовно-нравственного развития всего общества, в котором, собственно, и происходит его становление как гражданина? Будет ли она в таком случае эффективна?**

— Нравственное состояние общества — важный фактор, это контекст, среда воспитания. Но не надо забывать, что в нашей стране 13 млн школьников, соответственно, десятки миллионов их родителей, бабушек и дедушек, других близких родственников. К этому внушительному числу необходимо прибавить учителей и членов их семей, граждан, которые по роду своих профессий или гражданскому призванию ориентированы на образование и работу с детьми и молодежью. Таким образом, школа охватывает значительную часть общества. Создавая эффективную систему воспитания в учреждениях общего образования, интегрируя социально-педагогические усилия школы, семьи, государства и иных заинтересованных социальных субъектов, мы можем оказывать существенное позитивное влияние на все общество. Влияние общества на школу в современных условиях сопоставимо с влиянием школы на общество.

**— Может ли педагог, как говорится в тексте Концепции, служить нравственным примером ученику, если общественный статус учителя в настоящее время максимально дискредитирован?**

— Повышение социального, культурного, материального статуса учителя — общенациональная задача, тесно связанная с задачей модернизации страны. Отношение к учителю характеризует способность общества учиться, развиваться, постигать новое. К сожалению, педагогический труд еще в 1990-х годах был сведен к оказанию образовательных услуг, школьный учитель превратился в урокодателя, транслятора общей информации, качество общего образования и подготовки учителя снизились. Все это не могло не сказаться на отношении общества к педагогу и школе в целом. Сегодня эту ситуацию необходимо коренным образом менять. Однако важно помнить: повышение статуса учителя должно сопровождаться существенным повышением качества общего образования, ответственности педагогов за результаты своей деятельности. Статус той или иной профессии определяется ее реальным вкладом в развитие общества.

**— Исходя из текста Концепции, может сложиться впечатление, что последнее десятилетие школа занималась исключительно формированием знаний, умений и навыков при абсолютном игнорировании воспитательного элемента. Насколько это представление соответствует действительности и логике Ваших убеждений?**

— Это упрощенное представление. Невозможно отделить воспитание от обучения. В реальности мы всегда имеем дело с единым учебно-воспитательным процессом. Проблема же последних десятилетий в том, что эта целостность была нарушена,

Создавая эффективную систему воспитания в учреждениях общего образования, интегрируя социально-педагогические усилия школы, семьи, государства и иных заинтересованных социальных субъектов, мы можем оказывать существенное позитивное влияние на все общество.

произошла разбалансировка обучения и воспитания, и образовательный процесс свелся преимущественно к учебной составляющей. Кстати, это одна из причин снижения качества обучения. Изучение того или иного учебного предмета, усвоение научных знаний основано на отношении школьника к самому предмету, а отношения — это уже сфера воспитания. Нельзя достичь высоких учебных результатов, не формируя у школьника нравственных мотивов учебной деятельности, ценностного отношения к знаниям, истине, образованию, науке. Тем не менее, воспитание было и остается в нашей школе. Воспитывают личность учителя, предметно-пространственная среда школы, содержание образования и многие другие факторы, составляющие уклад школьной жизни. Проблема, однако, в том, что этот уклад все еще продолжает складываться стихийно, как получится. А получается по-разному и не всегда в интересах ребенка. ФГОС обще-

го образования ставят четкую задачу — педагогически организовать уклад школьной жизни, согласовать и организовать учебную, внеучебную, общественно значимую деятельность ребенка, педагогическую работу школы, семьи и других социальных субъектов на основе понятной всем участникам образовательного процесса системы ценностей, идеалов, личностных и общественных приоритетов. Задачи сегодняшнего дня, определяемые новыми стандартами общего образования, в том, чтобы актуализировать культурные идеалы и ценности в содержании образования, создать условия, современную инфраструктуру воспитательной деятельности, подготовить педагогов к разработке и реализации учебно-воспитательных программ, к постоянному педагогическому сотрудничеству с родителями обучающихся, к социально-педагогическому взаимодействию с представителями общественных субъектов.

*Беседовала И. Герасимова*

### **В 2011 году библиотека ГОУ ДПО НИРО пополнилась новыми изданиями:**

***Колодницкий Г. А. Внеурочная деятельность учащихся. Волейбол: Пособие для учителей и методистов / Г. А. Колодницкий, В. С. Кузнецов, М. В. Маслов. М.: Просвещение, 2011. 77 с. (Работаем по новым стандартам).***

В пособии даются рекомендации по планированию и организации внеурочных и самостоятельных занятий волейболом, по предупреждению травматизма.

Учебное пособие поможет преподавателям в организации внеурочной деятельности учащихся. Книга будет полезна при организации групповых занятий в спортивных залах и на открытых площадках.

***Колодницкий Г. А. Внеурочная деятельность учащихся. Легкая атлетика: Пособие для учителя и методистов / Г. А. Колодницкий, В. С. Кузнецов, М. В. Маслов. М.: Просвещение, 2011. 93 с. (Работаем по новым стандартам).***

В пособии даются рекомендации по планированию и организации внеурочных и самостоятельных занятий легкой атлетикой, по предупреждению травматизма.

Учебное пособие окажет помощь преподавателям в организации внеурочной деятельности учащихся. Книга является пособием по организации групповых занятий в спортивных залах и на открытых площадках.

# **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА**



# Новый стандарт — новые образовательные результаты



## ФГОС И ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Е. ВЕРАКСА,  
доктор психологических наук,  
профессор, декан факультета психологии образования  
РГГУ  
*neveraksa@gmail.com*

В статье рассматривается проблема преемственности дошкольного и начального общего образования в контексте ФГОС и ФГТ. В качестве оснований преемственности выступают три вида способностей (познавательные, регуляторные и коммуникативные), которые фигурируют в содержании ФГОС и ФГТ. В первом случае — в качестве метапредметных результатов, во втором — в качестве требований к выпускникам ДОУ.

The article deals with the problem of the continuity of preschool and primary education in terms of the Federal State General Educational Standards. As the base for the continuity three kinds of abilities act (the informative, regulative and communicative) which are in the content of the Federal State General Educational Standards. In the first case as metasubject result, in the second as requirements to graduates of preschool educational institutions.

**Ключевые слова:** *ФГОС, ФГТ, способности, обучение, развитие, дошкольный возраст, готовность к школе*

**Key words:** *Federal State General Educational Standards, abilities, education, development, preschool age, the preparedness for school*

**Ф**ГОС в области начального образования представляет собой новый этап развития системы отечественного образования. В документе отражены достижения и новые тенденции,

которые складывались в нашей стране и за рубежом на протяжении второй половины XX века. При этом нужно иметь в виду, что в мировой практике начальное и дошкольное образование относится



к воспитанию и обучению детей младшего возраста. Это обстоятельство свидетельствует о необходимости специальной разработки линии преемственности дошкольного и начального общего образования. Дело в том, что дошкольное образование в настоящее время становится важным звеном системы общего образования многих стран. Отношение к дошкольному образованию в XX веке изменилось. Прежде всего следует указать на пристальное внимание к раннему образованию различных социальных институтов. Правительства практически всех стран мира стали рассматривать дошкольное образование как часть национальной политики. Это закреплено в законодательных актах многих государств. Изменилось отношение семьи к дошкольному образованию, что выражается в увеличении процента детей, посещающих дошкольные образовательные учреждения. Осуществляется направленная подготовка кадров для системы дошкольного образования. С этой целью разрабатываются и реализуются программы подготовки на различных уровнях — довузовском и вузовском, включая программы подготовки специалистов, бакалавров, магистров и PhD-программы, а также программы повышения квалификации работников дошкольных образовательных учреждений. Проводятся масштабные исследования в области дошкольного образования, результаты которых презентуются на многочисленных научных конференциях. Международные организации широко обсуждают вопросы дошкольного образования. Достаточно сказать, что в России в 2010 году под эгидой ЮНЕСКО прошла I Всемирная конференция по обучению и воспитанию детей младшего возраста.

Таким образом, можно говорить о том, что дошкольное образование выступает в роли особого, весьма эффективного ресурса, который необходимо использовать в интересах развития общества. В связи с этим разработка вопроса преемственности дошкольного и начального общего образования приобретает особую актуаль-

ность. Между тем, если проанализировать требования ФГОС и ФГТ к примерной программе дошкольного образования, со всей очевидностью наблюдается разрыв в организации образовательного процесса, предусмотренного этими двумя документами. Вместе с тем, поскольку оба документа учитывают реальную образовательную практику, между ними прослеживаются основания преемственности, которые авторы документов специально не выделили. Рассмотрим их более детально.

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам начального общего образования требования к результатам обучающихся рассматриваются на трех уровнях:

- ✓ уровне метапредметных результатов;
- ✓ уровне предметных результатов;
- ✓ уровне личностных результатов.

За этим стоит отчетливо выраженная идея различения обучения и развития, что является одним из базовых положений отечественной науки, начиная с работ Л. С. Выготского. Это различие представляется необходимым для эффективной организации образовательного процесса в начальной школе.

Если обратиться к личностным результатам, то здесь особого внимания заслуживает «сформированность мотивации к обучению и познанию». Не секрет, что познавательная мотивация формируется в дошкольном возрасте на основе такого базового качества психосоциального развития личности, как чувство доверия к окружающему. Возможность развития познавательной мотивации в дошкольном возрасте будет обусловлена не столько естественным интересом ребенка к действительности, сколько местом, которое взрослый отводит лично значимой презентации продуктов этого интереса в общем укладе жизни ребенка и образовательной работе ДОУ. К сожалению, часто окружающие ребенка взрослые уделяют внима-

Дошкольное образование выступает в роли особого, весьма эффективного ресурса, который необходимо использовать в интересах развития общества.

ние не индивидуальной познавательной активности ребенка, а, скорее, активности, организованной педагогом. Существенное противоречие в этом случае состоит в том, что педагог организует деятельность, как правило, группы детей, а рассчитываем мы на развитие познавательной мотивации конкретной детской личности. Данное противоречие не является препятствием для выстраивания линии предметности, просто его нужно учитывать при организации образовательного процесса, предполагающего дальнейшее обучение ребенка в школе.

Если рассмотреть метапредметные результаты, то, согласно ФГОС, они предполагают освоение познавательных, регуляторных, коммуникативных универсальных учебных действий, которые обеспечивают овладение ключевыми компетенциями и межпредметными понятиями. Нетрудно заметить, что эти действия входят в структуру общих способностей учащегося (соответственно познавательных, регуляторных и коммуникативных). Развитие же общих способностей активно осуществляется на протяжении всего дошкольного периода. Достаточно обратиться к работам Л. А. Венгера, посвященным развитию сенсорных и общих умственных способностей детей дошкольного возраста.

Подчеркнем: ребенок должен приобретать умения и навыки, но они перестают быть самоцелью. Как нам кажется, именно это предусмотрено ФГОС в качестве метапредметных результатов.

Кроме того, в Федеральных государственных требованиях к основной образовательной программе ДОУ фактически названы эти способности детей дошкольного возраста. Так, когда говорят о требованиях к выпускнику ДОУ, отмечают, что у дошкольника формируются средства общения и способы взаимодействия со взрослыми и сверстниками, развиваются управление своим поведением, планирование своих действий, элементарные общепринятые нормы и правила поведения, способность решать интеллектуальные и личностные задачи.

Другими словами, для того чтобы ре-

бенок, придя в школу, был успешным, он должен уже в дошкольном детстве научиться решать задачи трех типов: познавательные, регуляторные и коммуникативные, — соответствующих трем типам способностей. Категория «способность» поможет понять различие между обучением и развитием.

В процессе обучения ребенок приобретает конкретные знания, умения, навыки. Развитие способностей — это формирование у ребенка не только конкретных умений, но и способов действия в разнообразных ситуациях (например, коммуникативных или познавательных). Развивать способности означает развивать готовность действовать как в знакомых ситуациях, так и в новых, необычных, гибко применяя свой опыт, изменяя характер действия в соответствии с ситуацией. Если взрослый хочет, чтобы ребенок освоил некоторые умения и навыки, он пытается его тренировать, при этом всегда есть опасность, что в необычной ситуации ребенок окажется беспомощным. Если же задачей является развитие способностей, то умения и навыки становятся не целью, а средством формирования общих способов действия в ситуациях разных типов. Подчеркнем: ребенок должен приобретать умения и навыки, но они перестают быть самоцелью. Как нам кажется, именно это предусмотрено ФГОС в качестве метапредметных результатов. Современное образование (и дошкольное, и школьное) отличает именно переориентация с формирования умений и навыков на развитие способностей.

Познавательные способности дают возможность ребенку решать разные задачи: он учится понимать разные объекты и ситуации, преобразовывать их (создавать новое) и выражать свое отношение к ним. Понять, как указывал Л. А. Венгер, для дошкольника значит научиться выделять в объекте или ситуации существенное, отличать его от второстепенного. Например, для того чтобы воспринимать окружающие предметы, ребенку необходи-

мо освоить образцы формы, величины, цвета. Однако он должен не только научиться узнавать семь основных цветов и пять форм (круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник), но и суметь проанализировать сложный предмет, понять, из каких частей он состоит, создать сложное целое из отдельных элементов (чему способствуют занятия с конструкторами, кубиками).

Одним из доступных дошкольнику средств анализа ситуации является модель (наглядная схема, чертеж), отражающая только главные особенности и позволяющая отвлечься от второстепенных. Так, рисунки детей представляют собой именно модели объектов, в которых зафиксировано основное. Модель передает структуру предмета, позволяет выявить существенные стороны действительности, устанавливает между ними отношения. Уже к концу старшего дошкольного возраста ребенок может научиться использовать модели для решения различных задач: ориентировки в пространстве с помощью плана, работы с конструктором с помощью чертежа, определения сути сказки с помощью наглядной схемы и т. д. Именно эти компоненты способностей: анализировать, выявлять основное и отвлекаться от второстепенного — являются базой успешного овладения различными школьными предметами (арифметикой, чтением, природоведением и др.).

Не менее важная задача — уметь преобразовывать ситуацию. Оказывается, дети дошкольного возраста способны решать задачи на преобразование, то есть находить решения, удовлетворяющие разным, даже исключаящим друг друга условиям, не только не хуже, но часто даже лучше взрослых. Решение подобных задач обеспечивается развитием способности оперировать отношениями противоположности. Дошкольный возраст сензитивен к развитию способностей этого вида. На их основе строятся многие доказательства в математике.

Практически все исследователи отмечают исключительную важность игры для будущей школьной успешности дошкольника. Оказывается, в игровой деятельности прежде всего формируются символические способности, то есть способности выразить свое отношение к ситуации средствами культуры. Первоначально ребенок использует конкретные признаки для описания своего эмоционального состояния или отношения (например, цвет).

К старшему дошкольному возрасту набор средств, которые помогали ему в этом, расширяется, они детализируются, приобретают более обобщенный характер. К концу дошкольного возраста дети при разыгрывании сюжетов начинают выражать отношение к персонажам, самому себе, жизненным ситуациям используя традиционную символику (например, плохое настроение символизирует дождь, дружбу — рукопожатие). Если ребенок в дошкольном детстве не научится при помощи средств культуры выражать свое отношение к ситуации, ему будет значительно труднее продуктивно проживать эмоционально значимые моменты своей жизни.

Регуляция понимается, прежде всего, как управление собственным поведением. Регуляторные способности отвечают за готовность действовать в разных ситуациях. Такая готовность связана, с одной стороны, со способностью удерживать правило в ситуации, то есть с произвольностью, а с другой — со способностью управлять своими эмоциями в ситуации. Произвольность выражается в умении ребенка действовать в соответствии с предложенными правилами, иногда вопреки первоначальным побуждениям.

К концу дошкольного возраста ребенок утрачивает непосредственность и ситуативность реакций. Его поступки становятся более независимыми от внешних воздействий и сиюминутных импульсов,

В игровой деятельности прежде всего формируются символические способности, то есть способности выразить свое отношение к ситуации средствами культуры.

они начинают определяться внутренними установками, принятой внутренней позицией. К началу младшего школьного возраста ребенок способен действовать во внутреннем плане, что позволяет ему самостоятельно, без помощи извне (например, взрослого), управлять своими психическими процессами — регулировать свое внимание, мышление, чувства и эмоции. Иными словами, психические процессы становятся произвольными — управляемыми самим человеком во внутреннем плане. Это огромный шаг на пути к взрослению. Без него невозможно успешное обучение, а в дальнейшем и полноценная, активная, самостоятельная жизнь в человеческом сообществе.

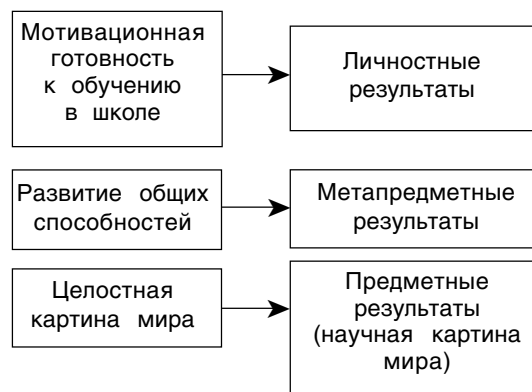
Дети с несформированной произвольностью не просто плохо себя ведут — они не умеют управлять собственной психикой. Им нужен постоянный внешний контроль, ситуация руководит ими, а не они ситуацией. Им трудно читать про себя, то есть действовать во внутреннем плане. Они не понимают прочитанного и не могут его пересказать. И это относится ко всем действиям, выполняемым «в уме». Кроме того, таких детей легко отвлечь, они с трудом следят за строчками в книге и тетради, не могут самостоятельно делать уроки.

Для того чтобы ребенок, придя в школу, сумел справиться с решением сложнейших задач (таких как поведение в новой системе норм, математические и орфографические задачи и пр.), он еще в дошкольном детстве должен получить опыт поиска и обнаружения правил действия в ситуациях разных типов, научиться выражать свое отношение к этим ситуациям, передавать его другим людям культурными способами, а также создавать новые правила — иными словами, развивать творческие способности.

В анализе предметных результатов большое внимание уделяется формированию современной научной картины мира. Тем самым три уровня требований факти-

чески задают основные линии преемственности дошкольного и начального общего образования, определенные ФГОС и ФГТ. Представим их следующим образом (см. схему).

### Направления преемственности дошкольного и начального общего образования



Такое понимание преемственности, как нам представляется, соответствует основным документам, регламентирующим организацию образовательного процесса, и является достаточно прозрачным для педагогов как дошкольного, так и начального школьного звена.

В заключение отметим, что ФГОС позволяют продуктивно решить проблему преемственности дошкольного и начального общего образования. Эта преемственность фактически предусмотрена структурой ФГОС и ФГТ по линии развития познавательных, регуляторных и коммуникативных способностей, целостной научной картины мира и познавательной мотивации.

Реализация этого направления преемственности представляется продуктивной и обеспеченной существующим в системе дошкольного образования диагностическим инструментарием. Он позволяет анализировать покомпонентно развитие основных качеств, обеспечивающих преемственность развития результатов всех уровней образования.



## ОЦЕНКА ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

О. А. РЫДЗЕ,  
кандидат педагогических наук,  
заведующая лабораторией дидактики начальной школы  
Института содержания и методов обучения РАО  
*oxanarydze@mail.ru*

Статья посвящена анализу изменений в оценивании знаний младших школьников (на примере математики) в связи с появлением в стандарте планируемых результатов обучения. Охарактеризованы отличия требований к подготовке выпускника по предмету и планируемых результатов; приведены примеры заданий, успешное выполнение которых иллюстрирует достижение того или иного уровня освоения предметного содержания.

The article is devoted to the analysis of changes in the estimation of knowledge in math at a primary school in connection with the new standards of education. The author has characterized distinctive requirements to the preparation of graduates on a subject. The author also gives the example of tasks fulfilling of which illustrates the achievement of this or that level of the development of the subject maintenance.

**Ключевые слова:** *планируемый результат, оценка, предметное умение, способ действия, базовый и повышенный уровни сложности*

**Key words:** *planning result, value, skill, the way of action, the based and raised levels of difficulty*

Для большинства представителей педагогической общественности, имеющей непосредственное отношение к начальной школе, текст стандарта [4] стал в последнее время настольной книгой и руководством к действию. В нем мы пытаемся найти ответы на вопросы, касающиеся изменений в содержании, условиях и результатах обучения. В ситуации, когда школами вносятся последние штрихи в подготовленные основные образовательные программы, постоянно возникают вопросы: как реально производить оценку достижения каждым учащимся планируемых результатов? будет ли оцениваться выполнение требований ежегодно или только по прошествии четырех

лет обучения? кто должен и может проверять достижения учащихся? какие конкретно метапредметные умения надо проверять? какие формы и способы проверки ждут младшего школьника в ближайшее время?

Проблем много, и их необходимо решать.

В тексте стандарта говорится: «Стандарт является основой объективной оценки уровня образования обучающихся на ступени начального общего образования» [4, с. 5]. Речь идет о «ступени обучения», поэтому акцент делается на оценку достижения планируемых результатов в конце четвертого года обучения. Известно, что в тексте стандарта не указано содержа-

ние каждой предметной области, но для каждой из них дана характеристика предметных результатов. Если внимательно прочитать формулировки этих результатов, можно заметить их направленность не на предметно-знаниевую, а на деятельностную составляющую, то есть на оценку готовности и способности ученика применять изученное для решения учебных и практических задач в стандартных и нестандартных ситуациях. Например, для предметной области «Математика и информатика» выделены такие конкретные способы действия, как описание, объяснение, оценка (отношений), исследование, распознавание, изображение [4, с. 11—12; 19]. Здесь же — и вклад математики в образование ученика: запись, выполнение, построение алгоритмов, формулирование идей, интерпретация результатов с использованием математической речи, наглядная иллюстрация, построения, представление данных, устные и письменные вычисления, решение сюжетных задач [1, с. 11—12; 19]. Но ведь это не совсем та математика начальной школы, к которой мы привыкли. Математика начальной школы, которую мы видели

Теперь оценивается не столько знание, сколько умение использовать это знание в стандартной учебной или практической ситуации, и вместе с традиционными «найди», «реши» предлагаются задания: «начерти», «отметь на плане», «запиши общее свойство», «сравни», «выбери правило» и т. п.

и видим в содержании обучения (например, в примерной программе по математике, разработанной на основе стандарта [3]), выступает в роли средства, обеспечивающего процесс формирования по-новому представленных предметных и метапредметных результатов. Шесть содержательных линий программы ориентируют авторов учебников по математике для начальной школы на основные направления и тенденции развития начального математического образования: «Числа и величины», «Арифметические действия», «Работа с текстовыми задачами», «Пространственные отношения. Геометрические фигуры», «Геометрические фигуры», «Работа с ин-

формацией». В формулировании дидактических единиц содержания каждой линии акцент делается на качественных характеристиках формируемых предметных умений и способов действия ученика. Например, при изучении чисел и арифметических действий: «Измерение величин; сравнение и упорядочение величин... Алгоритмы письменного сложения, вычитания, умножения и деления многозначных чисел... Планирование хода решения задачи» [2, с. 137—138]. При освоении геометрического материала: «Распознавание и изображение геометрических фигур: точка, линия... Распознавание и называние: куб, шар...» [2, с. 138]; в работе с информацией: «Чтение и заполнение таблицы. Интерпретация данных таблицы» [2, с. 139]. С учетом этой же логики — с фиксированием предметных умений и способов действий — разработаны планируемые результаты обучения математике.

Планируемые результаты обучения «представляют собой систему обобщенных лично ориентированных целей образования, допускающих дальнейшее уточнение и конкретизацию» [2, с. 33]. В них «особо выделяется учебный материал, имеющий опорный характер, то есть служащий основой для последующего обучения» [3, с. 33]. Достижение стандарта на уровне опорных знаний охарактеризовано в блоке «Ученик научится». Предметные умения и способы действия, представленные здесь, во многом соответствуют требованиям, предъявлявшимся к математической подготовке ученика в предыдущем стандарте. Основные отличия заключаются в том, что теперь оценивается не столько знание, сколько умение использовать это знание в стандартной учебной или практической ситуации, и вместе с традиционными «найди», «реши» предлагаются задания: «начерти», «отметь на плане», «запиши общее свойство», «сравни», «выбери правило» и т. п.

Другой особенностью планируемых результатов является способ их представ-

ления через операционализованные действия. Это помогает учителю понять, как устроен планируемый результат блока «Ученик научится» и как его можно проверить на разных уровнях — с помощью заданий базового и повышенного уровней сложности. Например, в результате изучения раздела «Числа и величины» ученик научится группировать числа по заданному или самостоятельно установленному признаку [2, с. 61; 1, с. 53]. Это планируемый результат. Он операционализуется с помощью следующих действий предметного и метапредметного характера): обнаружения общего свойства группы чисел, группировки чисел по заданному основанию (основаниям), группировки чисел по самостоятельно установленному основанию (основаниям). Эти действия формируются в течение четырех лет обучения и контролируются в конце 4-го класса с помощью заданий базового и повышенного уровней сложности.

Задания базового уровня сложности проверяют умение использовать опорные предметные умения в привычных, отработанных на уроках ситуациях (действия по алгоритму, правилу, практические действия, связанные с построением элементарных геометрических фигур и т. д.). Для заданий повышенного уровня характерным является то, что по их формулировке или способу представления нельзя сразу (без определенных шагов рассуждения, размышления) сказать, каким алгоритмом, правилом или набором действий\* нужно воспользоваться. Уже сейчас можно говорить о том, что задания повышенного уровня сложности ориентированы на оценку метапредметных результатов, и это также

является отличием от требований, традиционно предъявлявшихся к подготовке выпускника. Задания повышенного уровня базируются на опорном предметном содержании (необходимом для продолжения образования), но при выполнении задания ученик демонстрирует или умение анализировать задание, или способность в ходе решения принимать во внимание сразу несколько условий, или умение планировать последовательность действий и т. п. Для рассмотренного выше планируемого результата приведем примеры заданий.

*Характеристика заданий.* Планируемый результат: ученик научится группировать числа по заданному или самостоятельно установленному признаку. Операционализованное умение — умение составлять и продолжать последовательность чисел на основе самостоятельно установленного или заданного правила.

*Задание базового уровня.* Запиши следующее число последовательности: 27, 36, 45, 54, \_\_\_\_\_.

*Задание повышенного уровня.* Ваня составляет из кругов фигуру:

1	●
2	●●●
3	●●●●●
4	●●●●●●●

Если он продолжит выкладывать круги в той же последовательности, то сколько кругов будет в пятом ряду? Ответ: \_\_\_\_\_.

Сколько кругов будет в седьмом ряду? Ответ: \_\_\_\_\_.

*Комментарий к выполнению заданий.* Очевидно, что выполнение первого задания основано на умении ученика понять, как устроена числовая последовательность

Задания повышенного уровня сложности ориентированы на оценку метапредметных результатов, и это тоже является отличием от традиционно предъявлявшихся требований к подготовке выпускника.

\* Часто для выполнения заданий повышенного уровня сложности предполагается использование сразу нескольких предметных действий или операций. Например, чтобы выполнить задание: «Запиши наименьшее четырехзначное число с помощью четырех разных цифр», нужно знать, какие числа являются четырехзначными, уметь сравнивать числа, различать цифры и выбирать разные.

(каждое следующее число, начиная со второго, на 9 больше предыдущего), и продолжить ее по обнаруженному правилу. При этом на этапе итогового контроля несущественно, как (рационально или нерационально) рассуждал ученик: возможно, он увидел, что это — часть таблицы умножения на девять и автоматически дописал число; может быть, увидел, что в записи чисел количество десятков на один увеличивается, а единиц на один уменьшается. В данном случае оценивается не рациональность, а правильность (хотя в процессе обучения, несомненно, учитель делает акцент на рациональных приемах действий).

Второе задание — повышенного уровня — устроено так, чтобы его «не испугался» ученик, не имеющий особых достижений в освоении курса математики начальной школы, но его формулировка отличается от привычной. Это задание (как и все задания повышенного уровня) для всех четвероклассников. Ответ ученика на первый вопрос показывает, понял ли он правило, по которому изображаются круги, на второй — может ли пользоваться этим правилом. Обратим внимание на то, что в задании не говорится о

Уже сейчас очевидно, что одного контроля и оценивания на выходе из начальной школы недостаточно, поэтому разрабатываются материалы, позволяющие уже с начала обучения отслеживать ход формирования предметных умений и метапредметных результатов, своевременно корректировать и устранять ошибки, предупреждать трудности.

необходимости поставить в соответствие последовательности кругов последовательность чисел и необходимости ее продолжения. Есть только сюжетная ситуация: «Ваня составляет из кругов фигуру “вот так”». В идеале ученик понимает, что здесь представлена последовательность 1, 3, 5, 7. Если не понимает, но видит, что в каждом следующем ряду слева и справа пририсовано по одному кругу, то может успешно справиться с заданием, дорисовав и пересчитав круги. Это также означает, что выпускник понимает, как устроена последовательность кругов (чи-

сел), и может использовать обнаруженное самостоятельно правило для ее продолжения. В данном случае не оценивается качество знаний ученика (предметный, образный или логический уровень). Достаточно, что школьник выполняет задание верно, рассуждая удобным, понятным и доступным ему способом.

В планируемых результатах представлен второй блок — «Ученик получит возможность научиться». Предметное содержание, обеспечивающее достижение результатов по этому блоку, отражено в примерной программе по математике, в авторских программах. Но поскольку умения этой группы не выносятся на итоговый контроль как задания блока «Ученик научится», объем содержания программ регулируется авторами учебников и программ. Авторы сами определяют, на каком этапе обучения и предметном содержании начнется формирование того или иного умения. Это значит, что, например, для достижения планируемого результата: «ученик получит возможность научиться классифицировать числа по одному или нескольким основаниям, объяснять свои действия» (тот же раздел «Числа и величины») [2, с. 61], авторы одного учебника могут выделить специальную тему и 10 уроков, а другого — не будут выделять тему, а предложат цикл заданий при изучении разных тем в разных классах.

В данной статье планируемые результаты рассмотрены только как итог обучения, но уже сейчас становится очевидным, что одного контроля и оценивания на выходе из начальной школы недостаточно. Поэтому авторы и систем учебников, и учебников, входящих в федеральный перечень, разработали или разрабатывают материалы, позволяющие уже с начала обучения отслеживать ход формирования предметных умений и метапредметных результатов, своевременно корректировать и устранять ошибки, предупреждать трудности.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий : в 2 ч. Ч. 1 / М. Ю. Демидова [и др.] ; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. — М. : Просвещение, 2010.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. — М. : Просвещение, 2010.
3. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа : в 2 ч. Ч. 1. — М. : Просвещение, 2010.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Мин-во образования и науки РФ. — М. : Просвещение, 2010.



### РАБОТА НАД АРИФМЕТИЧЕСКИМИ ЗАДАЧАМИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н. Н. ДЕМЕНЕВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры социальной педагогики, психологии  
и предметных методик начального образования НГПУ  
*nachobr@bk.ru*

В статье рассматривается процесс формирования у младших школьников одного из универсальных учебных действий (общего приема решения задач) на примере работы над простыми и составными арифметическими задачами. Для каждого этапа работы над задачей выделены действия, которыми должны владеть учащиеся, а также методические приемы, способствующие становлению этих действий у детей.

The article deals with the process of formation of the primary pupils' one of the universal learning actions (general method of solving math problems) on the example of the work on simple and compound arithmetic tasks. For each phase of work on the task the author of the article identifies actions which pupils should have as well as instructional techniques that promote the formation of these actions in children's mind.

**Ключевые слова:** *универсальные учебные действия, общий прием решения задач, простые и составные арифметические задачи, методические приемы работы над задачами*

**Key words:** *universal learning activities, the general method of solving problems, simple and compound arithmetic tasks, teaching techniques for working on the math tasks*

**В**ведение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования предполагает обязательную реализацию программы формирования универсальных учебных действий (далее УУД) средствами всех учебных предметов. На уроках математики дети могут выполнять все виды универсальных учебных действий: познавательные, регулятивные, коммуникативные. Однако содержание программы по математике предоставляет наиболее богатые возможности для формирования познавательных УУД: логических, общеучебных действий, умения решать проблемы и задачи. Одними из важнейших среди них являются действия моделирования и владение общим приемом решения задач, которые тесно взаимосвязаны друг с другом.

Общий прием решения задач предполагает знание учениками этапов и методов решения, владение логическими приемами и операциями, широкое использование знаково-символических средств, моделей. На уроках математики это используется в работе над текстовыми арифметическими задачами. В пособии «Как проектировать универсальные учебные дей-

На уроках математики дети могут выполнять все виды универсальных учебных действий: познавательные, регулятивные, коммуникативные.

ствия в начальной школе» выделены компоненты общего приема решения задач: анализ текста задачи (семантический, логический, математический); перевод текста на язык математики с помощью вербальных и невербальных средств, например, различных моделей (символических рисунков, чертежей, схем, таблиц и др.); установление отношений между данными и вопросом; составление плана решения и его осуществление; проверка и оценка решения задачи [3]. Все эти компоненты могут быть встроены в общую методику работы над задачами и соотнесены с традиционными этапами разбора задачи, предложенными М. А. Бантовой [1], Н. Б. Истоминой [2] и другими авторами.

Рассмотрим организацию работы над простыми и составными задачами, выделив: этапы работы; действия, которыми должны владеть учащиеся; методические приемы формирования этих действий на каждом этапе.

*1-й этап (ориентировочный). Ознакомление с текстом задачи*

Действия учащихся: правильное и осознанное чтение задачи с использованием пауз и логических ударений, восприятие задачи на слух.

На этом этапе задачу один или несколько раз читают учитель и ученики. Дети могут читать задачу вслух или про себя, индивидуально или хором. Следует обратить внимание учащихся на необходимость делать логические ударения и паузы при чтении задачи. Перед повторным чтением учитель может дать задание, направленное на первичный анализ задачи (чтение с установкой), например: прочитать и выделить слова для краткой записи; прочитать и подумать, что в задаче известно, а что неизвестно, и т. п.

*2-й этап. Анализ текста задачи*

Действия учащихся: определение данных, искомого, установление связей между ними, выполнение иллюстрации, перевод текста на язык математики (моделирование).

На этом этапе обычно проводится фронтальная беседа с одновременным составлением краткой записи, графической схемы или использованием других форм иллюстраций или моделей. Фронтальная беседа возможна в трех вариантах:

✓ подробная беседа: учитель задает вопросы таким образом, чтобы поэтапно определить все данные задачи и искомого и зафиксировать это в форме краткой записи, графической схемы и т. п.;

✓ краткая беседа: учитель спрашивает, что в задаче известно, а что неизвестно;

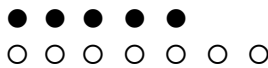
✓ разбор с опорой на числовые данные: учитель спрашивает, что обозначает каждое число в задаче и что нужно узнать (что является искомым).

В зависимости от особенностей задачи и уровня сформированности у детей умения их решать могут быть использованы следующие виды иллюстраций и моделей: сюжетная картинка, рисунок (образный или схематический), предметная модель, краткая запись, графическая схема, таблица, чертёж (к задачам на движение).

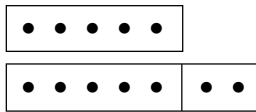
Пример. Оле подарили пять синих шаров, а красных на два больше. Сколько красных шаров подарили Оле?

Для этой задачи могут быть выбраны следующие виды моделей:

✓ предметная модель (дети выкладывают на партах счетный материал):



✓ образная модель или схематический рисунок (выполняется в виде чертежа на доске и в тетрадах):

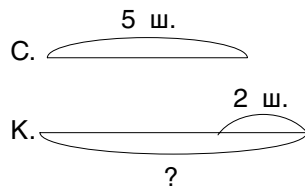


✓ краткая запись:

С. — 5 ш.

К. — ? на 2 ш. больше

✓ графическая схема:



Эти иллюстрации и модели могут быть представлены детям в готовом виде или составлены в ходе фронтальной беседы. Вместо фронтального разбора детям можно предложить самостоятельно проанализировать задачу и выполнить к ней иллюстрацию или модель (или выбрать одну из предложенных, или завершить выполнение модели).

3-й этап. Поиск решения задачи

Действия учащихся: установление отношений между данными и искомым, выбор арифметических действий. В процес-

се работы над простой арифметической задачей актуализируется теоретическая основа выбора арифметического действия и происходит выбор действия. В процессе работы над составной арифметической задачей дети анализируют ее с целью выделения системы простых задач, которые нужно решить для ответа на главный вопрос задачи.

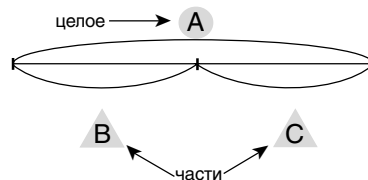
При работе над простыми задачами детям предлагается актуализировать теоретические знания: вспомнить пра-

вило (например, разностного или кратного сравнения), смысл отношения (например, что значит «на столько-то больше / меньше»), связь между пропорциональными величинами (например: как найти цену, зная стоимость и количество). Основой выбора действия может послужить представление жизненной ситуации, описанной в задаче, или наглядное восприятие задачи с опорой на иллюстрацию или модель. Дети должны определить, какое число следует искать (большее или меньшее) и с помощью какого действия.

При работе с графической схемой, отражающей соотношение частей и целого, применяется алгоритм действия, представленный в учебниках Э. И. Александровой:

✓ составьте графическую схему (этот шаг осуществляется на этапе анализа текста);

✓ отметьте на схеме части и целое (например, целое обводится в кружок, а части — в треугольники);



✓ определите, чем является неизвестное число — частью или целым;

✓ вспомните, как найти часть (целое);

При работе над простыми задачами детям предлагается актуализировать теоретические знания: вспомнить правило, смысл отношения, связь между пропорциональными величинами.

✓ выберите арифметическое действие для решения задачи.

Для использования этого алгоритма дети должны познакомиться с понятиями «часть» и «целое» (это предусмотрено многими вариативными программами по математике), установить их взаимосвязь и определить способ нахождения. Этот способ полезно представить в виде моделей:

$\bigcirc = \Delta + \Delta$  (чтобы найти целое, нужно сложить части);

$\Delta = \bigcirc - \Delta$  (чтобы найти часть, нужно из целого вычесть другую часть).

Поиск решения составных задач может осуществляться синтетическим способом (нисходящий анализ) или аналитическим способом (восходящий анализ). Возможен и аналитико-синтетический вариант разбора, а также алгебраический метод (используется не во всех программах по математике для начальной школы).

При нисходящем анализе разбор проводится от данных к вопросу, то есть последовательно выделяются простые задачи, которые мы можем решить:

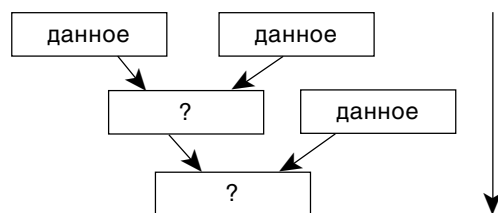
- ✓ Что нужно узнать в задаче?
- ✓ Можем ли мы сразу ответить на вопрос задачи? (Нет.)
- ✓ А что мы можем узнать сразу?

✓ Нужно ли нам это знать для решения задачи?

✓ Зная это, что мы сможем узнать потом?

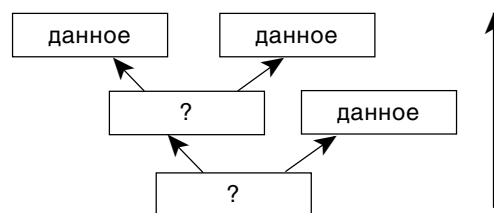
Процесс рассуждения можно изобразить в виде схемы для задач

в два действия (рассуждение по схеме ведется сверху вниз).



При восходящем анализе разбор проводится от вопроса к данным, то есть последовательно выделяются простые задачи, которые мы не можем решить, пока не будет выделена простая задача, для решения которой есть необходимые данные. После этого составляется план решения задачи.

Процесс рассуждения можно изобразить в виде схемы для задач в два действия (рассуждение по схеме ведется снизу вверх).



При восходящем анализе работа строится так:

- ✓ Что нужно узнать в задаче?
- ✓ Можем ли мы сразу ответить на вопрос задачи? (Нет.) Почему?
- ✓ Что нужно знать, чтобы ответить на этот вопрос?
- ✓ Знаем ли мы это? Можем ли сразу узнать?

Предложенные схемы способны служить моделями поиска решения. Можно представить их в форме наборного полотна. В этом случае слово «данное» заменит карточка с соответствующим числом в кармашке. Такие схемы возможно составлять и на доске. Вместо слова «данное» при этом записывают названия величин.

Эти схемы используются как базовые, на основе которых можно построить более сложные схемы для задач в 3—4 действия. Некоторые авторы программ по математике (например, И. И. Аргинская) включили задания с подобными схемами в свои учебники.

При использовании алгебраического метода на данном этапе составляется уравнение.

Дети должны познакомиться с понятиями «часть» и «целое» (это предусмотрено многими вариативными программами по математике), установить их взаимосвязь и определить способ нахождения.

*4-й этап. Составление плана решения задачи (для составных задач)*

Действия учащихся: определение последовательности решения задачи, составление плана решения.

Учитель может задавать детям последовательные вопросы: что мы узнаем первым действием? что мы узнаем вторым действием?

Полезно предложить учащимся рассказать полностью план решения задачи и записать его.

*5-й этап. Решение задачи, его оформление, формулировка ответа*

Действия учащихся: запись решения задачи в тетрадях и/или на доске; устная формулировка ответа задачи, запись полного или краткого ответа в тетрадях и на доске.

На этом этапе дети записывают решение задачи в тетрадях (находят значение выражения, в скобках обозначив соответствующее наименование). Один из учеников может выполнить записи на доске (или за крылом доски). При этом используется заданный ранее учителем образец оформления. Дети должны владеть разными формами записи решения: выражением, уравнением; по действиям с пояснениями, по действиям с планом или вопросами.

Для правильной формулировки ответа, как правило, используется следующий прием: дети читают вопрос задачи, а затем в него вместо слова «сколько» подставляют найденное число. Затем ответ (полный или краткий) записывается в тетради и на доске в соответствии с заданными правилами оформления.

*6-й этап. Проверка решения задачи*

Действия учащихся: проверка правильности решения задачи и оценка выбранного способа действия.

На этом этапе могут быть использованы различные приемы проверки, выделим основные.

✓ Проверка на основе образца, в качестве которого используются записи на доске. Дети могут сверить с ним свои

записи. Возможна и организация взаимопроверки в парах.

✓ Решение задачи другим методом. Если задача была решена арифметически, то можно решить ее практически (на основе использования демонстрационного или индивидуального дидактического материала) или алгебраически (составив и решив уравнение).

✓ Составление и решение обратной задачи. Если в результате решения обратной задачи

получится число, которое было известно в данной задаче, то можно считать, что данная задача решена правильно.

✓ Прикидка ответа (установление границ искомого числа). До решения задачи устанавливается, больше или меньше какого из данных чисел должно быть искомое число. После решения полученный результат сравнивается с одним из данных чисел. Если он не соответствует установленным границам, значит, задача решена неправильно.

✓ Подстановка найденного числа в задачу и установление соответствия между полученными в результате решения задачи, числами и данными числами. Детям предлагается выполнить арифметическое действие над числом, полученным в ответе задачи, и одним из данных чисел. Если получится другое данное число, то задача решена правильно.

✓ Решение задачи другим способом. Если получается одинаковый ответ при решении задачи разными способами, то можно сделать вывод, что задача решена правильно.

✓ Оценка реальности полученного ответа. Ученик должен понять, насколько реальным получился ответ с точки зрения конкретных жизненных ситуаций. Например, если в ответе скорость пешехода равна 60 км/ч, то можно сделать вывод, что задача решена неверно, так как это нереальный ответ.

В процессе работы над задачей фор-

Для правильной формулировки ответа, как правило, используется следующий прием: дети читают вопрос задачи, а затем в него вместо слова «сколько» подставляют найденное число.

мируются различные УУД, например, познавательные логические действия анализа и синтеза, познавательное действие моделирования (на 2-м и 3-м этапах), регулятивные действия планирования (на 4-м этапе) и контроля (на 6-м этапе).

Младшие школьники должны осознать, какие компоненты входят в общий прием решения задач. Поэтому целесообразно составить памятку-алгоритм работы над задачей. Подобная памятка включена, например, в учебники Л. Г. Петерсон. Приведем один из вариантов памятки:

1. Внимательно прочитай задачу.
2. Определи, что в задаче известно, а что неизвестно. Выдели данные и иско-мое.
3. Составь к задаче краткую запись (схему, таблицу, чертеж, рисунок и т. п.).
4. Подумай, как с помощью данных найти искомое.
5. Составь план решения задачи.
6. Выбери арифметические действия и запиши решение задачи.
7. Назови и запиши ответ задачи.
8. Проверь решение задачи.

Процесс формирования у младших школьников обобщенных умений работы над задачей достаточно длительный, требует кропотливой и разнообразной по форме деятельности на уроке.

Для освоения учащимися действий, входящих в общий прием решения задач, необходимо использовать разнообразные творческие и аналитические упражнения в процессе работы с задачей. Например, для формирования действия моделирования можно предлагать задания: *выбери схему к задаче; определи, правильно ли составлена схема; дополни схему* (дается схема, на которой не расставлены числа и знак вопроса); *самостоятельно составь схему; выбери задачу, которая подходит к данной схеме*.

Учителю начальных классов необходимо помнить, что процесс формирования у младших школьников обобщенных умений работы над задачей достаточно длительный, требует кропотливой и разнообразной по форме деятельности на уроке. Важно учесть, что в некоторых учебниках математики для начальных классов (например, Н. Б. Истоминой, И. И. Аргинской и др.) система работы над задачами тщательно продумана, построена система упражнений, которые позволяют целенаправленно формировать у детей различные УУД. Методику, предложенную этими авторами, можно использовать при работе по другим программам и учебникам.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Бантова, М. А.* Методика преподавания математики в начальных классах / М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова. — М. : Просвещение, 1984.
2. *Истомина, Н. Б.* Методика обучения математике в начальной школе: Развивающее обучение / Н. Б. Истомина. — Смоленск : Ассоциация XXI век, 2009.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2010.



## ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. КИПРИЯНОВА,  
доктор педагогических наук,  
руководитель отдела научной работы  
ЧИППКРО  
*evkipt@rambler.ru*

В статье рассматриваются проблемы формирования исследовательской компетенции школьников, содержание нового социогуманитарного знания, связанного с изменением структуры и методов исторической науки. Описаны новые методы и способы получения исторического знания с точки зрения реализации Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

The article tackles the problem of forming the research competence of pupils, the maintenance of new humanitarian knowledge, connected with the change of structure and methods of a historical science. The author of the article describes new methods and ways of getting the historical knowledge, from the point of view of realization of the Federal State Educational Standards.

**Ключевые слова:** *метапредметные результаты образования, исследовательская компетентность, социогуманитарное исследование, нарратив, социализация научно-исследовательского типа*

**Key words:** *metasubject results in education, the research competence, social / humanitarian research, narrative, socialization of the scientific and research type*

**И**зменения, происходящие в современном российском обществе, способствуют формированию новых приоритетных стратегий и ценностей во всех сферах жизни и деятельности человека, в том числе в сфере образования. Одним из базовых приоритетов является развитие творческой, социально активной и ответственной личности, имеющей свой взгляд на события и процессы, умеющей критически мыслить, гибко адаптироваться к происходящим изменениям.

В связи с этим исследовательские умения школьников (выявлять проблему, собирать информацию, наблюдать, проводить эксперимент, анализировать, стро-

ить гипотезы, обобщать) и новые, соответствующие результату, индивидуальные (субъектные) методы его достижения приобретают особое значение. Образовательная практика реагирует на вызов новой государственной стратегии внедрением современных технологий обучения, воспитания и развития личности, исследовательских методов в образовании.

В стандарте отмечается, что исследовательские компетенции — это, прежде всего, метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования, которые, с точки зрения ФГОС, должны отражать умения:

✓ самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности;

✓ самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные;

✓ соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований;

✓ оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения;

✓ контролировать и оценивать себя, принимать решения и осуществлять осознанный выбор в учебной и познавательной деятельности;

✓ организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность;

✓ осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации.

Вслед за А. О. Карповым мы полагаем, что фокус проблем сегодняшней школы находится не в области таких, казалось бы, первичных факторов, как качество и количество (стандарты) знаний, а в области способности школы образовывать жизненно важные продуктивные паттерны в структуре личности. Владелец последних приобретает психические и инструментальные возможности

для того, чтобы быть успешным в новой социальной реальности. Иными словами, вместо книжного технологизма школе необходимы технологизм учебных практик и социализация научно-исследовательского типа<sup>1</sup>.

Говоря об особенностях социогуманитарного исследования в школе, можно отметить, что оно охватывает сферы «человек — человек», «человек — общество», «общество — общество», «общество — при-

рода» и такие отрасли научного познания, как история, социология, политика, право, мораль, экономика, философия, аксиология, языкознание, филология и др.

Организация исследовательской, эвристической образовательной деятельности в рамках этих отраслей характеризуется следующими признаками:

✓ цель деятельности — не научные открытия как таковые, а развитие в школьниках личностных качеств и компетентностей, необходимых для успешной работы в информационном обществе;

✓ осуществляется субъектом деятельности на основе его личностного образовательного потенциала, индивидуальных способностей, мотивов, целей, паттернов в структуре личности;

✓ вызывает трудности и проблемы в деятельности субъекта, обусловленные недостаточным владением методами, средствами и другими условиями, необходимыми для ее осуществления;

✓ приводит к созданию нового для субъекта образовательного продукта, соответствующего типу осуществляемой деятельности.

Проблемы содержания и выбор темы социогуманитарного исследования представляют для исследователя, в том числе школьника, наиболее интересную и новую область. Рассмотрим данные проблемы в контексте новых содержания и способов изучения исторической науки. Ведь технологии, методы, приемы и содержание деятельности — элементы, безусловно, взаимосвязанные в образовательном процессе, и их интегративной особенностью сегодня является также субъективированный характер.

Структура истории как школьного предмета в частности и исторической науки в России на рубеже XX—XXI веков в целом, с точки зрения А. И. Богатырева и Г. Е. Корнилова, может быть детально охарактеризована следующими параметрами: реальность, сознание, деятельность, образ, язык, метод<sup>2</sup>. Вывод ученых касается принципиальной «несхожести» тра-

Проблемы содержания и выбор темы социогуманитарного исследования представляют для исследователя, в том числе школьника, наиболее интересную и новую область.



диционного и постмодернистского подходов. Так, на смену одноукладности приходит многоукладность, закрытость сознания сменяет открытость как принцип, технократическая деятельность сменяется гуманистической, описательный язык — субъектным пониманием.

Главным принципом современных исторических исследований модернистского и постмодернистского толка является признание активной роли языка, текста и нарративных структур в созидании и описании исторической реальности через интериоризацию, то есть присвоение индивидом объективного исторического опыта. История становится частью личного, субъектного опыта исследователя.

Так, на Международном коллоквиуме «Человек и личность как проблема исторического исследования: Россия, конец XIX — XX век» в июне 2010 года в Санкт-Петербурге, в подготовке которого принимали участие историки из России, США и Западной Европы, предлагалось рассмотреть исторический процесс сквозь призму личности, изучить отражение исторических событий в судьбах и самосознании человека. Например: «Войны, революции и политические потрясения как катализатор личного самоопределения. Субъективное восприятие кризисных ситуаций», «Повседневная жизнь, обычаи, быт. Народная культура и альтернативные формы идентичности», «Формирование личных архивных фондов и проблема источниковедения личности» и др.<sup>3</sup>

Таким образом, тематика современных исторических исследований носит в большей степени субъективированный характер, то есть изучение исторических фактов актуализируется через оценку и отношение к ним самих субъектов истории.

Именно в этом субъективированном контексте и интересны исследования школьников. Так, общая тема Всероссийского конкурса исследовательских работ «Человек в истории. XX век» — «Судьба человека в российской истории XX века» обя-

зательно конкретизирована в одной из частных тем. Например: «История семьи», «Цена победы», «Человек и малая родина», «Человек и власть», «Свои — чужие: другая национальность, религия, другие убеждения», «Человек, общество, армия»<sup>4</sup>.

Исследовательская практика показывает, что эти и множество других вопросов сегодня действительно более всего занимают историков, существенно расширяя область познания истории за счет привлечения этнографических, литературных, антропологических, физиологических, психологических, экологических свидетельств. Знание и осмысление опыта прошлого должны стать частью личного опыта человека. Не только у каждого поколения, но и у каждого конкретного человека должна быть «своя история», свое понимание прошлого, из которого он черпает нравственный и культурный опыт.

Сегодня окончательно не сложились понятийно-категориальный аппарат и собственно название этого нового научно-исторического способа исследования. Данные научные методы и приемы представлены как *микроистория*, как способ репрезентации прошлого в тексте исторического сочинения; *история повседневности*, где изучают, прежде всего, его ментальную составляющую — общие представления о нормальном, как и общие страхи, общие тревоги и одержимости<sup>5</sup>; *устная история*, которая основана большей частью на свидетельствах живых информаторов<sup>6</sup>; *нарратив* (язык, структура, содержание текста), создаваемый исследователем в процессе изучения или прочтения исторических свидетельств<sup>7</sup>; *эго-история*, то есть «история для себя», «своя история»<sup>8</sup>.

Ясно одно: акцент в исторических исследованиях перемещается на изучение собственно «человека в истории», его непосредственного опыта в историческом процессе. Данные нарративы, на наш

На смену одноукладности приходит многоукладность, закрытость сознания сменяет открытость как принцип, технократическая деятельность сменяется гуманистической, описательный язык — субъектным пониманием.

взгляд, являются субъектными личностными практиками обучающихся.

Обращение к истории повседневности в процессе обучения, использование устных свидетельств очевидцев и участников событий актуализируют субъектную позицию ученика как участника диалога поколений, способствуют самоидентификации ребенка в поликультурном пространстве современной России, формированию исторического мышления школьника, соединению событий глобальной истории и эго-истории. Кроме того, у учащихся формируется комплекс историко-методологических знаний и умений работать с устными источниками:

✓ создавать устный исторический источник — подготавливать и проводить интервью, беседу, наблюдение; пользоваться аудио- и видеозаписывающей техникой, протоколировать интервью в виде конспекта; выделять ключевые слова и даты в звучащей речи;

✓ изучать устный источник — точно и достоверно воспроизводить устную речь на бумаге; маркировать факты по степени их значимости для самих рассказчиков; искать и выяснять незнакомые термины; осуществлять критический анализ информации об исторической реальности; реконструировать историческую реальность как можно точнее, стремиться понять факторы, которые ее обусловили; оформлять и представлять результаты своей работы с устными свидетельствами, обсуждать их с другими людьми.

Нам представляется необходимым подчеркнуть своеобразие истории как науки и школьного предмета социально-гуманитарного цикла, уникальность и значимость ее в развитии ценностных смыслов личности посредством включения в исторический процесс. Широкий спектр традиционных и нетрадиционных методов, приемов и технологий учебной деятельности позво-

ляет реализовать педагогическую задачу подобного рода.

Рассказы учащихся на уроках как эвристический метод отражают разные стороны такого многопланового явления, как человеческая жизнь. История взаимоотношений человека с окружающей его природой — это рассказы о месте рождения человека, местах, где он проживал в течение жизни, о том, какие страны посетил, любил ли вообще путешествовать, какие необычные явления природы он наблюдал, и о многом другом.

Еще одним традиционным и одновременно инновационным приемом деятельности могут быть индивидуализированные, прежде всего по содержанию, «я-задания». Например, истории — размышления о смысле жизни, смысле своего существования, изложение жизненного опыта. К примеру, задание на уроке было инициировано проектом «Все, что было не со мной» Челябинского камерного театра, главная идея которого заключалась в том, чтобы построить и представить на суд публики документальное действо в стилистике «вербатим», состоящее из размышлений современной молодежи и подростков о Великой Отечественной войне. Вопросы: *если бы тебя забрали в солдаты и послали на войну в 1941-м, что бы ты чувствовал(а)? И каким бы солдатом, на твой взгляд, ты был(а)?* — начинали движение мысли от единичного, уникального факта, от индивида. Чем обуславливался, ограничивался, направлялся выбор решений, каковы были его внутренние мотивы и обоснования, насколько сильны и устойчивы внешние факторы и внутренние импульсы — все это переводит школьника из ситуации микроанализа в исследовательское пространство макроистории.

Исторические учебные исследования как метод работы по истории — наиболее привлекательная область. В 5-м классе несколько уроков посвящены генеалогии и дают прекрасную возможность перейти от пробных заданий по выявлению семейных реликвий, текстовых и других доку-

Акцент в исторических исследованиях перемещается на изучение собственно «человека в истории», его непосредственного опыта в историческом процессе.

ментальных материалов семейного архива к серьезным исследованиям микроистории. Пособие А. В. Фищева по концепции истории (самоистории), разработанной Ю. А. Троицким, для школьников 5-х классов «Моя семья в судьбе страны» помогает достаточно достоверно воспроизвести прошлое по рассказам старшего поколения и сохранившимся документальным источникам. Характеризуя значимость своей работы «История моей семьи», ребенок пишет: «Знакомясь с именами своих предков, их фотографиями, я будто слышал своих прабабушек и прадедушек». Важное значение для жизнеспособности общества имеет именно такая «память поколения», позволяющая понимать разницу между реальным процессом и его восприятием, отражающая некую общность культурно-исторического опыта.

История внутренних событий семьи нашла отражение в следующем исследовании внешней истории. Учебная работа «История любительского хора театра оперы и балета имени Глинки города Челябинска в воспоминаниях его участников» дала возможность более глубоко ознакомиться с такой малоизвестной областью художественной жизни театра, как любительский хоровой коллектив, представила ряд новых фактов, поскольку в государственном архиве не сохранилось документов об открытии и закрытии любительского хора театра, материалов о людях, участвовавших в нем. Восполнить это можно было только на основе свидетельств участников хорового коллектива и документов из домашних архивов.

В исследовании были востребованы устные свидетельства очевидцев и участников событий, которые обращали к индивидуальной и коллективной исторической памяти, актуализировали субъектную позицию ученика как участника диалога поколений. Был интересен сам подход к переосмыслению устного источника с собственных позиций, предполагающий выделение смысловых единиц, на основе кото-

рых строились историческое описание и объяснение. Обращение в процессе работы к истории повседневности, ценностным представлениям людей разных поколений и профессий позволило исследователю совершенствовать социальные и коммуникативные навыки.

Сегодня закономерен поворот интереса историков от человека типичного к конкретному, тем более к своей истории. «Мы возвращаемся... к судьбам отдельных людей, каждая из которых по определению “индивидуальна” и “уникальна” — лишь бы нашелся историк, желающий эти индивидуальность и уникальность выявить»<sup>9</sup>. Однако методы и приемы исследовательской работы школьников также постепенно усложняются.

Проектные методы обучения в рамках внедрения рекомендуемых проектных технологий дают детям возможность отказаться от соблазна модернизировать историю. Человек относится к любой проблеме исходя из собственного опыта. Результатом школьного проекта «Я помню. Я горжусь» стала Аллея славы. Это были стенды с фотографиями дедов и прадедов — участников Великой Отечественной войны, погибших, умерших и ныне живущих; фотографии из семейных архивов: индивидуальные и групповые, на фронте и в мирной жизни, до войны, в войну и после нее, с полной информацией (данные: где воевал, ранения, награды) и только с указанием на имя или скупым упоминанием «сгорел в танке в 1943-м». Систематизация многообразного исторического содержания через структурные смысловые единицы, «сюжеты» истории сделала понятной для многих школьников другую систему пространственных и временных координат. Найденные самостоятельно, такие структурные смысловые единицы жизненного целого, как «дружба», «одиночество», «встреча», «разлука», «учеба»,

Обращение в процессе работы к истории повседневности, ценностным представлениям людей разных поколений и профессий позволило исследователю совершенствовать социальные и коммуникативные навыки.

«мама», «честь», «молодость», выбрали в себя разные стороны бытия не столько в последовательности событий, сколько в совокупности переживаний, размышлений, значимых отношений и воззрений.

Обучение истории сегодня требует изучения способов познания человека и истории как измерения человеческого бытия через самораскрытие. Историческое образование превращается в значимое для каждого человека социогуманитарное исследование, формируя его понимание смысла собственной жизни и судьбы человечества, обеспечивая гуманизацию ценностных оснований и социализацию научно-исследовательского типа.

Таким образом, реализация Федеральных государственных образовательных стандартов, особенно в области социогуманитарных знаний, лежит в плоскости

лично ориентированной образовательной парадигмы и делает невозможным передачу знаний в готовом виде. Изменение методологии обучения связано прежде всего с первичностью субъективированного опыта и познания объектов реального мира, с конструированием добываемых самостоятельно знаний. Эффективный образовательный процесс, формирование исследовательских компетенций школьников и социализация научно-исследовательского типа связаны и с созданием образовательных продуктов, которые зависят не только от способностей и уровня развития школьника, но и от получаемого субъектом познания опыта и применяемых индивидуализированных, проектных и исследовательских методов, являющихся главным элементом рекомендуемых стандартом деятельностных технологий обучения.

### ПРИМЕЧАНИЯ

---

<sup>1</sup> Карпов А. О. О развитии научного образования // Труды научно-методического семинара «Наука в школе». М.: Профессионал, 2003. Т. I. С. 3—14.

<sup>2</sup> Богатырев А. И., Корнилов Г. Е. Методика многоконцептуального подхода к изучению истории: к вопросу о методологических проблемах школьного исторического образования в России // Историческая наука и историческое образование на рубеже XX—XXI столетий. Екатеринбург: УрГПУ; Банк культурной информации, 2000.

<sup>3</sup> Ассоциация исследователей российского общества: новости // URL: <http://www.airo-xxi.ru>.

<sup>4</sup> Всероссийский конкурс исследовательских работ учащихся «Человек в истории. XX век» // URL: <http://www.konkurs.memo.ru>.

<sup>5</sup> Пушкарева Н. Л. История повседневности и частной жизни глазами историка // Социальная история. М., 2003.

<sup>6</sup> Томпсон П. Голос прошлого. Устная история. М.: Весь мир, 2003.

<sup>7</sup> Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. 2000. № 3.

<sup>8</sup> Троцкий Ю. Л. Эго-история как способ культурно-исторической самоидентификации в современной России // Культура в переходный период: в поисках идентичности через искусство в постсоветской России: Материалы Международной конференции (Нью-Хейвен, 11—13 апреля 2003 г.). М.: ГЦСИ, 2006.

<sup>9</sup> Казус: Индивидуальное и уникальное в истории — 2003 / Под ред. М. Бойцова и И. Данилевского. М.: ОГИ, 2003. Вып. 5. С. 11.



## СОЦИАЛИЗАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. А. СУЧКОВА,  
учитель начальных классов  
МОУ Лицей г. Арзамаса,  
соискатель кафедры начального образования НИРО  
*pinkvin@inbox.ru*

В статье описывается процесс социализации младших школьников в ходе исследовательского обучения в условиях внедрения новых образовательных стандартов. Обращается внимание на организацию исследовательской деятельности учащихся начальных классов. Даны рекомендации по составлению текста-рассуждения при подготовке исследовательского проекта. Приобретенный опыт подготовки исследования поможет младшим школьникам справиться с трудностями процесса социализации в начальной школе.

The process of socialization of pupils in primary school in the course of research educational standards are adopted is described in this article. The attention to the organization of research activity of the younger schoolboy is paid. Recommendations are made about text-reasoning drawing up by preparation of the research project. The gained experience in research preparation will help pupils to cope with difficulties of process of socialization in primary school.

**Ключевые слова:** социализация, исследовательское обучение, новый образовательный стандарт

**Key words:** socialization, research education, the new educational standard

С введением новых стандартов в образовательную практику обучение в начальной школе перестает быть «складом» готовых знаний и системой освоения опорных знаний, умений и навыков. «В этих условиях начальное общее образование призвано заложить фундамент для достижения стратегических целей не только среднего, но и последующих этапов образования (самообразования) человека» [3, с. 6]. Совершенно очевидно, что социальная зрелость выпускников школы, их способность к осмысленному продуктивному действию в соответствии с реалиями современного мира формируются в начальной школе. Таким образом, началь-

ная школа призвана стать отправным пунктом социализации ребенка.

Социализация — процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, положительных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в данном обществе [3, с. 278].

В последние годы в педагогической литературе и средствах массовой информации все чаще говорится о трудностях процесса социализации младших школьников, связанных с овладением навыками общения, становлением самосознания, формированием целостной картины мира.

Обновление содержания начального

образования призвано решать проблемы, сопряженные с совершенствованием навыков саморазвития младших школьников в рамках специально деятельностно организованного образовательного пространства начальной школы. Одним из условий социализации ребенка является включение его в исследовательскую деятельность. Возникает вопрос: «Возможна ли исследовательская деятельность в младшем школьном возрасте?»

Ответ находим в работах профессора А. И. Савенкова. Предложенная ученым программа исследовательского обучения младших школьников успешно реализуется в условиях экспериментальных площадок по всей стране. По мнению А. И. Савенкова, «собственная исследовательская практика призвана не только расширять кругозор ребенка, но и развивать его познавательные способности. Включаясь в процесс самостоятельной добычи и обработки новой информации, ребенок не только приобретает новые знания, но и осваивает механизмы их самостоятельно-го получения» [6, с. 204].

Для инициирования творческого поиска младшего школьника учителю начальных классов следует позаботиться об условиях, при которых возникнет самостоятельная исследовательская деятельность. Ведь, по словам А. Дистервега, «плохой учитель преподает истину, хороший — учит ее находить».

Опираясь на методические рекомендации А. И. Савенкова, назовем некоторые условия развития исследовательской активности.

Создание мотивации исследования — один из самых сложных в методическом отношении этапов учебно-исследовательской работы с детьми. Момент первичного включения учащихся в собственную исследовательскую деятельность — самый трудный. Трудность связана с выбором

темы. А. И. Савенков замечает: «Дошкольника и младшего школьника бесполезно “нагружать” темой исследования. Он, конечно, исследователь от природы, но его на первых порах надо учить всему: как выявлять проблемы, как разрабатывать гипотезы, как наблюдать, как провести эксперимент и т. п., а исследовать он будет только то, что ему действительно интересно» [6, с. 204].

Сам автор предлагает руководствоваться следующими критериями при выборе темы исследования:

- ✓ тема должна быть интересна ребенку, должна увлекать;
- ✓ работа над темой должна быть осуществима и приносить реальную пользу участникам соревнования;
- ✓ тема должна быть оригинальной: необходим элемент неожиданности, необычности;
- ✓ тема должна быть такой, чтобы работа могла быть выполнена относительно быстро.

В практике своей педагогической деятельности мы предлагаем детям идти от того предмета, который нравится, и выбирать тему в области той науки, которая наиболее близка. Поэтому постепенно работы распределяются по трем секциям: «Физика. Техника», гуманитарной, естественнонаучной.

Возможен и другой подход: идти от вопроса, который наиболее волнует ребенка. Например, Настя Тучина (1-й класс) часто спрашивала своих родителей о том, почему черепаха живет дольше человека и можно ли сделать наоборот. Так родилось исследование, в ходе которого девочка пришла к выводу: чтобы прожить долго, необходимо жить ближе к экватору, у моря, есть морепродукты, вести здоровый образ жизни.

При выборе темы исследования предлагается также воспользоваться особым приемом — «выращиванием» мысли из вопроса: необходимо «увидеть» проблему в вопросе, сформулировать ее причину и,

«Включаясь в процесс самостоятельной добычи и обработки новой информации, ребенок не только приобретает новые знания, но и осваивает механизмы их самостоятельного получения».

как следствие, определить тему и цель исследования, используя слова из вопроса.

Например, Марина Хохлова (1-й класс), спросив: «Куда деваются лужи?», тут же предположила: «Лужи уходят в землю или высыхают от солнца!» В связи с этим была сформулирована цель исследования — изучить круговорот воды в природе.

Отбор содержания материала исследования — еще один важный и ответственный этап детского исследования. Педагогу важно понимать, что проблема исследования должна соответствовать возрастным возможностям детей. Это требование касается не столько непосредственно выбора проблемы, сколько ее формулировки и отбора материала для решения.

Важно избирательно относиться к применяемой терминологии: все выражения должны быть понятны ребенку, поскольку он ответствен за каждое сказанное в исследовании слово. Речь ребенка должна соответствовать его возрасту и речевым возможностям.

В нашей педагогической практике сложился определенный способ работы над композицией исследования. Первоклассникам хорошо известно, что любой текст традиционно имеет трехчастную структуру. Основой научного доклада является текст-рассуждение [8].

Композиция текста-рассуждения для научного доклада включает в себя:

✓ *вступление* — сообщение о теме и цели исследования;

✓ *гипотезу* — утверждение, предположение, допущение;

✓ *аргументы-доказательства* с опорой на опыт и результаты собственных изысканий;

✓ *выводы и умозаключения*.

Если идейный замысел исследования понятен, то довольно легко формулируется и тезис-утверждение, а вместе с ним и гипотеза. Тезис в тексте-рассуждении становится гипотезой в научном докладе. Детям необходимо объяснить, что гипотезу рождает проблема. Иными словами, ребенок еще не знает точного ответа, а по-

средством гипотезы уже может его предположить, спрогнозировать, предугадать. Если школьник сомневается в верности гипотезы, он может обратиться за помощью к другому ученику. В связи с этим можно устроить своеобразное соревнование: кто прав, кто победит? Однако, чтобы узнать точный ответ, найти подтверждение или опровержение, необходимо обратиться к научно доказанным фактам.

Далее следуют доказательства (аргументы): от простого к сложному или наоборот. Лучше ранжировать их по степени значимости, усиливая доказательную базу. Все доказательства «собираются» в лаконичные выводы и собственные умозаключения. Таким образом, закладывается логическая цепочка исследовательских намерений на будущие изыскания.

Возникает вопрос: в какой очередности строить исследовательскую деятельность?» А. И. Савенков предлагает осуществлять работу в два этапа [6, с. 104—118]:

✓ тренировочные занятия, включающие в себя выбор темы, составление плана работы, сбор материала, обобщение полученных данных, доклад;

✓ самостоятельные учебные исследования, предполагающие те же действия, только в самостоятельном режиме.

Собственная практика работы со школьниками-исследователями позволила определить следующий план исследовательской деятельности:

1 - й э т а п — увидеть проблему: понаблюдать, проанализировать свои знания о ней;

2 - й э т а п — собрать информацию по теме исследования. Ее источником могут выступать: энциклопедические справочники, Интернет, средства массовой информации, кино- и телефильмы, посещение школьной лаборатории, музея, выставки, планетария, беседы со взрослыми;

Важно избирательно относиться к применяемой терминологии: все выражения должны быть понятны ребенку, поскольку он ответствен за каждое сказанное в исследовании слово.

3 - й этап — провести наблюдение, эксперимент, опыт: определить опыты, доступные для самостоятельной демонстрации, снять видеоролики экспериментов (если потребуется) или подобрать их в Интернете;

4 - й этап — подготовить к защите исследовательской работы:

✓ компьютерную презентацию (определить количество слайдов);

✓ текст доклада (тема, цель, гипотеза, доказательства, выводы, умозаключения);

✓ стендовую защиту (размер, способ расположения материала в соответствии с текстом доклада, цветовое решение и т. д.);

✓ экспериментальное оборудование;

5 - й этап — провести репетицию защиты с целью учета времени, требующегося для представления исследовательского проекта (отработать все сопутствующие докладу действия: повороты к стенду, демонстрация опыта, рассказ без продолжительных пауз и т. д.);

6 - й этап — подготовиться к ответам на вопросы: рассмотреть тему «шире», обратить внимание на «мелочи», общеизвестные факты по теме и т. д.

Ребенок — исследователь от рождения, и творческий характер его мышления не вызывает сомнений. Однако в последующие

годы у большинства современных детей происходит спад творческой активности. Несмотря на то что усовершенствование информационных технологий и все большее обращение к ним

ребенка, казалось бы, должно способствовать расширению границ познавательного интереса, в реальной жизни можно отметить, что мир современного младшего школьника все больше сужается до просмотра телепередач, компьютерных игр,

освоения функциональных возможностей личного сотового телефона. Вероятно, поэтому современный учащийся младших классов больше молчит и меньше читает и пишет. «Притупление» детского мышления и узкая направленность мыслительных операций, к сожалению, ускоряют процессы затухания и угасания детского интереса к познанию. Какие меры предпринять для преодоления детского познавательного равнодушия? Ответ однозначный: создать условия для внедрения в образовательную среду исследовательских методов обучения.

Обращение к исследовательской деятельности в начальной школе — залог уверенности ребенка и в сегодняшнем, и в завтрашнем дне. Если ребенок, взрослея, осознает самоценность исследовательского поиска и активно включается в практику исследовательского обучения, то его социальный опыт накапливается и совершенствуется. Взрослея, юный исследователь легче изучает науки, действуя подобно настоящему ученому. Уверенность в предметных знаниях повышает уровень его личностных достижений. Опора на личностные результаты в области исследовательской деятельности становится отправной точкой успешной социализации ребенка.

Специалисты в области психологии мышления высказывают мысль о том, что умственная деятельность ученого, сделавшего эпохальное открытие, и умственная деятельность ребенка, познающего новое, схожи. Но если в случае с ученым главное — новое знание, то в случае с детьми самое ценное — исследовательский опыт. Опыт творческого мышления юного исследователя является основным педагогическим результатом и самым важным приобретением ребенка в его социализации.

Если ребенок, взрослея, осознает самоценность исследовательского поиска и активно включается в практику исследовательского обучения, то его социальный опыт накапливается и совершенствуется.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Воронцов, А. Б.* Организация учебного процесса в начальной школе : метод. рекомендации / А. Б. Воронцов. — М. : ВИТА-ПРЕСС, 2011. — Сер. «Новые образовательные стандарты».



2. Мудрость тысячелетий : энциклопедия / авт.-сост. В. Балязин. — М. : ОЛМА Медиа Групп, 2010.
3. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова [и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М. : Издательский центр «Академия», 2008.
4. Проектные задачи в начальной школе : пособие для учителя / А. Б. Воронцов, В. М. Заславский, С. В. Егоркина и др. ; под ред. А. Б. Воронцова. — М. : Просвещение, 2011.
5. Реализация новых стандартов в начальной школе средствами системы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова : пособие для учителя 1-го класса / под ред. А. Б. Воронцова. — М. : ВИТА-ПРЕСС, 2011. — Сер. «Новые образовательные стандарты».
6. Савенков, А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А. И. Савенков. — Самара : Учебная литература, 2006.
7. Савенков, А. И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников / А. И. Савенков. — СПб., 2004.
8. Сучкова, И. А. Методика работы над текстом-рассуждением при подготовке исследовательского проекта в начальной школе / И. А. Сучкова // Нижегородское образование. — 2010. — № 1.



## ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

И. Н. МОХОВА,  
старший преподаватель кафедры начального образования НИРО,  
аспирант кафедры общей педагогики НГПУ  
*mohovairina@mail.ru*

В статье рассматриваются понятие «информационные технологии», а также возможности и проблемы использования информационных технологий в начальной школе, формирования универсальных учебных действий в исследовательской деятельности.

The article deals with the problem of using the Information technology at primary school. The author also tackles the problem of forming the universal, educational actions in research activity.

**Ключевые слова:** *информационные технологии, универсальные учебные действия, исследовательская деятельность*

**Key words:** *Information technology, the universal educational actions, the research activity*

**П**онятие «технология» — одно из наиболее часто используемых и неоднозначных в современной педагогике. Существуют различные точки зрения на возможности применения этого понятия в образовательном процессе, однако нет общепринятой трактовки и единого подхода к определению сущности производных от него понятий (педагогическая и образовательная технологии и др.).

Технологический подход активно разрабатывается в отечественной педагогике (В. П. Беспалько, В. И. Богомолов, В. В. Гузеев, В. И. Загвязинский, Л. В. Загрекова, М. В. Кларин, В. В. Николина, Е. С. Полат, Г. К. Селевко и др.). Однако технологические идеи в дидактике и педагогике не являются абсолютно новыми: еще Я. А. Коменский высказал мысль о технологизации процесса обучения. Опираясь на принцип природосообразности, он сформулировал одну из важнейших идей любой технологии — гарантированность результата. Результат определяет механизм обучения: «искусство учить всему», «учить быстро», «чтобы не было обременения и скуки», «учить основательно». На основе обобщения идей Я. А. Коменского была построена некоторая система (модуль), которая является базовым звеном (ядром) любой технологии в образовании: цель — сред-

В каком-то смысле все педагогические технологии (понимаемые как способы) являются информационными, так как учебно-воспитательный процесс всегда сопровождается обменом информацией между педагогом и обучаемым.

ства — правила использования — результат [3, с. 13—15].

В современном обществе сформировался новый вид технологий — информационные технологии (далее ИТ), под которыми будем понимать «совокупность средств и методов их применения для целенаправленного изменения свойств информации, определяемого содержанием решаемой задачи или проблемы» [5; 6].

На основе данного определения выделим ряд структурных компонентов ИТ: объект, цель, средства и методы — и обоб-

щенно представим их на схеме на с. 43.

Главную роль в ИТ играет информация, под которой будем понимать сведения, представленные с помощью средств ИТ.

По мнению В. И. Загвязинского, «в каком-то смысле все педагогические технологии (понимаемые как способы) являются информационными, так как учебно-воспитательный процесс всегда сопровождается обменом информацией между педагогом и обучаемым» [2, с. 116]. Таким образом, в рамках настоящей статьи под информационными технологиями обучения, применяемыми в образовательном процессе, мы будем понимать «педагогическую технологию, использующую специальные способы, программные и технические средства (кино-, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией» [9, с. 68]. Цель ИТ — работа с информацией, точнее — ее «производство для анализа человеком и принятия решения для выполнения какого-либо действия» [3; 9].

Определение цели, сущности и компонентов ИТ создает условия для решения проблемы исследования возможностей использования информационных технологий в образовании, в том числе в начальной школе.

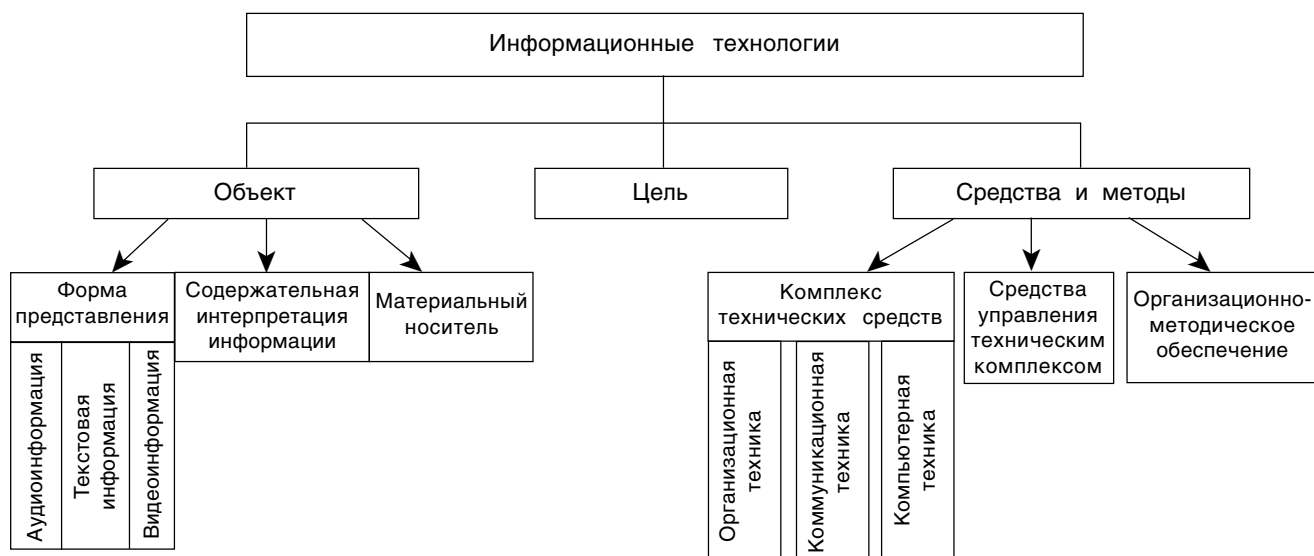
В. И. Загвязинский отмечает: «Нельзя забывать о том, что передача информации сама по себе еще не обеспечивает передачи знаний, культуры, и поэтому информационные технологии предоставляют педагогам очень эффективные, но вспомогательные средства» [1, с. 124]. Этому исследователю принадлежит и формулировка целей использования ИТ:

✓ развитие личности обучаемого и подготовка к самостоятельной продуктивной деятельности в условиях информационного общества;

✓ реализация социального заказа, обусловленного информатизацией современного общества;

✓ интенсификация всех уровней учебно-воспитательного процесса.

Структурные компоненты информационных технологий



Перечисленные педагогические цели определяют актуальность использования ИТ в образовательном процессе. В то же время мы согласны с мнением, что «технологический подход к процессу обучения имеет право на существование в контексте новой парадигмы только в том случае, если он трансформируется в инструмент, обеспечивающий лично ориентированный, гуманистический характер всего процесса обучения» [1; 3].

Федеральный государственный стандарт начального общего образования (далее ФГОС НОО) предполагает «ориентацию на результат образования как системообразующий компонент стандарта», при котором «развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий», «познание и освоение мира» одновременно «составляют цель и основной результат образования» [7]. Универсальные учебные действия (далее УУД) — новое понятие, обозначающее в широком смысле «умение учиться», в более узком — «совокупность способов действия учащегося», которые обеспечивают «самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включающих организацию этого процесса». Рассматрива-

ются следующие группы УУД: личностные, регулятивные, коммуникативные, познавательные [5, с. 27—31].

Одним из требований ФГОС НОО к формированию метапредметных результатов на ступени начального общего образования является использование средств ИТ для решения коммуникативных и познавательных задач. Информационные технологии дают возможность:

- ✓ осуществлять свободный доступ к культурной, учебной и научной информации;
- ✓ преобразовывать информацию;
- ✓ представлять информацию в том или ином виде;
- ✓ осуществлять взаимодействие, сотрудничество и др.

В данной статье информационные технологии рассматриваются:

- ✓ как информационно-техническое средство обслуживания образовательных потребностей младшего школьника, способствующее саморазвитию его личности;
- ✓ как средство создания благоприятных условий развития детской любознательности, познавательной активности и инициативности; самостоятельного познания окружающего мира через исследова-

тельную деятельность, которую важно развивать именно с детского возраста.

Понятие «исследовательская деятельность» определяется как «совокупность целесообразных действий поискового характера, ведущая к открытию неизвестных для учащихся фактов; теоретических знаний и способов деятельности» [4, с. 17].

Однако исследовательскую деятельность школьников принято называть учебно-исследовательской, так как она направлена, прежде всего, на овладение необходимыми знаниями для осуществления поиска новой информации, усвоения способов самостоятельного познания.

Цель учебно-исследовательской деятельности соответствует требованиям ФГОС НОО, поскольку предполагает развитие личности обучающегося через «при-

обретение функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развития исследовательского типа мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе субъективно новых знаний» [7].

Обобщая вышесказанное, заметим, что средства ИТ имеют универсальную направленность, многофункциональны, играют главную роль в создании информационного пространства при организации исследовательской деятельности младшего школьника.

Представим возможности использования информационных технологий в формировании универсальных учебных действий младших школьников на разных этапах исследовательской деятельности (см. таблицу 1).

Таблица 1

## Возможности информационных технологий в формировании универсальных учебных действий младших школьников

№ п/п	Этап учебно-исследовательской деятельности	Универсальные учебные действия	Возможности информационных технологий
1	Мотивационный	<i>Личностные</i> — смыслообразование, то есть установление учащимися связи между целью деятельности и ее мотивом	Создание яркого образа посредством использования программного обеспечения (Paint, Word, PowerPoint), мультимедиа
2	Постановка проблемы (выдвижение гипотезы)	<i>Познавательные:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ общеучебные — выделение и формулировка познавательной цели;</li> <li>✓ логические — выдвижение гипотез и их обоснование;</li> <li>✓ постановка и решение проблемы — формулирование, самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера</li> </ul> <i>Регулятивные</i> — целеполагание, установление того, что известно и неизвестно, планирование, прогнозирование <i>Коммуникативные</i> — планирование сотрудничества	Фиксация информации, ее сохранение и быстрое преобразование с помощью программного обеспечения (MS Office)
3	Анализ источников по проблеме	<i>Познавательные:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ общеучебные — поиск и выделение необходимой информации, структурирование знаний;</li> <li>✓ логические — анализ, синтез, выбор оснований и критериев для сравнения</li> </ul>	Применение методов информационного поиска, удаленное общение участников исследования посредством поисковых систем и сети Интернет; преобразование информации, хранение, представление ее с помощью программного обеспечения (MS Office)

№ п/п	Этап учебно-исследовательской деятельности	Универсальные учебные действия	Возможности информационных технологий
4	Экспериментирование с целью получения фактического материала	<i>Познавательные:</i> ✓ общеучебные — выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий	Использование информации (видео, аудио, текстовой и др.), цифровых фото- и видеоматериалов для фиксации хода и результатов эксперимента, представление информации с помощью различного программного обеспечения (Paint, Word, PowerPoint), средств мультимедиа
5	Систематизация и анализ полученного фактического материала	<i>Регулятивные</i> — контроль, коррекция <i>Познавательные:</i> ✓ знаково-символические — моделирование, преобразование модели; ✓ логические — анализ, синтез, подведение под понятие, установление причинно-следственных связей <i>Коммуникативные</i> — планирование сотрудничества	Преобразование информации, ее хранение и передача с помощью различного программного обеспечения (Paint, Word, PowerPoint), средств мультимедиа
6	Подтверждение или опровержение гипотезы (первичная рефлексия)	<i>Регулятивные</i> — контроль, коррекция, оценка, саморегуляция <i>Познавательные:</i> ✓ логические — установление причинно-следственных связей <i>Коммуникативные</i> — планирование сотрудничества	Сравнение результатов; преобразование информации, ее хранение и передача с использованием различного программного обеспечения (Paint, Word, PowerPoint, Excel)
7	Обобщение, доказательство	<i>Познавательные:</i> ✓ логические — построение логической цепи рассуждений; доказательство <i>Коммуникативные</i> — планирование сотрудничества	Преобразование информации, ее хранение и передача посредством программного обеспечения (Paint, Word, PowerPoint, Excel); видео, аудио (мультимедиа)
8	Представление результатов	<i>Коммуникативные</i> — выражение своих мыслей, владение монологической и диалогической формами речи	Демонстрация информации, использование разных форм представления результатов (с помощью средств мультимедиа, видео, аудио и др.)
9	Рефлексия, вторичные выводы	<i>Регулятивные</i> <i>Коммуникативные</i> <i>Личностные</i> <i>Познавательные</i>	Преобразование информации, ее хранение и передача с помощью программного обеспечения MS Office (Word, Paint, PowerPoint, Excel)

При ознакомлении младших школьников с основами учебно-исследовательской деятельности и эффективного использования возможностей ИТ, как этого требует ФГОС НОО, необходимо, с одной стороны, дать обучающимся представление о способах и средствах сбора, обработки и передачи информации и получения новых сведений об исследуемом объекте, используя средства ИТ, а с другой —

сформировать у младших школьников способность овладевать совокупностью знаний о способах и средствах работы с информационными ресурсами на разных этапах учебно-исследовательской деятельности. Наибольшая эффективность работы по этим направлениям будет достигнута, как нам представляется, при условии создания технологии, способной их объединить.

Автором статьи проводилась работа по формированию основ учебно-исследовательской деятельности и компьютерной грамотности у обучающихся начальной школы. Важными условиями при этом мы считаем:

- ✓ организацию педагогом совместной деятельности группы воспитанников (на начальном этапе — 1—2-е классы) и относительно самостоятельной исследовательской деятельности (3—4-е классы), которая постепенно даст возможность каждому участнику группы проводить индивидуальные творческие исследования;

- ✓ поэтапность формирования исследовательских и пользовательских умений у младших школьников с помощью информационных технологий;

- ✓ систематическое использование информационных технологий на разных этапах учебно-исследовательской деятельности.

Необходимо уделить особое внимание поэтапному формированию исследовательских умений у младших школьников с использованием информационных технологий (см. таблицу 2).

Таблица 2

## Возможности информационных технологий в поэтапном формировании исследовательских умений младших школьников

№ п/п	Этап	Содержание	Формы деятельности	Прогнозируемый результат (умения)
1	Ориентировочный (1—2-е классы)	Педагог мотивирует учеников, предлагает проблему исследования и вместе с детьми ищет ее решение. Компьютер (программное обеспечение) является объектом исследования. Учащиеся включаются в совместный поиск средств решения проблемы, выработку плана действий	Фронтальная, работа в парах, группах	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Видеть проблему с помощью или без помощи педагога;</li> <li>✓ совместно выдвигать гипотезы;</li> <li>✓ сравнивать гипотезы;</li> <li>✓ совместно планировать способы решения;</li> <li>✓ представлять результат в упрощенном виде;</li> <li>✓ анализировать собственную и групповую деятельность;</li> <li>✓ владеть простейшими пользовательскими умениями работы на ПК</li> </ul>
2	Конструктивный (3-й класс)	Проблема исследования предлагается педагогом и детьми. Гипотеза выдвигается детьми на основе анализа информации и личного опыта самостоятельно, разрабатываются пути решения проблемы. Компьютер становится средством исследования	В парах, группах; включение учащихся в самостоятельный поиск	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Работать с различными источниками информации;</li> <li>✓ использовать информационные технологии на этапе работы с информацией и представлять результаты исследования</li> </ul>
3	Поисково-исследовательский (4-й класс)	Проблема исследования определяется на основе поиска и обработки неупорядоченных сведений. Ученики предлагают, выбирают проблему, выдвигают гипотезы, планируют ход ее исследования. Педагог осуществляет информационную и коррекционную поддержку. Информационные технологии становятся средством самостоятельной исследовательской деятельности	Самостоятельная деятельность учащихся на поисково-творческой основе	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Самостоятельно определять, формулировать тему исследования;</li> <li>✓ выдвигать гипотезы;</li> <li>✓ планировать деятельность;</li> <li>✓ проводить исследование;</li> <li>✓ представлять результат деятельности в виде нового знания;</li> <li>✓ использовать информационные технологии на разных этапах исследовательской деятельности (в том числе на этапе наблюдения, при проведении эксперимента и др.)</li> </ul>

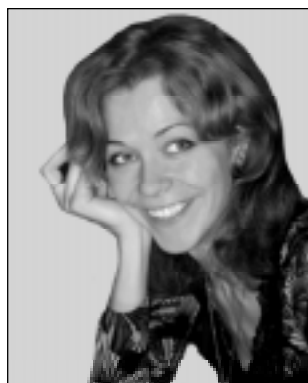
Реализация этих условий позволяет младшим школьникам познакомиться с функциональными возможностями компьютера, мультимедийного проектора, принтера, сканера, цифрового фотоаппарата, видеокамеры, документ-камеры, веб-камеры. В ходе занятий школьники приобретают навыки работы с программным обеспечением Microsoft Office (Word, Paint, PowerPoint, Excel), программами сканирования и обработки изображений, знакомятся с приемами печатания «слепым» методом. В то же время осваиваются

общие способы действия в работе с информацией.

Итак, информационные технологии обладают значительными возможностями в формировании исследовательской культуры младшего школьника, решении им коммуникативных и познавательных задач, развитии навыков организации продуктивной деятельности. Следовательно, они способствуют достижению метапредметных результатов обучения, то есть формированию универсальных учебных действий школьников.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Елочкин, М. Е. Информационные технологии : учебник / М. Е. Елочкин, Ю. С. Брановский, И. Д. Николаенко. — М. : Оникс, 2007.
2. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. — М. : Академия, 2006.
3. Загрекова, Л. В. Теория и технология обучения : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Л. В. Загрекова, В. В. Николаина. — М. : Высшая школа, 2004.
4. Иодко, А. Г. Формирование у учащихся умений исследовательской деятельности в процессе обучения химии : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Г. Иодко. — М., 1984.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2011.
6. Корнеев, И. К. Информационные технологии : учебник / И. К. Корнеев, Г. Н. Ксандоцуло, В. А. Мащурцев. — М. : ТК Велби ; Проспект, 2009.
7. Леонтович, А. В. Исследовательская деятельность учащихся / А. В. Леонтович. — М. : Изд-во МГД(Ю), 2003.
8. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. — М., 2009.
9. Шишов, Е. В. Информационно-педагогические технологии. Ключевые понятия : словарь / Е. В. Шишов. — Ростов н/Д : Феникс, 2006.



## УМЕНИЕ РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ КАК ПЛАНИРУЕМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Т. С. ФАТЕЕВА,  
преподаватель методики информатики педагогического  
колледжа № 5 г. Москвы, аспирант Института содержания  
и методов обучения РАО  
[ta\\_fa@mail.ru](mailto:ta_fa@mail.ru)

В статье исследованы особенности работы с информацией в начальной школе. Умение работать с информацией рассматривается как универсальное учебное действие. Дан анализ программы «Чтение. Работа с текстом», представленной в Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения. Приведены примеры заданий, иллюстрирующих процесс формирования умения работать с информацией.

The article deals with peculiarities of work with information at a primary school. The ability to work with information is considered as a universal educational action. The author of the article gives the analysis of the programme «Reading. Working with text», which is presented in the Approximate basic educational programme of the educational institution. The examples of the tasks illustrating the process of formation the ability to work with information are given.

**Ключевые слова:** информация, информационная грамотность, работа с информацией, поиск, понимание, преобразование, интерпретация, оценка

**Key words:** the information, information literacy, the work with the information, searching, understanding, transformation, interpretation, estimation

Человек работает с информацией на протяжении всей жизни. Однако довольно часто можно встретить ребенка, а порой даже взрослого, не умеющего работать с книгой, понимать прочитанное, не желающего искать дополнительную, интересующую его информацию. Как правило, обилие информации вводит в заблуждение не только детей, но и взрослого человека.

Современная информационная грамотность, информационная культура выступают особым аспектом социальной жизни, необходимым в качестве предмета, средства и результата социальной активности, отражают характер и уровень практической деятельности людей. Период обучения в школе — особенно значимый для начала формирования информационной грамотности (культуры) личности [2]. Школьный возраст является наиболее сензитивным периодом в восприятии нового: именно в это время развивающийся человек обретает способность сначала обдумывать, а затем делать [1]. И именно в начальной школе происходят активизация развития познавательных способностей, формирование содержательных обобщений и понятий, мировоззренческих убеждений. По-

этому знакомство с основами информационной культуры, а следовательно, и формирование информационной грамотности (умения работать с информацией) должны начинаться в период обучения ребенка в 1—4-м классах, поскольку запоздалое формирование одних структурных компонентов информационной грамотности (культуры) в силу психологических особенностей развития личности может привести к невозможности развития других [3].

Необходимость формирования умения работать с информацией отмечается в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [5]. В Примерной основной образовательной программе ОУ (начальная школа) [4] рассматривается процесс формирования информационной грамотности. Согласно этому документу, совокупность умений работать с информацией формируется как в урочное, так и во внеурочное время.

Сформированные умения применяются при выполнении заданий, предполагающих активные действия по поиску, обработке, организации информации и созданию своих информационных объектов (при работе над проектами), — заданий с неполными



исходными данными, требующих поиска дополнительных сведений в различных источниках, в которых ученик:

- ✓ должен сделать самостоятельный вывод на основе сообщаемых сведений;

- ✓ должен выполнить реферирование или конспектирование каких-либо источников информации;

- ✓ имеет дело с двумя или более способами организации информации;

- ✓ должен представить какие-либо имеющиеся или полученные сведения (данные) в двух или более видах, предполагающих выполнение тех или иных самостоятельных действий с техникой для приема, передачи или обработки информации.

В Примерных программах представлены две программы, предполагающие работу с информацией: «Чтение. Работа с текстом\*» и «Формирование ИКТ-компетентности обучающихся».

Рассмотрим первую программу, предполагающую три уровня работы с текстом:

- ✓ поиск информации и понимание прочитанного;

- ✓ преобразование и интерпретация информации;

- ✓ оценка информации.

Все данные умения, на наш взгляд, можно трактовать как относящиеся к информационной грамотности и применимые не только к текстовой информации, но и к информации, представленной в любом другом виде.

Рассмотрим формирование этого умения на примере математики.

Под поиском и пониманием прочитанного в Примерной программе мыслится умение находить в тексте факты, заданные в явном виде, определять главную мысль, тему текста, делить его на части, сравнивать объекты; упорядочивать информацию, представленную в неявном виде; использовать различные виды чтения: ознакомительное, изучающее, поисковое,

выбирать нужный вид чтения в соответствии с его целью; ориентироваться в словарях и справочниках. Также школьники могут научиться использовать формальные элементы текста для поиска нужной информации, работать с несколькими ее источниками, а также сопоставлять информацию, полученную из нескольких источников.

Мы считаем, что в данном случае идет речь о первом этапе становления умения работать

с информацией, столь актуального в современности. Можно сопоставить этот блок с *мотивационными* действиями. При выполнении любого задания обучающиеся ставят цель, определяют мотив, принимают учебную задачу, отбирают и «читают» полученную информацию. В случае же непонимания цели, неумения прочесть задание ученик его либо не выполняет, либо выполняет с ошибками, что приводит к невниманию и нежеланию понимать представленную информацию в жизненных ситуациях. Поэтому необходимо включать в задания, особенно с использованием нетекстовой формы представления информации (диаграмм, таблиц, схем), вопросы на понимание, на осознание цели (даже при отсутствии таковых в учебной книге). Например, до выполнения заданий, информация которых представлена в таблице, необходимо отработать умение ее читать. Этому могут способствовать следующие вопросы:

- ✓ зачем нам таблица в задании;

- ✓ как называется таблица, почему;

- ✓ какую информацию из нее можно извлечь;

- ✓ назови, сколько строк в таблице; сколько столбцов;

- ✓ что представлено в столбцах, в строках (прочитай «входные» ячейки);

- ✓ какая информация представлена в столбцах таблицы (диаграммы), в строках;

- ✓ какое значение у ячейки, какие данные в ней представлены и др.

Необходимость формирования умения работать с информацией отмечается в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования.

\* Понятие «текст» мы рассматриваем как аналогичное понятию «информация».

При работе с текстовой информацией (в данном случае нет ограничения: математический, лингвистический или художественный текст на уроке чтения) также необходимы вопросы на понимание:

- ✓ о чем текст, выдели основную мысль;
- ✓ назови или придумай заголовок, объясни;
- ✓ выдели основные понятия текста;
- ✓ найди вопрос, найди данные (если речь идет о задаче);
- ✓ спроси, что непонятно, и др.

Зачастую эти вопросы опускаются многими авторами учебников, учителями, так как не считаются необходимыми. Однако в случае невнимания к данным действиям не формируется правильный, на наш взгляд, подход к «чтению информации», позволяющий отметить особенность формы представления (для этого умение отрабатывается на информации, предложенной в разных формах); прочитать информацию, выделить основное, понять; спросить (или выяснить), что непонятно.

Дети быстрее и правильнее выполняют такие задания на чтение информации, как, например: *сколько конфет было у Маши (по задаче); сколько стоит билет в кино в субботу; сколько стоят детские*

*билеты в разные дни недели (по таблице),* — если систематически (на первых этапах) предлагать задания на понимание устройства и цели. В силу того что подобные задания есть не во всех учебниках, чрезвычайной важной и ответственной становится роль учителя.

Рассмотрим второй блок информационных умений, представленных в Примерной программе. Под преобразованием и интерпретацией информации понимается умение пересказывать текст; соотносить факты с общей идеей текста, устанавливать простые смысловые связи; формулировать несложные выводы; сопоставлять и обобщать содержащуюся в разных частях текста информацию; составлять на

основании текста небольшое монологическое высказывание, отвечая на поставленный вопрос. Школьники могут научиться делать выписки из прочитанных текстов с учетом цели их дальнейшего использования; составлять небольшие письменные аннотации к тексту, отзывы о прочитанном.

На наш взгляд, этот блок можно условно назвать *процессуальными действиями*. Довольно часто приходится преобразовывать информацию (из текста в таблицу, из таблицы в текст), комментировать диаграммы, заполнять таблицы; пересказывать полученную информацию; дополнять данные текста. Следовательно, формирование процессуальных действий также ценно для школьников. Такие задания, как правило, имеют следующее содержание: *дополни, заполни, перескажи, ответь на вопрос, найди закономерность*. В учебниках практически не встречаются задания на преобразование информации из одной формы в другую (например, из текста в таблицу и наоборот), на сопоставление и обобщение информации в разных частях текста. Именно поэтому они сложно даются детям. Часто встречаются следующие задания на интерпретацию информации: *заполни таблицу, найди закономерности в таблице, реши задачу с использованием таблицы; о чем говорится в первом абзаце, как можно назвать первую часть и др.* Реже или совсем не встречаются задания: *опиши словесно таблицу, опиши словесно диаграмму, представь в виде диаграммы данные таблицы, представь данные текста в таблице, найди в тексте всю информацию о..., что говорится о...* В жизни ребенку придется, как правило, встречаться не с задачами типа: *заполни, дополни*, — а именно с заданиями вроде: *преобразуй, расскажи, перескажи*. Следовательно, необходимо уделять внимание заданиям на преобразование и обобщение.

Не стоит забывать, что в осуществлении любых действий важна поэтапность. Так, в случае несформированности одного

Необходимо включать в задания, особенно с использованием нетекстовой формы представления информации (диаграмм, таблиц, схем), вопросы на понимание, на осознание цели (даже при отсутствии таковых в учебной книге).

действия при работе с информацией неполноценно будет протекать и другое: качественная работа по овладению мотивационными действиями облегчит формирование процессуальных действий, а в дальнейшем — и оценочных.

Третий блок, рассмотренный в Примерной программе, — *оценочный*. Под оценкой информации понимаются умения высказывать оценочные суждения и свое мнение о прочитанном тексте; оценивать содержание, языковые особенности и структуру текста; определять место и роль иллюстративного ряда в тексте; подвергать сомнению достоверность прочитанного; участвовать в учебном диалоге при обсуждении прочитанного или прослушанного текста. Школьники могут научиться сопоставлять различные точки зрения; соотносить позицию автора с собственной точкой зрения; в процессе работы с одним или несколькими источниками выявлять достоверную (противоречивую) информацию.

Контрольно-оценочные действия, в нашем понимании, наиболее сложны для овладения ими младшими школьниками и наиболее редки в учебных заданиях (используются, как правило, только на уроках литературного чтения), так как требуют либо сопоставления, либо высказывания личного отношения. Однако именно самостоятельность, умение аргументировать являются ценными умениями для школьников в рамках действующего в современном образовании системно-деятельностного подхода к обучению. Школьникам необходимо уметь оценивать информацию, ее истинность и ложность, доказывать аргументированно свою точку зрения. Эти умения — залог успешного восприятия информации вне школы, в жизни.

Примерами подобных заданий могут служить определение истинности неравенств, представление результатов оценки в таблице, решение задачи с нестандартной формулировкой (например: *хватит ли денег на ту или иную покупку*). Здесь

необходимо не только выбрать способ решения, но и оценить платежеспособность.

Крайне редки в математике задания на высказывание своего мнения, отношения. Например: *какое высказывание верно; докажи текстом, почему ты так считаешь; определи истинность высказываний* (причем обязательно наличие истинных, ложных и непонятных высказываний). Иными словами, ребенок должен сделать выбор из трех возможных вариантов

ответа: истина, ложь, «не знаю» (в том случае, когда нет или не хватает информации). Также довольно редким является вопрос «почему?» после заданий (предполагает аргументацию своего ответа), а также «в какой форме лучше представить данную информацию (таблица, текст, диаграмма)?» и другие. Данные задания сложны, однако именно аргументация своего выбора, доказательность ответов, оценка информации помогут детям сформировать свою жизненную позицию.

В связи с тем что дети в жизни встречаются с информацией разнообразного содержания, вариативных форм, преобразовывают, оценивают ее, необходимо готовить их к данной деятельности, а значит — учить работать с информацией. Причем следует формировать такие умения, как: поиск информации и понимание прочитанного; преобразование и интерпретация информации; оценка информации. Каждое из умений должно быть проработано, иначе невозможно сформировать следующее умение. При этом велика роль учителя, так как в учебнике не всегда представлена подробная работа с информацией, а значит — требуются дополнительные вопросы в определенной последовательности (мотивационные, процессуальные, оценочные). Информационная грамотность формируется на каждом уроке, не стоит жалеть времени и сил на формирование этого умения.

Не стоит забывать, что в осуществлении любых действий важна поэтапность: качественная работа по овладению мотивационными действиями облегчит формирование процессуальных действий, а в дальнейшем — и оценочных.

ЛИТЕРАТУРА

---

1. Каракозов, С. Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности / С. Д. Каракозов // Педагогическая информатика. — 2000. — № 2.
2. Колмогорова, Л. С. Генезис и диагностика психологической культуры младших школьников / Л. С. Колмогорова. — Барнаул : БГПУ, 1999.
3. Петухова, Т. П. Формирование информационной грамотности младшего школьника в учебной деятельности / Т. П. Петухова, И. Н. Вашук. — Н. Новгород : ВГИПУ, 2007.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. — М. : Просвещение, 2010.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М. : Просвещение, 2010.



## РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т. А. РУНОВА,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры начального образования НИРО  
[runova-tata@rambler.ru](mailto:runova-tata@rambler.ru)

В статье раскрывается значимость развития коммуникативных УУД у младших школьников в связи с требованиями ФГОС, устанавливается перечень характеристик данных УУД, определяются умения и компетентности, которые обеспечиваются коммуникативными УУД. Автором устанавливается взаимосвязь коммуникативной компетентности с «умением учиться» и организацией учебного сотрудничества младших школьников, приводятся примеры форм и методов работы, способствующих формированию коммуникативных УУД в свете новых тенденций оптимизации образовательного процесса в школе.

The article reveals the importance of the development of communicative universal learning activities of primary pupils in terms of the Federal State Educational Standards. The author of the article also gives the list of characteristics of these universal learning activities. She determines the skills and competences, which are provided by the communicative universal learning actions.

The author establishes the correlation of communicative competence with an ability to learn and the organization of educational primary pupils' cooperation. The examples of forms and methods of work, which help to form a universal educational action in terms of the new trends of optimization the educational process at school, are given in the article.

**Ключевые слова:** модернизация образования, коммуникативные УУД, умение учиться, учебное сотрудничество, коммуникативная компетентность

**Key words:** *the modernization of education, communicative universal learning actions, ability to learn, educational cooperation, communicative competence*

**Р**азвитие мировых процессов сегодня инициирует модернизацию общества и социальных институтов. Кризисные явления в области образования могут быть преодолены за счет перехода от усвоения ЗУНов к развитию личности учащегося. Анализ новых тенденций, связанных с оптимизацией образовательного процесса в школе, позволяет говорить об изменении общей парадигмы образования, что находит отражение в переходе:

✓ от усвоения знаний, умений, навыков к формированию умения учиться;

✓ от стихийности учебной деятельности ученика к ее целенаправленной организации;

✓ от ориентации на учебно-предметное содержание школьных дисциплин к пониманию учебного процесса как смыслового;

✓ от индивидуальной формы усвоения знаний к учебному сотрудничеству [1, с. 9—10].

Все эти значимые преобразования заложены в Федеральном государственном образовательном стандарте, нацеленном на воспитание высоко нравственных, творческих, компетентных и успешных граждан России, осознающих ответственность перед обществом и нацией за настоящее и будущее своей страны [3; 5]. Стандарт является результатом многолетней работы по совершенствованию начального образования, приближению целей, содержания и методики обучения в начальной школе к современным требованиям, предъявляемым государством, семьей к развитию личности обучающегося. Переход на Федеральный государственный образовательный стандарт требует внесения значительных изменений во всю систему начального образования.

Сегодня все большее признание получает положение о том, что в основе успешности обучения лежат общие учебные

действия, имеющие приоритет над узкопредметными знаниями и навыками. В системе образования начинают превалировать методы, обеспечивающие становление самостоятельной творческой учебной деятельности школьника, направленной на решение реальных жизненных задач.

Период обучения в начальной школе является основополагающим в жизни ребенка, поэтому принципиально важно сформировать у него такую ключевую компетенцию, как умение учиться. Это умение трактуется стандартом как «существенный фактор повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, формирования умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора» [1, с. 27].

Умение учиться — это первый шаг к самообразованию и самовоспитанию, который предполагает развитие широких познавательных интересов, инициативы и любознательности, мотивов познания и творчества; формирование способности к организации своего труда — умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою работу, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе.

В современной образовательной практике наметился переход от обучения как презентации системы знаний к активной работе учащихся. «Признание активной роли учащегося в учении приводит к изменению представлений о содержании взаимодействия ученика с учителем и одноклассниками. Учение более не рассматривается как простая трансляция знаний от учителя к учащимся, а выступает как сотруд-

Период обучения в начальной школе является основополагающим в жизни ребенка, поэтому принципиально важно сформировать у него такую ключевую компетенцию, как умение учиться.

ничество — совместная работа учителя и учеников в ходе овладения знаниями и решения проблем. Единоличное руководство учителя в этом сотрудничестве замещается активным участием учащихся в выборе содержания и методов обучения» [1, с. 10]. Все это придает особую актуальность задаче формирования в начальной школе коммуникативных универсальных учебных действий.

В перечне ценностных ориентиров начального образования [1] многие позиции нацелены на формирование коммуникативных УУД, психологических условий развития общения, сотрудничества, развитие умения учиться, самостоятельности, инициативности и ответственности.

Психологические условия развития общения, сотрудничества формируются на основе доброжелательности, доверия и внимания к людям, готовности к сотрудничеству и дружбе, оказания помощи тем, кто в ней нуждается, уважения к окружающим — умения слушать и слышать партнера, признавать право каждого на собственное мнение и принимать решения с учетом позиций всех участников.

В контексте концепции формирования универсальных учебных действий коммуникация рассматривается не просто как

Формирование личностных, познавательных и регулятивных действий определяется развитием коммуникации ребенка с близкими взрослыми и сверстниками.

обмен учебной информацией, а как «смысловой аспект общения и социального взаимодействия, начиная с установления контактов и вплоть до

сложных видов кооперации (организации и осуществления совместной деятельности), налаживания межличностных отношений и др.» [1, с. 126].

Формирование личностных, познавательных и регулятивных действий определяется развитием коммуникации ребенка с близкими взрослыми и сверстниками. Это обусловлено тем, что общение влияет на развитие способности ребенка к регуляции своего поведения и деятельности (*регулятивные УУД*), содействует познанию мира (*познавательные УУД*), опреде-

ляет «я-образ» как систему представлений о себе и самоотношения (*личностные УУД*). Кроме того, регуляция общения и сотрудничества проектирует определенные достижения и результаты ребенка, что приводит в дальнейшем к изменению характера его общения и Я-концепции.

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиций других людей — партнеров по общению или деятельности, умения слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. К коммуникативным действиям относятся [4, с. 99]:

- ✓ планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками — определение цели, способов взаимодействия, функций участников;

- ✓ постановка вопросов — инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;

- ✓ управление поведением партнера — контроль, коррекция, оценка его действий;

- ✓ разрешение конфликтов — выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;

- ✓ умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи согласно грамматическим нормам родного языка.

Коммуникативные действия можно разделить на три группы в соответствии с основными аспектами коммуникативной деятельности: коммуникацией как взаимодействием, коммуникацией как сотрудничеством и коммуникацией как условием интериоризации [1, с. 122].

Первая группа (*коммуникация как взаимодействие*) предполагает коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по дея-

тельности (интеллектуальный аспект коммуникации). По мере приобретения опыта общения (совместной деятельности, учебного сотрудничества и дружеских отношений) дети обучаются не только учитывать, но и предвидеть мнения других людей, связанные с различиями в их потребностях и интересах. Также школьники учатся обосновывать и доказывать собственное мнение.

Вторую группу коммуникативных универсальных учебных действий (*коммуникация как сотрудничество*) образуют действия, направленные на кооперацию. Содержательным ядром этой группы коммуникативных действий является согласование усилий для достижения общей цели, организации и осуществления совместной деятельности, а необходимой предпосылкой этого служит ориентация на партнера по деятельности. «Концепция учебного сотрудничества предполагает, что большая часть обучения строится как групповое, и именно совместная деятельность обучающего и обучаемых обеспечивает усвоение обобщенных способов решения задач» [1, с. 122].

Третью группу коммуникативных универсальных учебных действий (*коммуникация как условие интериоризации*) образуют коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии.

На протяжении периода младшего школьного возраста происходит активное становление такой ключевой компетентности, как коммуникативная. Эта компетентность формируется на фоне развития у младших школьников коммуникативных УУД и приобретения ими умения учиться. Ее наличие свидетельствует о сформированности у ребенка определенных, связанных с коммуникацией и общением, способностей к самосовершенствованию — прежде всего способности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. «Коммуникативная компетентность рассматривается как систе-

ма внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» [2]. Она предполагает достижение партнерами взаимопонимания, лучшего понимания ситуации и предмета общения, это способствует разрешению проблем и обеспечивает достижение целей с оптимальным расходом ресурсов.

В ситуации стихийного, неуправляемого формирования коммуникативная компетентность развивается в большинстве случаев очень слабо. Поэтому необходимо создавать специальные условия, связанные с внедрением в обучение принципов сотрудничества.

Изучение сотрудничества учителя и учеников было начато в работах В. Я. Ляудис, А. И. Мещерякова, В. И. Богдановой, И. П. Негурэ, Л. И. Омельченко, реализующих положение Л. С. Выготского о том, что сотрудничество обучающего и обучаемых является «центральным моментом» и «основным законом» развития образовательного процесса. Наиболее значительный вклад в создание модели обучения, основанного на учебном сотрудничестве учеников, принадлежит Д. Б. Эльконину и В. В. Давыдову, а также их последователям В. В. Рубцову и Г. А. Цукерман. В их исследованиях не только убедительно показана возможность практической организации эффективных форм сотрудничества учеников начальной и основной школы, направленных на усвоение учебного содержания школьных предметов, но и зафиксировано позитивное влияние опыта сотрудничества на развитие общения и речи [1, с. 126].

В психологической литературе понятие учебного сотрудничества трактуется вышеуказанными авторами по-разному:

✓ как слияние индивидуальных способностей в общественную;

Коммуникативные действия можно разделить на три группы в соответствии с основными аспектами коммуникативной деятельности: коммуникацией как взаимодействием, коммуникацией как сотрудничеством и коммуникацией как условием интериоризации.

✓ как сложная динамически развивающаяся система, которая включает в себя распределение начальных действий и операций, обмен действиями, а также взаимопонимание, коммуникацию, планирование и рефлексию;

✓ как «стержневой» механизм формирования всех форм внутригрупповой активности (В. В. Рубцов);

✓ как работа ребенка и взрослого над налаживанием взаимопонимания, выяснением позиций, точек зрения всех участников взаимодействия и их координацией;

✓ как взаимодействие, при котором учитель:

— создает ситуацию необходимости перестройки сложившихся у ребенка способов действия;

— организует учебный материал так, чтобы ребенок мог обнаружить объективную причину своей неумелости, некомпетентности и указать ее взрослому;

— вступает в сотрудничество с учащимися только по их инициативе, запросу о конкретной помощи, но делает все возможное, чтобы такой запрос был сформулирован на языке содержания обучения в виде гипотез о недостающем знании (Г. А. Цукерман).

Коммуникативные умения, заложенные в дошкольном детстве (на основе бытового устного общения), дополняются в школе опытом делового (учебного) сотрудничества. Учащиеся продолжают осваивать культуру общения: слушать речь учителя, адресованную всему классу, слушать товарища, не перебивать высказывания других людей, задавать вопросы на понимание и уточнение. Принципиальным новообразованием в коммуникативных умениях является овладение письменной речью (способностью читать и писать).

С целью формирования коммуникативной компетентности младших школьников в педагогической практике необходимо

широко использовать групповые и парные формы взаимодействия, а также такие виды работ, как «организация взаимной проверки заданий, взаимные задания групп, обсуждение участниками способов своего действия» [1, с. 126], проектные задания, тренинговые занятия по развитию коммуникативных навыков и т. д.

Работа в группе помогает ребенку осмыслить учебные действия. Это связано с тем, что средой зарождения и вынашивания инициативного поведения в познавательной сфере является группа равных, сверстников, сообща решающих задачу. В процессе совместной учебной деятельности учащиеся распределяют роли, определяют функции каждого члена группы, планируют деятельность. Кроме того, работа в группе позволяет дать ученикам эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие не могут включиться в общую работу класса.

Формирование коммуникативных УУД осуществляется в школьной практике посредством организации игр, предполагающих распределение очередности, ролей; взаимопроверки, где нужно оценить себя и партнера; сравнения результатов деятельности или способов решения; объединения результатов через характерные задания и игры; организации проектной деятельности; освоения навыков учебного сотрудничества, в рамках которого формируются умения договариваться, распределять обязанности и т. п.; поиска информации при организации общения со взрослыми и сверстниками; презентации результатов деятельности.

В качестве стимуляции развития коммуникативных действий необходимо поощрять детей высказывать свою точку зрения, а также воспитывать у них умение слушать окружающих и терпимо относиться к их мнению. Решающая роль в этом принадлежит учителю, который сам должен обладать достаточной общей коммуникативной культурой и давать учащимся речевые образцы, оказывая им помощь в ведении дискуссии, приведении аргументов.

Коммуникативные умения, заложенные в дошкольном детстве (на основе бытового устного общения), дополняются в школе опытом делового (учебного) сотрудничества.



## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008.
2. Коммуникативная компетентность. Стратегии, тактики, виды общения // URL: <http://pro-psichology.ru/socialno-psixologicheskie-fenomeny/133-kommunikativnaya-kompetentnost-strategii-taktiki.html>.
3. Концепция Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. — М. : Просвещение, 2010.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. — М. : Просвещение, 2010.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М. : Просвещение, 2010.



### ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ КАК КУЛЬТУРОСООБРАЗНАЯ ПОТРЕБНОСТЬ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Н. Ю. БАРМИН,  
кандидат экономических наук,  
ректор НИРО  
[secr@niro.nnov.ru](mailto:secr@niro.nnov.ru)

В статье рассматриваются вопросы актуальности экономических знаний в процессе социализации выпускников общеобразовательных учреждений в контексте задач государственных образовательных стандартов. Автор доказывает важность экономических знаний человека для общественного развития, подчеркивает роль образовательных учреждений в подготовке обучающихся к эффективному участию в экономической жизни общества.

In the article the author tackles the problem of the urgency of economic knowledge for the process of educational institution graduates' socialization in terms of the state educational standards. The author proves the importance of economic knowledge for a person's social development. He underlines the role of educational institutions in students' teaching to the effective participation in the economic life of the society.

**Ключевые слова:** социализация, человеческий капитал, общественное развитие, образовательная программа, экономические знания

**Key words:** socialization, the human investment, social development, educational programme, economic knowledge

Современный этап развития школьного образования ознаменован значительными изменениями, в частности, расширением возможностей образовательного учреждения в определении содержания образования. С 2004 года базисный учебный план включает региональный компонент и учебные часы для формирования школьного компонента. Принятый государственный стандарт основного общего и обсуждаемый проект среднего (полного) общего образования предполагают расширение полномочий образовательных учреждений по формированию образовательных программ учреждений. И очень важно, как образовательные учреждения распорядятся своей компетенцией, какие цели и мотивы лягут в основу социализирующей направленности учебного содержания. В связи с этим представляется необходимым обратиться к вопросу о роли экономических знаний в процессе социализации личности. Это особенно актуально, если учесть, что в Нижегородской области накоплен значительный опыт преподавания экономики в общеобразовательных учреждениях.

Современная общественная жизнь людей теснейшим образом связана с процессами производства и потребления материальных и духовных благ. Социально-философские концепции общественного развития, возможности удовлетворения потребностей человека ставят во главу угла теории развития общественных отношений. Действительно, в процессе жизнедеятельности люди стремятся реализовать свои интересы, которые непосредственно связаны с их потребностями в совершенствовании условий жизни: потребности в пище, тепле, одежде, жилище, отдыхе и т. д. Способы и пути удовлетворения потребностей человека социальная философия относит к организации экономической жизни общества и факторам, влияющим на ее продуктивность. Ведущим ак-

тивным фактором развития экономической жизни общества являются производительные силы — прежде всего трудовая деятельность человека. Важным аспектом в удовлетворении потребностей человека, обеспечении благосостояния общества является производительность труда, в значительной степени зависящая от уровня развития технологий и профессиональной компетентности работников. Уровень профессиональной компетентности работников складывается и воспроизводится во многом благодаря участию человека в образовательной деятельности. Вместе с тем и развитие технологий зависит от уровня развития образования как составляющей общественной культуры в разнообразных ее проявлениях. Способность человека осуществлять трудовую функцию определяется современными экономическими теориями как ведущий фактор производительности труда и со второй половины XX века отождествляется с понятием «человеческий капитал». Приравнивая в содержательном отношении понятие «капитал» к представлению о богатстве, действительно можно построить логическую цепь зависимостей значения образования в жизни человека, его профессиональных возможностей и уровня потребления. С одной стороны, понятие «человеческий капитал» позволяет сформулировать качественные оценки значимости человека в общественном производстве: компетентность (знания, навыки), мотивацию (ценностные установки), здоровье, которые во многом связаны с образовательной деятельностью. С другой стороны, понятие «капитал-деньги» определяет возможности потребления, уровень осознанного участия человека в этом процессе.

Экономическая деятельность представляет собой неотъемлемую составляющую социальной жизни всех общественных формаций и должна восприниматься как универсальная часть человеческой жизни, подготовка к которой осуществляется в процессе социализации, в том числе в рамках образовательной деятельности.

Уровень профессиональной компетентности работников складывается и воспроизводится во многом благодаря участию человека в образовательной деятельности.

Образование — процесс развития и саморазвития личности, связанный с овладением социально значимым опытом человечества, воплощенным в знаниях, умениях, творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к миру. Основная задача образования — научить учащихся ориентироваться в тех жизненных ситуациях, в которых они оказываются сегодня и в которых окажутся завтра. Особенно актуальна данная задача в условиях информатизации и глобализации социально-экономических процессов, для которых характерен динамизм изменений общественной жизни. Понимание детьми и молодежью принципов организации экономической жизни общества помогло бы им эффективно включиться в социально-экономические отношения, подготовиться к преодолению рисков нестабильности развития общественных процессов. От того, насколько успешно молодежь сможет адаптироваться в профессиональной сфере деятельности, решать социальные проблемы, зависит устойчивость развития общественных отношений в целом, перспективность позиций нации в глобальном мире. Образовательные задачи в условиях российской действительности имеют свои особенности, связанные с коренными изменениями общественной жизни. С начала 1990-х годов в стране формируется новый уклад экономических отношений: в общепринятом представлении — «рыночная экономика», в сущностном — экономические отношения, построенные на капиталистическом способе производства со свойственными ему принципами производственных отношений и издержек.

Для современной российской действительности характерно смешение мировоззренческих представлений об устройстве общественной жизни предыдущей (социальной) формации и современной рыночной, существенным образом влияющее на противоречивость развития социально-экономических процессов. В этих условиях особую социализирующую роль приобретают знания, связанные с рассмотрением

экономической деятельности общества. Преподавание экономики в школе и перспективы развития данного школьного предмета непосредственно связаны с требованиями экономического воспитания и формированием новой экономической культуры подрастающих поколений. Становление цивилизованных рыночных отношений во многом зависит от понимания гражданами принципов устройства экономической системы, экономических процессов, их влияния на профессиональную и личную жизнь индивида. Цели школьного экономического образования многообразны: формирование общей культуры гражданина в целом и осознанного отношения к миру труда в частности, предоставление возможности подготовиться к профессиональной деятельности в сфере экономики. Данные цели во многом совпадают с целями и задачами внедряемых Федеральных государственных образовательных стандартов. На основании положений, сформулированных в образовательных стандартах, качеств личности и результатов образовательной деятельности должно определяться содержательное наполнение образовательных программ учреждений. В связи с этим, обращаясь к личностным результатам обучающегося по окончании освоения программы основного общего образования, можно увидеть следующие характеристики:

Экономическая деятельность должна восприниматься как универсальная часть человеческой жизни, подготовка к которой осуществляется в процессе социализации, в том числе в рамках образовательной деятельности.

✓ сформированность целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики;

✓ активность и заинтересованность в познании мира, осознание ценности труда, науки и творчества;

✓ способность ориентироваться в мире профессий, понимание значения профессиональной деятельности для человека;

✓ готовность к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обуче-

нию и познанию, выбору профильного образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, осознанному построению индивидуальной образовательной траектории\*.

В проекте стандарта среднего (полного) общего образования личностные характеристики выпускника школы, предполагающие его активное участие в экономической жизни общества, значительно расширяются; предлагается также вариант профильного обучения в рамках профессиональной деятельности, связанной с экономикой. Действительно, трудно представить себе современного человека, не владеющего знаниями о потребительской культуре, рациональном природопользовании, личном или семейном бюджете, обязанностях налогоплательщика; гражданина, пытающегося понять мир труда без представлений о его стоимости, ценностных характеристиках «человеческого капитала» и т. д. Можно достаточно долго приводить доводы о необходимости обогащения знаний выпускников школ в области основ экономической жизни общества. Очевидно одно: достижение целей, поставленных в государственных образовательных стандартах, будет крайне затруднительно без системного

Достижение целей, поставленных в государственных образовательных стандартах, будет крайне затруднительно без системного изучения в общеобразовательных учреждениях экономики.

изучения в общеобразовательных учреждениях экономики. В школах Нижегородской области экономика как учебный предмет изучается в рамках национально-регионального компонента базисного учебного плана более десяти лет. Накоплен значительный опыт преподавания данной дисциплины, сформирована и совершенствуется содержательно-методическая база, подготовлен преподавательский состав, поэтому было бы крайне неразумно в период перехода на новые стандарты потерять созданное годами. Учитывая изменения в структуре и содержании началь-

ного и среднего профессионального образования, связанные с внедрением новых образовательных стандартов, целесообразно было бы предложить введение в данном типе учреждений краткого экономического курса, посвященного экономике предприятия, так как выпускники данных учреждений готовятся к участию в трудовых и производственных отношениях.

Выше уже отмечалось, что и сегодня, в рамках базисного учебного плана, и завтра, в контексте новых государственных образовательных стандартов, образовательные учреждения имеют возможность самостоятельно решать вопросы включения в образовательную программу учебных предметов. При этом чрезвычайно важно, какие мотивы доминируют в принятии педагогическими коллективами учреждений решений по судьбоносным для молодежи вопросам.

Исследование приоритетов в формировании содержательного наполнения образовательной программы школ, проведенное Нижегородским институтом развития образования в 2010 году, показывает, что большинство участников образовательного процесса: обучающиеся, учителя, родители — ориентируются на перечень предметов ЕГЭ, необходимых для поступления в вузы. Однако необходимо отметить, что собственно сам выбор будущей профессии во многом зависит от социокультурного уровня выпускников школ, их способности осознанно оценить мир труда, научиться сопоставлять все выгоды выбираемого ими отраслевого сектора профессиональной деятельности. Единый государственный экзамен — важный этап завершения молодыми людьми школьной жизни. Однако перечень выбираемых школьником предметов, определяющий стратегию его усиленной работы в 10—11-х классах, не дает знаний ни о будущей профессии, ни об основах экономической жизни общества. В определенной степени можно понять сохраняющуюся иллюзорность представлений детей и родителей о том, что диплом о высшем образовании сулит бла-

\* <http://standart.edu.ru>

гополучное будущее. Вместе с тем задачи образовательных учреждений в процессе социализации подрастающих поколений, бесспорно, гораздо шире, чем подготовка к сдаче единого государственного экзамена. Часто мы являемся свидетелями того, как выпускники экономических, юридических, педагогических факультетов работают продавцами, сетевыми менеджерами, секретарями офисов и т. д. Разве такова цель процесса социализации молодежи в профессиональной сфере?

В связи с вышесказанным уместно обратиться к профессиональному самосознанию педагогических коллективов, призвав их к ответственности за будущее выпускников: недопустимо оценивать свою деятельность по количеству поступивших в вузы учащихся, тем более что соотношение числа выпускников и мест в вузах давно изменилось. Так, по итогам 2010 года в нижегородских вузах в очной форме обучалось 77 тысяч студентов, а выпуск из общеобразовательных учреждений в период с 2006 по 2010 год составил 108 тысяч человек\*. Другими словами,

количество мест в вузах для поступления выпускников общеобразовательных учреждений только на очном обучении составило 70 % от общего числа выпускников школ.

Бесспорно, престижные факультеты, специальности в определенной степени повышают конкурентоспособность выпускников на рынке труда, но главный результат деятельности общеобразовательного учреждения — успешная адаптация учащихся к самостоятельной, взрослой жизни. Эта успешность во многом оценивается традиционными представлениями: умением обеспечить свои потребности и потребности близких, созданием семьи, гражданским и личностным развитием.

Важность овладения выпускниками школ основами экономических знаний для жизни в современном мире очевидна. Не вызывает сомнения и то, что сами экономические знания в рамках школьного образования не могут быть ограничены изучением экономических теорий, истории экономических учений, дублировать содержание вузовского образования — они должны быть понятными и полезными человеку в профессиональной и бытовой деятельности.

\* Образование в Нижегородской области — 2010 / Под ред. М. Ю. Зобковой, Е. Л. Родионовой. Н. Новгород: ГОУ ДПО НИРО, 2010.

**В 2011 году библиотека ГОУ ДПО НИРО  
пополнилась новым изданием:**

***Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников: Пособие для учителя / К. Н. Поливанова. М.: Просвещение, 2011. 192 с. (Работаем по новым стандартам).***

В книге излагается общая теория проектной деятельности школьников: описана структура проектной деятельности, а также ее отдельные этапы; особое внимание уделено роли проектной деятельности в учебной работе школьников в зависимости от ступени образования и учебного предмета.

Проектная деятельность школьников описывается как ведущая деятельность подросткового возраста, поэтому большое внимание уделяется психологии и педагогике подросткового возраста.

Книга предназначена профессиональным педагогам: как теоретикам, так и практикам. Она будет полезна и возрастным психологам, а также студентам и преподавателям педагогических и психологических специальностей.



## МОДЕЛИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС

А. Ю. ТУЖИЛКИН,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой теории и методики обучения  
технологии и экономике НИРО  
*tau52@yandex.ru*

В статье обращается внимание на важность технологического-экономического образования, предметных областей «Технология» и «Экономика» как практико-ориентированных метапредметных дисциплин, способствующих подготовке школьников к самостоятельной трудовой жизни и развитию у них предпринимательской активности. Предлагается авторский подход к моделированию непрерывного технологического-экономического образования школьников на всех ступенях обучения, исходя из требований ФГОС, предусматривающий оптимизацию проектно-исследовательской, учебно-производственной деятельности и образовательного процесса в целом.

The author of the article pays attention to the importance of the technological and economic education, which helps pupils in their own business activity. The author's approach to the modeling of a continuous technological / economic education on all the stages of education in terms of the requirement of the Federal State Educational Standards providing the optimization of design and research activity is given in the article.

**Ключевые слова:** *ФГОС, базисный учебный план, модель образовательной программы, технологическое-экономическое образование, предметные области «Технология» и «Экономика», практико-ориентированный подход, предпринимательская активность, внеурочная деятельность, универсальные учебные действия, общетехнологические учебные действия*

**Key words:** *Federal State Educational Standards, the basic layout, the model of the educational programme, technological / economic education, the subjects «Technology» and «Economics», practical approach, business activity, outdoor activity, universal studying activity, general technological studying activity*

**Н**есомненно, с каждым днем мир становится все более технологичным, и только человек, должным образом подготовленный к решению серьезных жизненных задач, может успешно справиться с непростыми современными

ситуациями. Поэтому для успешной социализации выпускника средней общеобразовательной школы сегодня становится очевидной важность технологического-экономического образования, учебных предметов «Технология» и «Экономика». Знание этих дис-

циплин станет инструментом организации жизни каждого и формирования его умения зарабатывать, что дает основание отводить им важные позиции в системе общего образования.

К сожалению, «Технология» и «Экономика» не вошли в перечень дисциплин, составляющих фундаментальное ядро общего образования, хотя в проектах ФГОС и базисных учебных планов (далее БУП) им отводится существенная роль как практико-ориентированным школьным дисциплинам.

В соответствии с опубликованными проектами БУП и примерными программами «Технология» как обязательный предмет изучается до 7-го класса, а «Экономика» как раздел обществознания или самостоятельный предмет может появиться лишь на старшей ступени образования. Считаем, что в таких условиях невозможно реализовать целевые установки преподавания названных предметов и достичь личностных, предметных и метапредметных результатов, требуемых стандартами, а также обеспечить готовность школьников к профессиональному самоопределению.

Для разрешения создавшегося противоречия профессорско-преподавательский состав кафедры теории и методики обучения технологии и экономике Нижегородского института развития образования приступил к активному поиску путей совершенствования системы технолого-экономического образования школьников в Нижегородской области.

На наш взгляд, с введением новых государственных стандартов на всех этапах обучения в области технолого-экономического образования намечается тенденция к качественному изменению системы организации учебно-воспитательного процесса. Появляется реальная возможность повышения значимости предметных областей «Технология» и «Экономика» в случае выполнения следующих условий:

✓ разработка и внедрение различных моделей и вариантов основных образова-

тельных программ общеобразовательных школ, лицеев, гимназий, позволяющих в полной мере решать задачи, стоящие перед «Технологией» и «Экономикой» как практико-ориентированными предметными областями;

✓ осознание всеми субъектами образовательного процесса обязательности непрерывного изучения «Технологии» в общеобразовательных учреждениях Нижегородской области в 1—11-х классах и «Экономики» в 8—11-х классах\* как дисциплин поведенческой направленности, способствующих развитию технологической культуры, предпринимательской активности, экономической грамотности, профессионального самоопределения школьников.

Анализируя место и роль образовательных областей «Технология» и «Экономика» среди других дисциплин, считаем возможным моделировать основные образовательные программы школ с учетом отведения этим метапредметным дисциплинам основных позиций как способствующим формированию универсальных учебных действий учащихся на всех этапах обучения. Это позволит сформировать у школьников целостное представление о мире. При этом базовыми составляющими формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих фундамент последующего образования по технологии, экономике и всем остальным предметам базисного учебного плана, являются:

✓ «Технология» как обязательный учебный предмет Основной образовательной программы начального общего образования;

✓ «Технология» как обязательный учебный предмет Основной образовательной программы основного общего образования;

«Технология» и «Экономика» не вошли в перечень дисциплин, составляющих фундаментальное ядро общего образования, хотя в проектах ФГОС и базисных учебных планов им отводится существенная роль.

\* Сегодня в регионе «Экономика» преподается как предмет по выбору школы с 5-го класса за счет часов регионального компонента.

✓ «Технология» как учебный предмет по выбору Основной образовательной программы среднего (полного) общего образования;

✓ внеурочная деятельность как вариативная часть БУП, предполагающая организацию поисковой, проектно-исследовательской деятельности, общественно полезных практик и производительного труда, декоративно-прикладных видов творческого труда на всех ступенях школьного образования.

Современный унифицированный подход к решению образовательных задач в рамках учебных предметов «Технология» и «Экономика» — с учетом их важности, а также важности их дополнительных (внеурочных) составляющих — позволяет рекомендовать к реализации в школах Нижегородской области один из возможных вариантов непрерывного технолого-экономического образования школьников, представленный далее в таблицах 1—4.

Таблица 1

**Вариант реализации технолого-экономического образования в начальной школе**

Классы	Базовые составляющие для достижения личностных, предметных и метапредметных результатов обучающихся через технолого-экономическое образование	Количество часов	Компонент базисного учебного плана
1—2-е	Технология (общетехнологические учебные действия — инвариантная часть) + элементы проектирования	2	1 час БУП + 1 час внеурочной деятельности
	Поисково-исследовательская деятельность	1	Внеурочная деятельность
	Общественно полезные практики и труд	1	Внеурочная деятельность
	Художественный труд	1	Внеурочная деятельность
3—4-е	Технология (общетехнологические учебные действия — инвариантная часть) + проектирование с элементами начального технического моделирования и конструирования	2	1 час БУП + 1 час внеурочной деятельности
	Поисково-исследовательская деятельность	1	Внеурочная деятельность
	Общественно полезные практики и труд	1	Внеурочная деятельность
	Художественный труд	1	Внеурочная деятельность

Моделируя данный вариант технолого-экономического образования в начальной школе, мы акцентируем внимание на ряде важных для нас положений ФГОС.

✓ Программы начального общего образования, в том числе по технологии, разрабатываются образовательным учреждением (учителем) на основе Примерной образовательной программы начального общего образования и могут включать как один, так и несколько вариантов учебных планов. Это способствует обновлению содержания предмета, вариативность которого обеспечивается разнообразием образовательных систем и учебно-методических комплектов.

Анализ основного содержания курса технологии в начальной школе показывает, что он включает в себя три составляющих: знания о свойствах некоторых материалов, основы технологических знаний и умений, основы конструкторских знаний и умений. Кроме того, в начальной школе учащиеся получают элементарные знания о технике (транспорт, транспортирующие машины и механизмы, технологические машины, приборы, информационные технические средства).

✓ Комментируя элементы внеурочной деятельности (поисковая и научно-исследовательская деятельность, общественно полезные практики и труд, художествен-



ный труд), необходимо подчеркнуть актуальность и важность их организации: данные виды деятельности способствуют обеспечению индивидуальных образовательных потребностей обучающихся, а также дают возможность самореализации в процессе получения материального продукта.

При этом интеграция основного и дополнительного образования по технологии и включение младшего школьника в самостоятельную познавательную деятельность путем использования активных методов, приемов, форм ее организации должны обеспечить:

- получение первоначальных представлений о созидательном и нравственном значении труда в жизни человека и общества, о мире профессий и важности их правильного выбора;

- усвоение первоначальных представлений о материальной культуре как продукте предметно-преобразующей деятельности человека;

- приобретение навыков самообслуживания, овладение технологическими приемами ручной обработки материалов, усвоение правил техники безопасности;

- использование приобретенных знаний и умений для творческого решения несложных конструкторских, художественно-конструкторских (дизайнерских), технологических и организационных задач;

- приобретение первоначальных навыков совместной деятельности, продуктивного сотрудничества и взаимопомощи;

- приобретение первоначальных знаний о правилах создания предметной и информационной среды и умений применять их для выполнения учебно-познавательных и проектных художественно-конструкторских задач.

✓ Формы организации образовательного процесса, чередование учебной и внеурочной деятельности в рамках реализации основной образовательной программы начального общего образования по технологии определяет образовательное учреждение. Иными словами, возможны увеличение учебного времени на изучение техно-

логии в урочной форме до двух часов, организация спаренных уроков, использование различных по характеру творческих заданий, что позволит более продуктивно организовать учебный процесс и получить законченный результат.

Это необходимо сделать, так как трудовая деятельность, в отличие от чисто интеллектуальной, имеет две стороны:

- предварительная умственная работа по созданию модели предмета, который будет реализован в материале (в мельчайших конструктивных и технологических подробностях);

- реализация замыслов в предметном воплощении.

Обе стороны одинаково важны для конечного результата. Плохо организованная первая часть трудовой деятельности не принесет ребенку ни эстетического, ни морального удовлетворения от процесса изготовления изделия. Ограничение или отсутствие возможности быстро реализовать задуманное в материале также приведут к нежелательным результатам. С точки зрения здоровьесбережения, думается, здесь не будет нарушения, так как уроки труда (технологии) всегда носили рекреационно-восстановительный эффект.

Из сказанного выше следует, что учителя начальной школы должны иметь достаточно хорошую базовую технико-технологическую подготовку, владеть многими ремеслами и иметь практику работы не только с бумагой и тканями, но и с другими конструкционными материалами, в том числе с древесиной и металлом, владеть основами графической грамоты. Материально-техническая база реализации технологического образования Основной образовательной программы начального общего образования должна соответствовать указанным направлениям.

Возможные пути оптимизации перечисленных условий изучения образователь-

Иными словами, возможны увеличение учебного времени на изучение технологии в урочной форме до двух часов, организация спаренных уроков, использование различных по характеру творческих заданий.

ной области «Технология» учащимися начальной школы предполагают:

✓ включение в штатное расписание образовательных учреждений должности учителя технологии для начальной школы — специалиста, способного совершить переход от изучения элементарных трудовых приемов при работе с материалами в процессе изготовления изделий к осуществлению начального технологического образования.

При наличии двух параллелей учащихся ставка учителя обеспечивается беспроблемно. В школах с одной параллелью уроки могут вести как учителя начальных классов, так и учителя технологии среднего звена, прошедшие соответствующую переподготовку на кафедрах теории и методики обучения технологии и экономике и начального образования Нижегородского института развития образования;

✓ организацию специализированных кабинетов технологии для начальных классов, укомплектованных печатными и мультимедийными образовательными ресурсами по технологии, а также имеющих фонд дополнительной литературы, включающий научно-популярные тексты, справочно-библиографические и периодические издания, сопровождающие реализацию технологического образования в начальной школе и позволяющие организовать творческую проектно-исследовательскую деятельность учащихся начальных классов, в том числе с использованием ИКТ.

При этом учебно-методическое и информационное обеспечение реализации Основной образовательной программы начального общего образования по технологии должно быть направлено на создание возможности широкого, постоянного и устойчивого доступа для всех субъектов образовательного процесса к использованию любой информации, связанной с реализацией

Основной образовательной программы, планируемыми результатами, организацией образовательного процесса и условиями его осуществления, не противоречащими целевым установкам внедряемых стандартов.

При моделировании технолого-экономического образования на этапе основного общего образования мы проанализировали стандарт, базисные учебные планы и сделали вывод о невозможности достижения следующих целевых установок и задач, поставленных перед курсами «Технология» и «Экономика», в рамках только 5—7-х классов:

✓ овладение общетрудовыми и жизненно необходимыми умениями и навыками, в том числе в области культуры труда и поведения;

✓ формирование творческого подхода, эстетического отношения к действительности в процессе обучения и реализации проектов;

✓ воспитание трудолюбия, честности, ответственности, порядочности, предприимчивости и патриотизма и т. д.

Достижение таких планируемых результатов, как изучение мира профессий, приобретение практического опыта профессиональной деятельности и на этой базе формирование обоснованного профессионального самоопределения, на уровне начальной школы и 5—7-х классов в принципе невозможно, поэтому особо следует обратить внимание на моделирование технолого-экономического образования на этапе основного общего образования в 8—9-х классах.

В целях обеспечения индивидуальных образовательных потребностей обучающихся учебные планы могут предусматривать увеличение времени на изучение отдельных тем и разделов, в том числе этнокультурной направленности или с учетом особенностей региона.

Данное положение стандартов, на наш взгляд, обосновывает возможность увеличения учебного времени на курс «Технология» в 7-м классе до 2 часов и ориен-

Изучение мира профессий, приобретение практического опыта профессиональной деятельности и на этой базе формирование обоснованного профессионального самоопределения невозможны только в рамках начальной школы и 5—7-х классов.

Таблица 2

**Вариант реализации технолого-экономического образования на этапе основного общего образования (5—7-е классы)**

Классы	Базовые составляющие для достижения личностных, предметных и метапредметных результатов обучающихся через технолого-экономическое образование	Количество часов	Компонент базисного учебного плана
5—6-е	Технология (общетехнологические учебные действия — инвариантная часть) + элементы экономики	2	2 часа БУП
	Декоративно-прикладные виды обработки материалов	2	Внеурочная деятельность
	Проектирование + поисково-исследовательская деятельность	2	Внеурочная деятельность
	Общественно полезный производительный труд в рамках школьной компании	1	Внеурочная деятельность
7-й	Технология (общетехнологические учебные действия — инвариантная часть) + элементы экономики	2	1 час БУП + 1 час внеурочной деятельности
	Декоративно-прикладные виды обработки материалов	2	Внеурочная деятельность
	Проектирование + поисково-исследовательская деятельность	2	Внеурочная деятельность
	Общественно полезный производительный труд в школьной компании	1	Внеурочная деятельность

тацию учителей на составление авторских учебных программ и учебников.

Таким образом, при создании модели технолого-экономического образования за основу могут быть приняты примерные программы по технологии, дополненные обязательным введением системы базовых экономических понятий, важных для практической деятельности, которые могут быть закреплены в ходе общественно

полезного производительного труда и реализации проектов. При этом педагоги могут применить собственный подход к структурированию учебного материала, его дополнению, распределению часов по разделам и темам, определению последовательности изучения материала, а также путей дополнения содержания системы знаний, умений и способов деятельности учащихся.

Таблица 3

**Вариант реализации технолого-экономического образования на этапе основного общего образования (8—9-е классы)**

Класс	Базовые составляющие для достижения личностных, предметных и метапредметных результатов обучающихся через технолого-экономическое образование	Количество часов	Компонент базисного учебного плана
8-й	Выбор профессии. Стратегия трудоустройства на рынке труда	2	Вариативная часть БУП + внеурочная деятельность
	Черчение	1	Вариативная часть БУП или внеурочная деятельность
	Проектирование + поисково-исследовательская деятельность	2	Внеурочная деятельность
	Общественно полезный производительный труд в школьной компании	2	Внеурочная деятельность
9-й	Выбор профессии. Стратегия трудоустройства на рынке труда	2	Вариативная часть БУП + внеурочная деятельность
	Черчение	1	Вариативная часть БУП или внеурочная деятельность

Окончание табл. 3

Класс	Базовые составляющие для достижения личностных, предметных и метапредметных результатов обучающихся через технолого-экономическое образование	Количество часов	Компонент базисного учебного плана
	Проектирование + поисково-исследовательская деятельность	2	Внеурочная деятельность
	Общественно полезный производительный труд в школьной компании	2	Внеурочная деятельность

Комментируя содержание таблицы 3, отметим особое внимание к вопросам профориентации подростков, чему способствовало поручение министерства образования Нижегородской области кафедре теории и методики обучения технологии и экономике НИРО разработать программу факультатива профориентационного содержания для учащихся 9—11-х классов.

Была разработана программа для учащихся 8—11-х классов «Выбор профессии. Стратегия трудоустройства на рынке труда», которая может служить связующим звеном между 7-м и 10-м классами, обеспечивая непрерывность и вариативность форм изучения курса, начиная с 8-го класса, то есть на год раньше. Программа апробирована и сертифицирована, может выступать как вариант примерной программы, тем самым реализуя требование стандарта о необходимости разработки любым общеобразовательным учреждением программ профессиональной ориентации обучающихся на ступени основного общего образования.

Курс «Выбор профессии. Стратегия трудоустройства на рынке труда», как и ему подобные, направлен на активизацию профессионального самоопределения за счет использования психологических ресурсов личности и обеспечения учащихся системой сведений о мире современного профессионального труда.

Основной отличительной идеей программы является оптимизация профориентационной работы в школе на основе интеграции возможностей экономического, технологического и гражданского образования. Другая идея программы — наличие обяза-

тельной практико-ориентированной составляющей, которая заключается:

✓ в формировании опыта профессиональной деятельности учащихся посредством прохождения профессиональных проб разных уровней сложности на базе учебных мастерских школ, межшкольных учебных комбинатов, в школьных компаниях (предприятиях) и на рабочих местах предприятий разных форм собственности;

✓ в организации продуктивной деятельности, общественно полезного производительного труда в школьных компаниях (предприятиях), в том числе на базе учебных мастерских школ.

Реализация этих составляющих возможна в процессе организации сетевого взаимодействия школ с промышленными и сельскохозяйственными предприятиями, организациями различных форм собственности, сообществами производителей, учреждениями НПО, СПО, ВПО, родителями; при условии широкого использования цифровых образовательных ресурсов.

Для реализации данных идей министерству образования, муниципальным органам самоуправления, директорам ОУ, ответственным за профориентационную работу, необходимо обратить внимание руководителей ассоциаций промышленников и предпринимателей, предприятий всех форм собственности на важность поиска и размещения в школах города и области муниципальных и иных посильных заказов и заданий, которые могут выполняться учащимися в течение учебного года как на базе учебных мастерских ОУ, так и в реальных производственных условиях.

Для развития потенциала школьников

индивидуальные учебные планы могут разрабатываться также с участием самих школьников и их родителей (законных представителей). Это дает возможность рассмотреть вопрос о выделении дополнительных часов в 8—9-х классах на изучение черчения. На кафедре теории и методики обучения технологии и экономике НИРО также предполагается разработка примерных программ по черчению, рассчитанных на один и два года изучения.

Таким образом, в 8—9-х классах будут обеспечены непрерывность технологической подготовки и продуктивность предпрофильного обучения, следовательно, учащиеся получают возможность сделать обоснованный выбор профиля обучения и в дальнейшем профессии.

На старшей ступени школы мы предлагаем три варианта реализации технологико-экономического образования — для классов технологического профиля, экономико-технологического профиля и других возможных профилей, в том числе экономического.

Прежде всего это требует продолжения реализации программы «Выбор про-

фессии. Стратегия трудоустройства на рынке труда», что предусматривает:

✓ углубленное изучение особенностей ряда массовых рабочих профессий и профессиональную подготовку в классах технологического профиля;

✓ изучение в классах экономико-технологического профиля вопросов, связанных с экономикой отрасли, в которой учащиеся продолжают образование;

✓ дальнейшее развитие общетехнологических знаний, умений, навыков — для классов других возможных профилей, в том числе экономического;

✓ продолжение участия в работе школьных компаний (предприятий), творческом проектировании — для всех классов.

Для профильных технологических (экономико-технологических) классов также рекомендуется изучение черчения с элементами начертательной геометрии и компьютерной графики (основы выполнения чертежей в 2D и 3D изображениях с использованием системы автоматизированного проектирования КОМПАС-3D LT или AutoCAD) как предмета по выбору в рамках профиля или во внеурочной деятельности.

Таблица 4

**Вариант реализации технологико-экономического образования в старших классах**

Класс	Базовые составляющие достижения личностных, предметных и метапредметных результатов обучающихся через технологико-экономическое образование	Количество часов	Компонент базисного учебного плана
10-й	Нетехнологический профиль	2	Внеурочная деятельность
	Технологический (экономико-технологический) профиль	6	Вариативная часть БУП
	Проектирование + поисково-исследовательская деятельность	2	Внеурочная деятельность
	Общественно полезный производительный труд в школьной компании	2	Внеурочная деятельность
	Черчение с элементами начертательной геометрии	1	Предмет по выбору в рамках профиля или внеурочная деятельность
11-й	Нетехнологический профиль	2	Внеурочная деятельность
	Технологический (экономико-технологический) профиль	6	Вариативная часть БУП
	Проектирование + поисково-исследовательская деятельность	3	Внеурочная деятельность

Окончание табл. 4

Класс	Базовые составляющие достижения личностных, предметных и метапредметных результатов обучающихся через технолого-экономическое образование	Количество часов	Компонент базисного учебного плана
	Общественно полезный, производительный труд в школьной компании	2	Внеурочная деятельность
	Черчение с элементами компьютерной графики	1	Предмет по выбору в рамках профиля или внеурочная деятельность

В условиях перехода на новые образовательные стандарты при разработке и утверждении основных вариантов рабочих образовательных программ руководителям образовательных учреждений и учителям технологии и экономики, учителям начальных классов предлагается творчески подойти к решению вопроса организации учебного процесса и обеспечения его учебно-методическими материалами.

Использование в ходе реализации предлагаемой модели общественно полезных практик и производительного труда, декоративно-прикладных видов творческого труда, проектной и поисково-исследовательской деятельности, обеспечивающих практико-ориентированный подход к обучению и способствующих профессиональному самоопределению школьников через включение их в различные виды деятельности (маркетинговую, экономическую, дизайнерскую, аналитическую, технологическую и т. д.), предполагает создание на базе учебных мастерских — кабинетов творческих лабораторий — кабинетов проектной деятельности и профориентации, а в начальной школе, как отмечалось выше, отдельных кабинетов технологии.

Это приведет к необходимости непрерывного развития профессиональных компетенций учителей не только технологии,

но и других специальностей, педагогов дополнительного образования, ответственных за профориентационную работу, активно занимающихся развитием проектных методик, а также к созданию нематериальной образовательной среды — сообщества помогающих друг другу учителей, учеников и родителей, чтобы проектно-исследовательская деятельность протекала не в атмосфере конкуренции между участниками учебного процесса, а в атмосфере сотрудничества и взаимопомощи.

Все сказанное дает нам возможность прогнозировать личностные, предметные и метапредметные результаты обучения школьников и сформулировать заключение о том, что технолого-экономическое образование, внеурочная деятельность, основанная на межпредметной интеграции, создают возможность для целостного развития личности, что способствует достижению целевых установок стандарта в виде модели выпускника, обладающего комплексом компетентностей (социальных, коммуникативных, трудовых), устойчивой мотивацией к трудовой деятельности, нашедшего новый смысл в продолжении учебной деятельности в средних и высших профессиональных учебных заведениях, а при условии выбора технологического профиля имеющего и профессию.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Закон Российской Федерации «Об образовании».
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2011 года. — М., 2002.
3. Лутцева, Е. А. Современные требования к урокам технологии в начальной школе (реализация ФГОС начального общего образования): Методисту, завучу, учителю и будущему учителю начальной школы / Е. А. Лутцева. — М. : АПК и ППРО, 2011.

4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. — М. : Просвещение, 2010. — (Стандарты второго поколения).
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. — М. : Просвещение, 2011. — (Стандарты второго поколения).
6. Примерные программы по учебным предметам. Технология. 5—9-е классы. — М. : Просвещение, 2010. — (Стандарты второго поколения).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт // URL: <http://standart.edu.ru>.



## УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

А. А. КОРОЛЕВА,  
старший преподаватель кафедры  
естественнонаучного образования НИРО  
[queenet@yandex.ru](mailto:queenet@yandex.ru)

В статье проанализированы психолого-педагогические исследования, посвященные осуществляемому на основе учебников географии рассмотрению сущности универсальных учебных действий, их типологии и особенностей формирования у учащихся.

In the article the analysis of the psihological / pedagogical researches devoted to consideration of essence of universal educational actions, their typology and technologies of their formation at pupils on the basis of geography textbooks.

**Ключевые слова:** *Федеральный государственный образовательный стандарт, универсальные учебные действия, метапредметные умения, системно-деятельностный подход, роль учебника географии в формировании универсальных учебных действий*

**Key words:** *Federal State Educational Standard, universal educational actions, metasubject abilities, system-activity approach, a role of the textbook of geography in formation of universal educational actions*

**П**роцессы глобализации, стремительно и постоянно возрастающие и обновляющиеся объем и содержание информации требуют от современного человека новых навыков и умений для самореализации. В условиях социально-экономических перемен в России проис-

ходит модернизация образования в целом и школьного образования в частности. Приоритетным направлением школьного образования становится реализация системно-деятельностного подхода, лежащего в основе разработки ФГОС и обеспечивающего «формирование готовности к самораз-

витию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся» [2].

Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника школы»), определяемых как:

✓ «любящий свой край и свою Родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;

✓ осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа;

✓ креативный и критически мыслящий, мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни;

✓ мотивированный к творчеству и современной инновационной деятельности;

✓ готовый к учебному сотрудничеству, способный осуществлять исследовательскую проектную и информационную деятельность;

✓ умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать;

✓ подготовленный к осознанному выбору профессии, понимающий значение профессиональной деятельности для человека и общества» [9].

Это означает, что результаты общего образования должны не только быть выражены в предметном формате, но и иметь характер универсальных (метапредметных) умений, обеспечивающих общекультурную направленность общего образования, универсализацию и интеграцию знаний и представлений. Сформированные универсальные учебные действия дают «возможность самостоятельного успешного освоения но-

вых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться» [2].

Подчеркнем, что синонимами понятия «универсальные учебные действия» являются понятия «общеучебные умения», «обще познавательные действия», «общие способы деятельности», «надпредметные действия».

Универсальные учебные действия исследовали многие ученые. Психологической основой формирования универсальных учебных действий у обучающихся являются деятельностный подход к формированию умений и навыков, разработанный А. Н. Леонтьевым, теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), теория развивающего обучения (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов).

В качестве «единицы» учебной деятельности выступают учебные действия, подчиненные конкретным целям и осуществляемые в определенных условиях. В педагогической психологии выполнение учебных действий рассматривается в связи с решением учебных задач как средство усвоения того или иного способа действия, всеобщего для ориентации в соответствующей предметной области [7].

Учебные действия могут рассматриваться с разных позиций: субъектно-деятельностной, предметно-целевой, отношения к предмету деятельности (основное или вспомогательное действие), внутренних или внешних действий, дифференциации внутренних интеллектуальных действий, доминирования продуктивности (репродуктивности) и т. д. [5].

А. Г. Асмоловым, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской, О. А. Карабановой, Н. Г. Салминой, С. В. Молчановым на основе работ психологов и педагогов Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина выделены четыре блока универсальных учебных действий: личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные (см. схему на с. 73) [10].

Приоритетным направлением школьного образования становится реализация системно-деятельностного подхода, лежащего в основе разработки Федеральных государственных образовательных стандартов.





Функциями универсальных учебных действий являются:

- ✓ обеспечение учащимся возможности самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

- ✓ создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию;

- ✓ обеспечение успешного усвоения ЗУН и формирование компетентностей в любой предметной области.

Эффективному формированию универсальных учебных действий способствует применение различных средств обучения, но главная роль, на наш взгляд, принадлежит школьному учебнику. Как средство обучения он обладает сложной структурой, связанной с содержанием образования, процессом и результатами усвоения. В. Г. Бейлинсоном, В. П. Беспалько, Д. Д. Зуевым, В. С. Цетлиным выделены текстовый и внетекстовый компоненты школьного учебника. В современных учебниках они должны быть представлены и направлены на формирование универсальных учебных действий учащихся.

Рассмотрим возможности формирования универсальных учебных действий на основе текстового и внетекстового компо-

нентов учебника географии для 6-го класса линии «Полярная звезда» (М.: Просвещение, 2006). Учебник «География. Природа и люди» под редакцией А. И. Алексеева — первый в линии учебно-методического комплекса «Полярная звезда» для 6—9-х классов основной школы. На наш взгляд, данный учебник, созданный на основе ФГОС, обладает всеми возможностями для формирования универсальных учебных действий.

Ведущим подходом, положенным авторами в основу разработки и реализации курса «География. Природа и люди» и обеспечивающим формирование универсальных учебных действий, является личностно-деятельностный подход, который проявляется в учете субъектного опыта учеников, в разнообразной деятельности, ориентированной на самостоятельные исследования; способствует развитию механизмов самореализации учащихся при разрешении различных ситуаций, осуществлении созидательной деятельности в своем регионе. Данный подход обеспечивает «привязку» учебного материала к жизни ученика и его семьи, помогает осознать, что география затрагивает различные сферы, в том числе бытовую.

*Личностные универсальные учебные действия* формируются на основе заданий (текстов), содержащих ситуацию морального выбора и схему примерной системы действий, а также заданий (текстов), ори-

ентирующих учащихся на поступки нравственно-этического характера, исходя из социальных и личностных ценностей. Раскрывается личностный смысл процесса учения (для чего учиться?), используется мотивация достижения (ориентация на успех).

В процессе освоения курса важно научить школьников межличностному общению: высказывать свое мнение, слушать и слышать товарищей, работать в парах, в группе, то есть учебному сотрудничеству со сверстниками и учителем. Аппарат организации усвоения учебника содержит задания, которые способствуют формированию коммуникативных универсальных учебных действий, позволяющих развивать монологическую речь, аргументировать свою точку зрения («составьте описание», «объясните», «расскажите», «приведите доказательство»), работать в группе; побуждают к дискуссии. Последние носят развивающий и воспитательный характер, так как учащиеся должны соблюдать правила ведения дискуссии.

Для формирования *познавательных универсальных учебных действий* (общеучебных, логических, действий постановки и решения проблем) после каждого

В процессе освоения курса важно научить школьников межличностному общению: высказывать свое мнение, слушать и слышать товарищей, работать в парах, в группе, то есть учебному сотрудничеству со сверстниками и учителем.

параграфа построена система заданий, объединенных в три рубрики: «Это я знаю», ориентированная на проверку содержания текста в виде упражнений, тестов, вопросов; «Это я могу», позволяющая

включать учащихся в практическую, оценочную, коммуникативную, проектную и исследовательскую деятельность; «Это мне

интересно», включающая учащихся в творческую деятельность. Методический аппарат учебника содержит задания, формирующие логические действия (анализ, синтез, сравнение, сопоставление, выявление причинно-следственных связей); на составление схем по тексту, рассказа по схеме, изображение рисунков; на извлечение информации из текстов разных жанров (например: «Найдите в научной и художественной литературе описания равнин. Какие особенности равнин отмечены в описаниях?»); на подбор аргументов; по проектной деятельности; исследовательского характера.

Аппарат организации усвоения учебника также служит формированию *регулятивных универсальных учебных действий*: умений самостоятельно работать с учебным материалом (алгоритмы действий (типовых планов) рубрики «Шаг за шагом»), осуществлять целеполагание, планирование, контроль, коррекцию, оценку.

Тщательно подобранный иллюстративный материал позволяет усилить познавательный, идейный, эстетический и эмоциональный аспекты учебного материала, обеспечив тем самым его успешное усвоение.

Учитель должен использовать возможности данного учебника, осуществлять формирование универсальных учебных действий, направляя учащихся.

Таким образом, современный учебник как средство обучения должен способствовать не только усвоению конкретных предметных знаний, но и формированию универсальных учебных действий, обеспечивающих развитие механизмов самореализации учащихся, создающих необходимые условия для развития личности.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Асмолов, А. Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта к парадигме толерантности / А. Г. Асмолов // Психология образования: проблемы и перспективы : материалы I междунар. науч.-практ. конф. — М., 2004.

2. *Асмолов, А. Г.* Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — № 4.
3. *Гельфман, Э. Г.* Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. — СПб. : Питер, 2006.
4. *Давыдов, В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : ИНТОР, 1996.
5. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — М., 2000.
6. *Зимняя, И. А.* Учебная деятельность — специфический вид деятельности / И. А. Зимняя // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2009. — № 6.
7. *Зуев, Д. Д.* Школьный учебник / Д. Д. Зуев. — М. : Педагогика, 1983.
8. *Карабанова, О. А.* Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны / О. А. Карабанова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2010. — № 2.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>.
10. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2010.

**В 2011 году библиотека ГОУ ДПО НИРО  
пополнилась новыми изданиями:**

**Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников: методические рекомендации:** Пособие для учителей общеобразовательных учреждений в 2 ч. Ч. 1 / Под ред. А. Я. Данилюка. М.: Просвещение, 2011. 127 с. (Работаем по новым стандартам).

В первой части пособия раскрываются и обосновываются особенности духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников, рассматриваются их возможности, основные направления, базовые национальные ценности, принципы, планируемые результаты, методы реализации. В центре внимания авторов одно из пяти основных направлений духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников — воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека. Методические рекомендации содержат задачи, описание видов деятельности и форм внеурочных и внешкольных занятий, их тематику, советы по организации работы с младшими школьниками, конкретные примеры проведения разнообразных занятий в 1—4-х классах, а также справочные материалы.

**Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников: методические рекомендации:** Пособие для учителей общеобразовательных учреждений в 2 ч. Ч. 2 / Под ред. А. Я. Данилюка. М.: Просвещение, 2011. 142 с. (Работаем по новым стандартам).

Во второй части пособия в центре внимания авторов находятся такие направления духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников, как воспитание нравственных чувств и этического сознания, трудолюбия, творческого отношения к учению, труду и жизни, ценностного отношения к природе, окружающей среде, прекрасному; формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях. По каждому из этих направлений предлагаются методические рекомендации на основании тех же принципов, что и в первой части. Кроме того, во вторую часть пособия включены рекомендации по организации сотрудничества школы и семьи, а также по созданию рабочей программы духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников для общеобразовательных учреждений.



# Новый стандарт — новая образовательная среда



## ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС: КОНСЕРВАТИВНЫЙ И ПЕРСПЕКТИВНЫЙ ПОДХОДЫ

С. А. КОЗЛОВА,  
доктор педагогических наук,  
профессор, заведующая кафедрой  
дошкольной педагогики МГПУ  
[svetlanak38@mail.ru](mailto:svetlanak38@mail.ru)

Статья посвящена обсуждению острых проблем, связанных с изучением новых стандартов образования высшей школы. В форме размышления автор высказывает свое мнение о трудностях, которые могут быть вызваны внедрением новых стандартов в работу вузов.

The article is devoted to the discussion of the acute problems which are connected with studying the new standards of education at the high school. The author meditates upon the difficulties can be caused by the introduction of the new standards at high school.

**Ключевые слова:** *стандарт, перспективность, консервативность образования, знания, компетентность, профессиональное выгорание*

**Key words:** *standard, perspectivity, conservatism of education, knowledge, competence, the professional burning out*

Образование — явление перспективное и консервативное одновременно. Перспективное потому, что в нем должны быть заложены видение развития общества, направления этого развития. Это позволит планировать подготовку специалистов, которые будут обеспечивать это будущее. Если образование не несет в себе признаки перспективы, то развитие общества грозит отставание, регресс. Поэтому своевременно проведенные реформы помогут государству выстраивать

политику экономического и политического развития разумно и обеспеченно.

Но образование должно быть и консервативным, сохраняющим неизблемые, проверенные веками принципы, формы, методы и даже частично содержание подготовки кадров. Такое понимание образования будет обеспечивать преемственность поколений и эволюционный путь развития общества. И это очень важно, так как революционный путь влечет за собой большие потери, которые могут касаться как

того, что на самом деле следует изменить, так и того, что менять не стоит, а можно лишь подкорректировать, а иногда и оставить в прежнем виде.

Сегодня наше образование, в том числе высшее, переживает принятие новых образовательных стандартов (ФГОС). Их внедрение требует новых усилий и нового прочтения, анализа и поиска путей объединения нового и прежнего в подготовке кадров, чтобы, идя вперед, не потерять ценного.

Итак, новые стандарты направлены на подготовку бакалавров и магистров педагогики и психологии, в то время как прежние касались подготовки специалиста в определенной отрасли образования. Эта принципиальная разница влечет за собой различия в целях подготовки, разработке содержания и, как следствие, методов и форм обучения. Бакалавр педагогики отличается от специалиста системы дошкольного воспитания, с одной стороны, широкими возможностями использования полученной квалификации: областями ее применения могут стать образование, социальная сфера, культура. Бакалавр готовится к таким видам профессиональной деятельности, как педагогическая, культурно-просветительская, научно-исследовательская. За каждым высшим учебным заведением при этом остается право определять конкретные виды профессиональной деятельности, к которым данный вуз будет готовить бакалавров. С другой стороны, время подготовки и учебный план не дают возможности «насытить» бакалавра конкретными знаниями и умениями в области воспитания и обучения детей разного возраста. Вуз может дать лишь общие ориентиры в профессии, в лучшем случае — развить интерес к профессиональным знаниям, умение и желание добывать их самостоятельно. В этом и достоинство, и недостаток новых стандартов. С одной стороны, задаются широта познания объекта профессиональной деятельности, свобода выбора содержания обучения; с другой — готовится специалист во

всем и ни в чем конкретно. Бакалавр, к примеру, не может работать воспитателем дошкольного учреждения, но может быть консультантом по воспитанию и обучению ребенка от рождения до школы.

Среди многочисленных компетенций, которыми должен овладеть студент в процессе обучения, выделена одна новая для нашего обучения и необходимая современному специалисту: «владеет одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников». Однако в учебном плане, как и прежде, на овладение иностранным языком выделяются часы в первые два года обучения. Этого, безусловно, недостаточно для овладения иностранным языком на уровне, предусмотренном компетенцией. Вместе с тем незнание иностранного языка влечет за собой невозможность выхода на международный профессиональный уровень, переход на который подразумевается системой «бакалавр — магистр». Более того, в структуре Основной образовательной программы бакалавриата ни слова не сказано об иностранном языке.

В новом стандарте не обозначены конкретные дисциплины, предлагаемые студентам для изучения. Каждому вузу дано право выбирать и определять содержание обучения. Возникает вопрос: как в таком случае гарантировать равноценность получаемого диплома и обеспечить выпускнику возможность беспрепятственно использовать его в любом регионе нашей страны и за рубежом? Исходя из принципа консервативности образования, в каждом учебном плане должны сохраниться такие дисциплины, как «Общая и возрастная психология», «Общая и дошкольная педагогика», «Анатомия и физиология человека». Это фундаментальные науки, без которых нельзя вести подготовку ни спе-

Бакалавр педагогики отличается от специалиста системы дошкольного воспитания широкими возможностями использования полученной квалификации: областями ее применения могут стать образование, социальная сфера, культура.

циалиста, ни бакалавра. Замена данных дисциплин, к примеру, на «Теоретическую и практическую педагогику» неразумна. Искусственный разрыв теории и практики не приведет к пониманию целостности процесса воспитания, обучения и развития ребенка.

Серьезный вопрос обучения бакалавров — уровень их практической подготовки. Стандарт предусматривает учебную и производственную практику. При этом по меньшей мере половина компетенций, указанных в стандарте, требует прохождения практики в различных учреждениях и использования разных форм работы с воспитателями, родителями, детьми. Действительно, подготовить полноценного специалиста без практики нельзя, даже если этот специалист — бакалавр. Вот только в реальном учебном плане, составляемом в соответствии с данными стандартами, на подобную практику выделяется недостаточно времени. Кафедра дошкольной педагогики Московского городского педагогического университета разработала методическое пособие по проведению разных видов практики с учетом всего срока обучения студентов, содержащее задания разных типов. Однако окончательно решить задачу формирования у студентов необходимых компетенций пока не удается.

Конечно, хорошо, что стандарт предоставляет вузам широкое поле для самостоятельной деятельности по определению содержания вариативной части плана. В

связи с этим предстоит большая работа по перестройке содержания предметов и пересмотру форм их преподавания студентам. За основу должен быть принят Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 655 от 23 ноября 2009 года, который предусматривает изменение работы дошкольных учреждений, перестановку акцентов в выборе де-

ятельности детей: главным видом деятельности становится игра, а не специальные занятия. Содержание работы при этом построено не по предметному, а по интегрированному принципу, по образовательным областям. Такой подход представляется нам справедливым и правильным. Однако он потребует корректировки содержания всех традиционных предметов, экологического воспитания, формирования элементарных математических представлений и т. д.

Мы объединили все указанные в приказе образовательные блоки в четыре большие группы: здоровье, физическая культура и безопасность жизнедеятельности; социализация, коммуникация и труд; художественная деятельность, музыка и чтение художественной литературы; познание, которое будет включать в себя задачи воспитания и развития разных видов мышления, мыслительных операций, воображения, памяти при изучении математики, экологии, социального мира и др. На основе этого подхода мы разработали программу для дошкольного учреждения «Счастливый ребенок».

По данному принципу следует выстраивать и содержание подготовки бакалавров. Это потребует разработки учебно-методических пособий нового поколения. Нужно будет менять и характер подачи материала студентам, и содержание заданий для самостоятельной работы; конструировать новые формы контроля (как промежуточного, так и итогового). Такого рода задачи стоят сегодня перед преподавателями нашей кафедры.

И еще одна мысль, которую внушает новый стандарт. В последние годы мы ругаем прежние подходы к подготовке специалистов за то, что во главу угла поставлен знаниевый принцип, а нужен компетентностный. Думается, это как раз тот случай, когда следует вспомнить принцип консервативности образования. Как без знаний, без содержания можно формировать компетентность? Заметим, что о компетентности мы говорили всегда, не

Не стоит противопоставлять компетентность знаниям: следует говорить о поиске методов, повышающих осознанность усвоения профессиональных знаний студентами, о развитии у них познавательных интересов, желания и умения самостоятельно находить необходимые знания.

употребляя, однако, этого термина. Речь шла о требованиях к специалисту, и почти все из предусмотренного стандартом вошло в это понятие. Мы полагаем, что не стоит противопоставлять компетентность знаниям: следует говорить о поиске методов, повышающих осознанность усвоения профессиональных знаний студентами, о развитии у них познавательных интересов, желаний и умения самостоятельно находить необходимые знания, не скачивая их бездумно из Интернета.

К сожалению, у большинства современных студентов отсутствует интерес к знаниям, даже к запоминанию. Много ли студентов сегодня знает наизусть А. С. Пушкина? Есть ли у них любимые поэты? Вспомнят ли они, наконец, сказки, которые могли бы рассказать детям, не заглядывая в книгу? Могут ли прочесть детские стихи А. Барто, спеть народные песенки и потешки? Между тем проведенные американскими учеными исследования доказали, что человек, у которого долго сохраняется память, — долгожитель.

Завершая разговор, обратимся еще к одному аспекту, который обойден (и всегда обходился) вниманием в стандарте.

Сегодня нас волнует проблема профессионального выгорания педагога. Сколько может проработать учитель с детьми, сохраняя профессиональную форму? Это зависит не только от состояния нервной системы педагога, условий его жизни и работы, взаимоотношений с детьми, родителями, коллегами. Многие связаны с умением владеть собой, восстанавливать свои силы. В связи с этим полагаем, что эффективным было бы введение в курс психологии специальных тренингов для студентов. Ведь профессиональное выгорание губительно не только для педагога, но и для детей, с которыми он общается. Значит, нельзя не думать об этом при подготовке специалиста.

Подводя итог, хочу отметить, что новые стандарты — современный документ, и в целом он вызывает положительное отношение. Однако предстоит много работы. И если мы будем «спешить не торопясь», если не будем разрушать все до основания, а потом строить что-то якобы новое, если будем бережно относиться к собственному опыту и опыту коллег, то, может быть, нам удастся решить задачи, поставленные в обсуждаемом стандарте.



## МНОГОУРОВНЕВАЯ ВАРИАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. К. ТИВИКОВА,  
кандидат педагогических наук,  
заведующая кафедрой начального образования НИРО  
*nachobr@bk.ru*

В статье рассматриваются основные проблемы введения ФГОС начального общего образования, определены возможные пути их решения, одним из которых может стать многоуровневая вариативная подготовка педагогов. Определены особенности каскадной модели повышения квалификации и роль тьюторов в реализации идей ФГОС НОО.

The article reviews the main issues of introducing the Federal State Educational Standards of primary general education. The author of the article gives the possible solutions, one of which, in her opinion, may become the multi-level elective teachers' training. The author of the article also describes the main features of the cascade model of teachers training and the role of tutors in the realization of ideas of the Federal State Educational Standards.

**Ключевые слова:** *многоуровневая вариативная подготовка педагогов, каскадная модель повышения квалификации, позиция учителя по отношению к инновациям, роль тьюторов во введении ФГОС*

**Key words:** *multi-level elective teachers' training, the cascade model of training, teacher's attitude towards innovation, the role of tutors in the introduction of Federal State Educational Standards*

**П**ереход на Федеральные государственные образовательные стандарты предполагает новое качество начального образования. Приоритетным направлением изменений в начальной школе сегодня является устойчивая тенденция к смещению акцентов в целевых установках образования учащихся. Целью образования становятся воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России.

Основной задачей повышения квалификации специалистов начального образования и администрации образовательных учреждений становится освоение идей Федеральных государственных образовательных стандартов и способов их реализации.

Поставленная цель образования требует корректировки всех компонентов методической системы (содержания, средств, методов и приемов, форм организации деятельности) сообразно ведущей цели, а также изменения теоретических основ современного образования с учетом реализации системно-деятельностного подхода, который делает возможным полноценное осуществление развивающей и воспитывающей функций образования, обеспечивает его гуманизацию, обосновывает индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Возникает необходимость научного и

методического сопровождения стандарта, что предполагает изменения в оценке профессиональной деятельности педагогов и новые подходы к повышению их квалификации, экспериментальное исследование отдельных аспектов введения стандарта, определение новых направлений оценки планируемых результатов начального образования, необходимость широкого информирования педагогов и родителей о целях и задачах стандарта.

Основные направления организационно-методического сопровождения внедрения ФГОС начального общего образования в Нижегородской области связаны с тремя основными требованиями, обозначенными в стандарте: «к результатам освоения Основной образовательной программы начального общего образования; к структуре Основной образовательной программы начального общего образования...; к условиям реализации Основной образовательной программы, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям» [1, с. 4].

Основной задачей повышения квалификации специалистов начального образования и администрации образовательных учреждений становится освоение идей Федеральных государственных образовательных стандартов и способов их реализации, что предполагает непрерывное об-



разование педагогических кадров, способных обеспечить духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся в соответствии с новыми ФГОС, создание условий для самообразования педагогов.

Анализ пробного введения ФГОС в других регионах, анкетирование учителей начальных классов, опыт проведения квалификационных курсов кафедрой начального образования ГОУ ДПО НИРО позволил выделить некоторые проблемы, связанные с переходом начальной школы Нижегородской области на новый стандарт.

Первая группа проблем связана с новым уровнем требований к профессиональной компетентности учителя, реализующего ФГОС:

- ✓ формирование отношения педагогов к своей профессиональной деятельности при переходе на новые стандарты;

- ✓ потребность учителя в освоении содержательного компонента стандарта; содержательное освоение ФГОС;

- ✓ освоение деятельностного подхода к обучению и воспитанию младших школьников; освоение всего многообразия видов деятельности педагога, которые необходимы для введения ФГОС;

- ✓ соответствие личностных качеств и установок учителя требованиям стандарта.

Вторая группа проблем связана с реализацией базовых функций кафедры начального образования. Речь идет о проблемах становления системы персонифицированного заказа на образовательные услуги; организации научно-исследовательской работы по наиболее актуальным проблемам начального образования и дополнительного постдипломного образования учителей начальных классов; проведения опытно-экспериментальной работы в образовательных учреждениях с целью апробации перспективных научных идей; осуществления мониторинга образовательной деятельности начальной школы в условиях перехода на ФГОС.

Третья группа проблем носит орга-

низационный характер и связана, в частности, с координацией деятельности различных участников образовательного процесса, направленной на выбор из множества идей оптимальных вариантов; с необходимостью повышения квалификации значительного числа учителей начальных классов в сжатые сроки.

При определении путей решения этих проблем возникла потребность в изменении имеющейся модели повышения квалификации в соответствии с требованиями к условиям реализации ФГОС и ориентацией на проблемы современного состояния школы, в том числе с учетом постоянной обратной связи с разноуровневым контингентом педагогических кадров.

Спецификой педагогического процесса в системе повышения квалификации учителей, как известно, является то, что в качестве обучающихся выступают взрослые люди, имеющие определенный профессиональный опыт, сложившиеся взгляды, в том числе на цели, возможности, содержание, структуру современного образования. Возникновение потребности работающего педагога в его собственном самосовершенствовании как профессионала, в развитии личности обусловлено самыми разными причинами: изменением социальной ситуации, необходимостью психологической перестройки, видением педагогом перспектив своей работы, анализом своей деятельности, ее результативности и т. д. Рефлексивный характер педагогической деятельности проявляется как в отношении учителя к учащимся, к совместной деятельности взрослых и детей, так и в отношении учителя к самому себе.

Именно поэтому одной из основных задач в системе повышения квалификации является изучение процесса возникновения новых потребностей, мотивов, способов поведения, новых отношений в профессиональной деятельности.

Одной из основных задач в системе повышения квалификации является изучение процесса возникновения новых потребностей, мотивов, способов поведения, новых отношений в профессиональной деятельности.

С этой целью кафедрой был проведен анализ отношения педагогов к своей профессиональной деятельности при переходе на новые стандарты. Это позволило выделить несколько наиболее типичных позиций, которые занимают учителя начальных классов по отношению к инновационным процессам, связанным с введением ФГОС, и определить, какая форма повышения квалификации окажется оптимальной для каждого учителя.

✓ Учителя, с недоверием, а иногда и негативно относящиеся к любым изменениям в их профессиональной деятельности; ориентированные прежде всего на предметные результаты образования, отторгающие те виды деятельности, в которых присутствуют субъект-субъектные отношения. При новом содержании обучения они стремятся использовать старые (репродуктивные) методы и формы обучения, авторитарный стиль общения с детьми и коллегами.

✓ Учителя, отличающиеся индифферентным отношением к инновациям, страхом перед новыми видами деятельности. Этим учителям свойственны, как правило, отсутствие творческого опыта в педагогической деятельности и стремление оправдать

свою инертность дефицитом времени, большой загруженностью, связанной с выполнением профессиональных обязанностей. Знакомясь с новыми подходами к начальному образованию, они стремятся вычлени-

лишь некоторые, наиболее, с их точки зрения, понятные и доступные виды работы, не всегда до конца понимая их суть и особенности обучения им младших школьников. Так, конструирование текстов на основе моделей становилось одним из репродуктивных видов работы, а акцентное вычитывание текста — выборочным чтением.

✓ Учителя, у которых имеются опре-

деленные образовательные потребности, стремление к саморазвитию, но в то же время сохраняется установка на имитационную деятельность, часто без учета реальной педагогической ситуации и своих личностных особенностей.

✓ Учителя-исследователи, осваивающие новые подходы к обучению, возникающие в рамках ФГОС НОО, на основе личных убеждений, стремящиеся к глубокому осмыслению теоретических основ этих подходов и умеющие реализовать соответствующие принципы, методы, формы на практике; при проведении любых инноваций принимающие во внимание традиции российской педагогической школы. Данные педагоги способны адаптировать учебный материал к реальным условиям школы, отбирать и модифицировать предлагаемые приемы, органически включая их в ту систему, которой они уже владеют; исходить из возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также собственных интересов и возможностей.

Учителя, относящиеся к четвертой группе, являются наиболее чуткими к современным запросам общества, а поэтому испытывают неудовлетворенность несоответствием между социальными ожиданиями, требованиями к образованию и скромными результатами образовательной деятельности в широком смысле этого понятия, между разъединенностью педагогической науки и практики.

Выявление данных групп учителей показало, что подготовка педагогов начального образования к введению ФГОС должна быть как *вариативной*, так и *многоуровневой*. Сегодня этот подход может опираться на концепцию «ядра и оболочки», которая составляет фундаментальную основу содержания образования, принятого в документах, сопровождающих стандарт.

Для реализации этой задачи в ГОУ ДПО НИРО разработана вариативная многоуровневая модель повышения квалификации специалистов начального образования.

Важно выделить несколько наиболее типичных позиций, которые занимают учителя начальных классов по отношению к инновационным процессам, связанным с введением ФГОС, и определить, какая форма повышения квалификации окажется оптимальной для каждого учителя.

Обеспечить изменение негативного или индифферентного отношения к переменам, неизбежным в связи с введением ФГОС НОО, позволяет прежде всего деятельностный подход к организации обучения, когда учитель овладевает теми способами действий, которые он будет в дальнейшем открывать вместе с детьми (например, способами работы с информацией). В процессе курсовой подготовки учитель должен испытывать чувство удовлетворения не от содержания занятий или технологии преподнесения материала, а от собственного продвижения, понимания конечной цели любого своего методического действия.

Многоуровневая подготовка основывается на потребностях и возможностях учителей и обеспечивается лично ориентированным подходом к повышению их квалификации. Выше нами условно были выделены четыре группы учителей начальных классов (в частности, в зависимости от их позиции по отношению к инновациям, связанным с введением ФГОС), подготовка которых к введению стандарта происходит по-разному.

Учителя, для которых характерны первая или вторая позиция, проходят подготовку к реализации стандарта в рамках квалификационных курсов «Теория и методика преподавания в начальных классах в условиях внедрения ФГОС», где могут получить определенный комплекс знаний о целях, задачах, принципах, методологическом обосновании, содержании, технологиях, планируемых результатах начального образования на современном этапе, требованиях к основным участникам образовательного процесса.

Содержание и структура этих курсов также дают возможность практической деятельности учителя в проектировании современного урока, освоении различных способов работы с информацией, постановки и решения учебных задач, развитии коммуникативных и регулятивных действий, освоении учебного сотрудничества при работе в парах и группах.

Актуальность повышения квалификации для данной группы учителей может заключаться в том, что курсы помогают определить проблемы, стоящие перед каждым учителем, и являются определенным катализатором для начала личностных изменений, направленных на саморазвитие, самосовершенствование, самореализацию, в том числе профессиональную, что ведет к соблюдению принципа непрерывности постдипломного образования; способствуют не только зарождению интереса к содержанию стандарта, но и стремлению практически реализовать его.

Самым сложным для учителей этой группы, прошедших повышение квалификации и осознавших необходимость перемен, является изменение собственного сознания. Так, например, знакомясь в ходе курсов с системами развивающего обучения, многие педагоги убеждаются в том, что по этим системам трудно не детям учиться, а учителю работать, поскольку это требует «ломки» стереотипов, привычных, устоявшихся годами (а то и десятилетиями) подходов к обучению младших школьников.

Решить эту проблему только с помощью квалификационных курсов невозможно, поэтому здесь необходимы помощь районных методистов или тьюторов, включение учителя в творческую группу, где поддержку оказывают не только сотрудники кафедры начального образования, но и учителя, имеющие опыт работы по данным системам.

Третья группа учителей — это педагоги, осознающие свои образовательные и профессиональные потребности. В наибольшей степени удовлетворению этих потребностей способствуют квалификационные модульные курсы «Современные подходы к обучению и воспитанию младших школьников в условиях внедрения ФГОС», курсы «Психодидактические основы начального образования в условиях внедрения

Многоуровневая подготовка основывается на потребностях и возможностях учителей и обеспечивается лично ориентированным подходом к повышению их квалификации.

ФГОС» для учителей, имеющих высшую и первую категории, или накопительная система повышения квалификации.

При таком типе послевузовского образования акцент переносится с накопления информации на освоение способов ее получения, на анализ и планирование своих действий, умение критически рассматривать факты и данные, умение вести диалог и слышать оппонента.

Четвертая группа — это учителя, которые не только осознают свои потребности, но и имеют определенный опыт творческой, исследовательской деятельности, способные видеть стоящие перед ними проблемы и искать пути их решения. Для этих педагогов кафедрой разработаны проблемно-тематические курсы, педагогические мастерские и мастер-классы.

Одной из самых перспективных для всех групп учителей представляется *каскадная модель повышения квалификации*, предполагающая объединение деятельности кафедры начального образования и тьюторов. Повышение квалификации при этом осуществляется на базе методических округов, объединяющих несколько районов Нижегородской области, и с помощью дистанционного обучения, в том числе с помощью вебинаров. Затем подготовка учителей может продолжаться в рамках накопительной системы повышения квалификации на базе ГОУ ДПО НИРО.

Каскадная модель включает и многоцелевую непрерывную подготовку тьюторов (методистов и заместителей

директоров, курирующих начальное образование, председателей районных методических объединений, учителей высшей категории). Их функции не ограничиваются только обучением в рамках специально созданной для них модели очно-дистанционного повышения квалификации, а заключаются также в оказании подде-

рки учителям начальных классов, в разъяснении особенностей стандарта родительской общественности. Курсы для тьюторов «Стандарт начального общего образования: содержание, особенности внедрения и условия реализации» состоят из двух модулей («Новый образовательный стандарт и специфика подготовки учителей начальных классов к его внедрению» и «Система оценивания планируемых результатов обучения»), а также научно-методических семинаров в межсессионный период.

Одной из важнейших задач тьютора является психолого-педагогическая поддержка (сопровождение) педагогов, начинающих работу по новым стандартам и адаптирующихся к новым требованиям. Оптимальным в данном случае является вариант, когда тьютором становится районный методист, курирующий начальное образование. К сожалению, данный подход к определению тьюторов был реализован далеко не во всех районах Нижегородской области.

Сегодня учитель имеет широкие возможности выбора образовательных систем и моделей, технологий обучения и воспитания, собственных творческих поисков. Но вариативность и мобильность требуют от педагога достаточно высокого уровня развития осознанности и рефлексивности, способности оценивать и корректировать свою деятельность.

Приходится констатировать, что далеко не все учителя справляются самостоятельно с ситуацией выбора, и здесь важна помощь тьютора, с которым возможно установление отношений не соподчинения, а партнерства. Роль тьютора заключается в принятии позиции каждого педагога, проходящего период адаптации к новым требованиям, и признании права учителя на выбор вариантов реализации ФГОС с учетом преобладания диалоговых форм общения и решения проблем.

Несмотря на значение психолого-педагогического сопровождения, данная функ-

Одной из важнейших задач тьютора является психолого-педагогическая поддержка (сопровождение) педагогов, начинающих работу по новым стандартам и адаптирующихся к новым требованиям.

ция не является для тьютора единственной. Важнейшими для него становятся педагогическая, просветительская, исследовательская, экспертная функции.

Качественные изменения в образовательной среде, связанные с переходом на новый стандарт, требуют выделения (осознания педагогами) этапов его введения в учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения.

В качестве первого, подготовительно-го этапа может рассматриваться реализуемое с помощью кафедры начального образования ГОУ ДПО НИРО повышение квалификации педагогов при четком понимании ими грядущих изменений и своей роли в них. Тьютор участвует в одном из вариантов повышения квалификации — по каскадной модели, первый модуль которой реализуется на базе методических округов, что позволяет образовательным учреждениям снизить финансовые и временные затраты на повышение квалификации. На этом же этапе проводятся семинары для администрации образовательных учреждений, всех педагогов, работающих в начальных классах, что позволяет тьюторам реализовать педагогическую и просветительскую функции.

Вторым этапом станет первоначальное введение ФГОС НОО в 2011/2012 учебном году. На этом этапе у тьютора, реализующего в качестве дополнительной исследовательскую функцию, появляется два основных объекта рассмотрения: особенности учебно-воспитательного процесса и деятельность педагога, направленная на реализацию стандарта.

Качественная оценка изменений должна осуществляться на основе наглядных, четко определяемых показателей, в том числе с помощью так называемого «встроенного мониторинга», то есть определения эффективности введения ФГОС непосредственно в ходе наблюдения за образовательным процессом.

Отслеживание первичных результатов введения стандарта может стать следу-

ющим этапом введения ФГОС НОО. Для этого потребуется способность тьютора осознавать себя в позиции эксперта: организовывать экспертизу и оформлять ее результаты; определять причины трудностей, возникающих у педагогов.

Реализация указанных функций невозможна, если сам тьютор не отвечает определенным требованиям, важнейшие из которых — четкая нравственная позиция, предполагающая ответственность, доброжелательность, готовность оказать помощь; стремление к самообразованию и саморазвитию; коммуникативные навыки; владение диагностическими методиками.

Основные функции тьюторов должны осознаваться не только ими, но и теми, кто определяет их место в процессе введения ФГОС. Справятся ли тьюторы со всеми задачами и требованиями, покажет время.

Таким образом, интенсивные процессы, связанные с введением Федеральных государственных образовательных стандартов, требуют осмысления сложностей, которые возникают у участников этого процесса. Анализ первых промежуточных результатов повышения квалификации учителей начальных классов показывает, что вариативная многоуровневая модель подготовки педагогов начального образования к введению ФГОС НОО позволяет создавать условия для позитивного саморазвития педагогов начального образования, для осуществления системы персонализированного заказа на образовательные услуги, для самосовершенствования различных элементов образовательной системы начальной школы.

Интенсивные процессы, связанные с введением Федеральных государственных образовательных стандартов, требуют осмысления сложностей, которые возникают у участников этого процесса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М. : Просвещение, 2010.



# Новый стандарт: структура и содержание образовательных программ

## РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРИНЦИПОВ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Н. Е. ВАСЮКОВА,  
кандидат педагогических наук,  
старший научный сотрудник  
НИИ дошкольного образования  
им. А. В. Запорожца г. Москвы



Н. М. РОДИНА,  
кандидат психологических наук,  
ведущий научный сотрудник  
НИИ дошкольного образования  
им. А. В. Запорожца г. Москвы

В статье раскрываются подходы к реализации Федеральных государственных требований к структуре Основной общеобразовательной программы дошкольного образования, описываются формы повышения профессиональной компетентности воспитателей в соответствии с современными требованиями.

The article reveals the main approaches towards the realization of the Federal State Requirements to the structure of the basic preschool educational programme. The authors of the article describe the forms of increasing the professional competence of tutors in accordance with the modern requirements.

**Ключевые слова:** *интегративное планирование, интеграция, компетентность, комплексно-тематический принцип, образовательный процесс в ДОУ, Федеральные государственные требования*

**Key words:** *integrative planning, integration, competence, complex / thematic principle, educational process in the kindergarten, Federal State Requirement*

16 марта 2010 года вступил в силу Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 655 «Об утверждении и введении в действие Федеральных государственных требований к структуре Основной общеобразовательной программы дошкольного образования». Настоящие Федеральные государственные требования (ФГТ) устанавливают нормы и положения, обязательные при реализации Основной общеобразовательной программы дошкольного образования и определяющие ее структуру, в том числе соотношения ее частей, их объема и др.

В пункте 2.4 ФГТ подчеркивается, что программа должна строиться с учетом принципа интеграции образовательных областей и основываться на комплексно-тематическом принципе организации образовательного процесса.

В комментариях разработчиков ФГТ отмечается, что «построение образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях в соответствии с комплексно-тематическим принципом — дело куда более сложное, чем работа в логике такой привычной, понятной и технологичной учебной модели. Реализация комплексно-тематического принципа построения образовательного процесса фактически невозможна вне взаимосвязи с принципом интеграции. Под интеграцией содержания дошкольного образования понимается состояние (или процесс, ведущий к такому состоянию) связанности, взаимопроникновения и взаимодействия отдельных образовательных областей, обеспечивающее целостность образовательного процесса» [3].

Такой подход, являющийся новым для большинства детских садов, тем не менее, уже был апробирован в практике работы отдельных дошкольных образовательных учреждений Москвы. Так, в течение трех лет на базе девяти дошкольных образовательных учреждений работала городская экспериментальная площадка, в основу деятельности которой была положена система образовательной работы

с детьми 4—7 лет, созданная сотрудниками НИИ дошкольного образования им. А. В. Запорожца.

Данная система построена на комплексно-тематической основе с учетом постепенно усложняющихся задач развития ребенка, опирается на деятельностный подход и реализует интегративные принципы организации содержания образовательной работы с детьми дошкольного возраста. В этой системе образовательная работа (как непосредственная, так и совместная деятельность педагога с детьми

в режимные моменты) построена таким образом, что в течение одной или двух недель все виды детской деятельности объединены общей темой, например: «Наша группа», «Город», «Лес», «Цирк», «Жизнь людей на Севере», «Места, где нет зимы» и т. д. При этом содержание в рамках определенной темы обязательно связано с образовательными задачами, которые должны решаться именно в этой возрастной группе; выдерживается логика их последовательного усложнения для каждого из видов детской деятельности (познавательно-исследовательской, изобразительной, речевой и т. д.).

Традиционно содержание образовательных программ строится по отдельным направлениям, отдельным методикам — развития речи, элементарных математических представлений, рисования, музыки, физкультуры и т. д. Каждая из методик обладает своей логикой (ее образовательные задачи построены по принципу усложнения) и своим содержанием, на котором решаются эти задачи. Образовательная система, основанная на предметном принципе, предполагает, что деятельность дошкольника не целостна, а распределена по разным видам или дисциплинам, которые могут изучаться отдельно, вне связи друг с другом, дополняясь за счет внутренней логики развития и един-

Традиционно содержание образовательных программ строится по отдельным направлениям, отдельным методикам — развития речи, элементарных математических представлений, рисования, музыки, физкультуры и т. д.

ства ее субъекта / объекта. Содержание предметов все время расширяется и углубляется, а взаимосвязи между рассматриваемыми явлениями, событиями остаются поверхностными.

Если посмотреть на эту ситуацию глазами ребенка, то получится, что в течение одного дня он узнает, например, что-то о воздушном транспорте, рисует цветы в вазе, слушает музыкальные произведения об осени и рассказ о пограничной собаке, а играет — в магазин. И такой калейдоскоп событий, информации он наблюдает ежедневно. В результате у детей складываются мозаичные представления об окружающем мире, слабая познавательная мотивация, угасает стремление к установлению взаимосвязей и т. д.

Интеграция как педагогическая идея явилась в тот момент, когда стало ясно, что формирования узкоспециальных навыков недостаточно для получения готовой к вызовам времени личности [1; 2; 5]. Когда мы демонстрируем ребенку способы восприятия окружающего мира, в котором нет «только изобразительной деятельности», «только речевой», «только музыки», а все виды искусства синтезированы, когда мы раскрываем ему содержание деятельности, где нет сугубого конструирования, отдельной от всего лепки или

лишь математики, мы просто идем за логикой существования человека, переплетением теоретических и практических задач, обучая принимать ответственные решения и быть толерантными.

Обращение к теме интеграции содержания образования на новом уровне обусловлено несколькими причинами.

✓ Современное образование определяется как процесс становления целостной личности, между тем предметная организация обучения формирует ребенка «по частям». Важен поиск таких технологий и методик, которые несут в себе максималь-

ный потенциал целостного развития и саморазвития личности, исходя из потребностей личностно ориентированной педагогики.

✓ Одна из задач образования — формирование у детей единой картины мира, тогда как действительный учебный процесс имеет предметную, локальную, нецелостную основу. Особую актуальность приобретают такие технологии и методики, в основе которых лежит установка на восприятие мира в единстве многообразных связей и отношений.

✓ Быстрый темп научно-технического прогресса приводит к возрастанию объема информации при недостатке времени на его усвоение детьми (данная проблема прослеживается уже на этапе дошкольного детства). Потребность повысить качество образования, с одной стороны, и устранить перегрузку детей, с другой, предполагает поиск наиболее эффективных, оптимальных, здоровьесберегающих технологий обучения, соответствующих психофизиологическим особенностям дошкольников.

Интегрированное обучение на дошкольной ступени способно преодолеть эти противоречия и реализовать такую модель образования, которая несет в себе максимальный потенциал всестороннего развития личности при уменьшении психической нагрузки и ориентирована на восприятие дошкольниками мира в единстве его многообразных связей и отношений.

Интеграция содержания применительно к дошкольному детству — это взаимосвязь разных видов детской деятельности, которая инициирует самостоятельность и активность ребенка, дает ему возможность использовать общие способы деятельности в разных условиях, обеспечивает связь с личным опытом, взаимодействие детей между собой и со взрослыми. Для того чтобы интеграция стала реальностью, необходим «инструмент», позволяющий организовать педагогический процесс, участниками которого являются дети, педагоги и родители. Таким «инструмен-

Интеграция как педагогическая идея явилась в тот момент, когда стало ясно, что формирования узкоспециальных навыков недостаточно для получения готовой к вызовам времени личности.



том» может стать интегративное планирование педагогической работы, которое с необходимостью предполагает творчество педагога. Планирование — регулятор профессиональной деятельности, способствующий более углубленному пониманию задач развития, обеспечивающий целеполагание и рефлексию, помогающий строить стратегию и тактику образовательной работы.

Интегративное планирование содержания обучения представляет собой последовательное введение детей в проблему или тему (привитие интереса к ней), освоение содержания в непосредственной образовательной деятельности, построенной в определенной последовательности, чтобы каждое последующее занятие обогащало имеющиеся представления или позволяло увидеть их с другой стороны, и деятельность вне занятий, в которой есть возможность применить полученные знания, расширить представления, получить впечатления в игре. Принципиально меняется и позиция преподавателя: он перестает быть только хорошо обученным передатчиком информации и контролером ее усвоения детьми. Его главная задача — создание обучающей ситуации, развивающей среды, стимулирующей ребенка к самостоятельному поиску решений, присвоению необходимого опыта. Благодаря этому у каждого ребенка формируется компетентность в различных областях, развиваются его общие способности.

Значительную часть знаний и умений ребенок усваивает без специального обучения — в повседневном общении со взрослыми, сверстниками, в ходе игр, наблюдений и другой деятельности, в которой накапливается личный опыт ребенка. Отсюда одна из задач — помочь ему приобрести полноценные знания вне непосредственно образовательной работы, стимулировать его познавательный интерес к окружающему.

При таком подходе естественным образом будут применяться разные формы взаимодействия взрослого с детьми:

✓ прямое обучение, в котором педагог занимает активную позицию, решая обучающие задачи;

✓ партнерская деятельность взрослых с детьми и детей между собой, в которой решаются задачи расширения познавательных интересов, формируются навыки социальной коммуникации, развиваются мышление, способности к планированию деятельности;

✓ самостоятельная деятельность по выбору ребенка, развивающая способности к творческому самовыражению в различных способах действия, реализации собственных планов.

Перестройка системы образовательной работы с детьми требует внесения изменений и в систему повышения квалификации педагогов, внедрения новых технологий в процесс методического сопровождения воспитателей в детском саду. Как подчеркивается разработчиками новых ФГТ, «воспитателю необходимо не просто организовывать детские виды деятельности, которые уже сами по себе интересны ребенку как адекватные возрасту формы активной практики, но и постараться в их процессе решить поставленные образовательные задачи, для чего необходима дополнительная мотивация. И если воспитатель решается действовать в рамках совместной деятельности взрослых и детей, то есть в рамках взаимодействия (а не воздействия), ему придется достигать необходимой «дисциплины» в ходе образовательной деятельности не формальным авторитетом взрослого человека, а через создание целой системы интересов, в том числе и через выбор интересных и значимых для ребенка тем для реализации комплексно-тематического принципа построения образовательного процесса» [4].

Компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения определяется как совокупность общечеловеческих и специфических профессиональных качеств,

Значительную часть знаний и умений ребенок усваивает без специального обучения — в повседневном общении со взрослыми, сверстниками, в ходе игр, наблюдений и другой деятельности, в которой накапливается личный опыт ребенка.

позволяющих справляться с заданной программой и возникающими в психолого-педагогическом процессе дошкольного учреждения особыми ситуациями, разрешая которые, он способствует уточнению, совершенствованию, практическому воплощению задач развития ребенка, как общих, так и специальных его способностей.

Меняющаяся парадигма дошкольного образования переносит акцент на компетентность воспитателя в области интеграции образовательных областей, задач, форм, методов и содержания обучения дошкольников. Компетентному воспитателю необходимо не просто владеть предметными методиками, но и видеть, как передаваемые ребенку знания связаны между собой, основаны друг на друге и дополняют общие представления ребенка о мире. Он должен оценить уровень развития каждого ребенка на определенном этапе, наметить траекторию его дальнейшего развития, подобрать оптимальную и эффективную технологию, предвидеть результат работы с ней.

Воспитатель должен умело соединить направления развития, обогащая и расширяя их содержание, избегая «мозаичности», формируя целостность восприятия мира ребенком. Иначе говоря, компетентный педагог должен уметь грамотно интегрировать содержание образования, обеспечивать взаимосвязь всех аспектов образовательной работы, мероприятий, событий, исходя из задач развития ребенка.

Компетентный воспитатель ДОУ умеет организовывать активную, самостоятельную, значимую и интересную для детей деятельность. Сегодня педагоги мало привлекают детей к самостоятельным практическим действиям, предпочитая демонстрировать и объяснять, подчас просто разучивая с детьми правильный вариант ответа, решения и т. д. Они стараются предупредить возможные ошибки, всячески

подсказывают, не понимая, что лучше обсудить с детьми разные, может быть, верные и неверные ответы, давая образец аргументации, показывая, что готовых решений нет, что следует искать ответы на все вопросы заново. Репродуктивных видов деятельности недостаточно в настоящее время даже для выполнения технических работ взрослыми, а будущее требует подготовки гибко мыслящих работников для любой сферы. Построение образовательной деятельности в соответствии с задачами развития предполагает, что педагог должен не просто сообщать сведения детям, добываясь механического запоминания, а организовывать обсуждение, направляя развитие общих способностей ребенка, не связанных с умением запомнить ответ на стандартный, повторяющийся вопрос.

Для формирования профессиональной компетентности современных педагогов разработаны специальные задания, тренинги, направленные на изменение их позиции, формирование умения самостоятельно строить образовательный процесс с учетом принципов комплексно-тематического подхода и интеграции образовательных областей, грамотно интегрировать содержание образовательной работы с детьми дошкольного возраста, устанавливая взаимосвязь всех видов детской деятельности, обеспечивая тем самым целостность образовательного процесса в детском саду.

Необходимо использовать такие формы обучения педагогов ДОУ, с помощью которых можно не только объяснить принципы проектирования содержания работы с детьми, но и освоить их практически: сначала в учебных упражнениях, затем в реальной разработке содержания обучения по отдельным темам. Одной из таких форм явилось использование метода мыслительных (ментальных) карт Т. Бьюзена [7], который давно применяется в дошкольном воспитании во многих зарубежных странах. Ментальные карты помогают лучше осознать свою работу, ее специфику

Меняющаяся парадигма дошкольного образования переносит акцент на компетентность воспитателя в области интеграции образовательных областей, задач, форм, методов и содержания обучения дошкольников.

ку, цели и направленность [6; 8; 9]. С помощью мыслительных карт можно распределить известную информацию и понять, чего не хватает, обнаружить сильные и слабые стороны наших представлений о предмете, увидеть, как встраивается новое содержание в старые рамки, какие компоненты модели связаны, а между какими связь еще не установлена. Мыслительная карта — это представление содержания в виде наглядной схемы развернутых предметно-ассоциативных связей, где каждый из компонентов может быть описан с разной степенью детализированности.

Показателем сформированности у педагогов умений определять последовательность взаимосвязанных задач развития ребенка, использовать разные формы деятельности в освоении детьми конкретного содержания являются практическая разработка своего варианта планирования образовательной работы с детьми и его презентация. Алгоритм этой разработки построен на принципах комплексно-тематического подхода и интеграции образовательных областей:

✓ определение общего содержания того

или иного контекста, его значимость в данном возрасте и на следующем возрастном этапе;

✓ постановка задачи в значимом для детей данного возраста варианте: осмысленно и с понятной, с точки зрения детей, целью;

✓ развертывание содержания выбранного контекста с переходом от целостного образа к конкретной информации, интересным вопросам, экспериментам, ситуациям;

✓ выбор форм работы с детьми: какое содержание в каких видах деятельности можно представить (что прочитать, что построить, что обыграть — с возможными вариантами, интересными для ребенка);

✓ организация завершающего мероприятия по данной теме (своеобразная презентация итогов в виде общего праздника, театральной постановки, выставки поделок, коллективно изготовленного журнала, книги и т. п.).

С помощью мыслительных карт можно распределить известную информацию и понять, чего не хватает, обнаружить сильные и слабые стороны наших представлений о предмете, увидеть, какие компоненты модели связаны, а между какими связь еще не установлена.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Белая, К. Ю.* Интеграция как инструмент создания новой модели ДОУ / К. Ю. Белая [и др.] // Педагогика ДОУ. — 2003. — № 4.
2. *Павленко, И. Н.* Интегрированный подход в обучении дошкольников / И. Н. Павленко // Управление дошкольным образовательным учреждением. — 2005. — № 5.
3. *Скоролупова, О. А.* О комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса в дошкольном образовании / О. А. Скоролупова, Н. В. Федина // Дошкольное воспитание. — 2010. — № 6.
4. *Скоролупова, О. А.* Организация деятельности взрослых и детей по реализации и освоению основной общеобразовательной программы дошкольного образования / О. А. Скоролупова, Н. В. Федина // Дошкольное воспитание. — 2010. — № 8.
5. *Солдатова, В. М.* Новые подходы в дошкольном образовании / В. М. Солдатова, Т. М. Чурекова // Образование в Сибири. — 1995. — № 1.
6. *Birbili, M.* Mapping Knowledge: Concept Maps in Early Childhood Education / M. Birbili // Early Childhood Education: Research and Practice. — Vol. 8. — 2006. — № 2.
7. *Buzan, T.* The Mind Map Book / T. Buzan, B. Buzan. — L. : Penguin, 1996.
8. *Gannerud, E.* Studying Teachers' Work Through Mind-Maps / E. Gannerud, K. Rönnerman // New Zealand Journal of Teachers' Work. — Vol. 2. — 2005. — Is. 2.
9. *Reunamo, J.* Adaptation and agency in early childhood education / J. Reunamo // European Early Childhood Education Research Journal. — Vol. 15. — 2007. — № 3.



## ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС

Е. А. ЗАХАРОВА,  
кандидат психологических наук,  
учитель-логопед МОУ СОШ № 85  
с углубленным изучением отдельных предметов  
Н. Новгорода  
*zakat\_83@bk.ru*

Статья посвящена описанию особенностей совершенствования перцептивной сферы младших школьников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи\* в условиях массовой общеобразовательной школы и будет полезна для педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей начальных классов.

The article is devoted to the description of features of emotional spheres of children with the delay of mental retardation and general speech immaturity in a comprehensive school. The article will also be useful for psychologists, teachers of initial classes and logopedists.

**Ключевые слова:** *задержка психического развития, общее недоразвитие речи, перцептивная сфера, направления коррекционной деятельности*

**Key words:** *mental retardation, general speech immaturity, perceptive sphere, directions of correctional activity*

**З**начительные изменения в современной системе образования, разработка Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования, направленных на развитие личности каждого ученика, ставят педагогическое сообщество перед необходимостью создания условий обучения и воспитания, максимально учитывающих индивидуальные психологические и физио-

логические особенности обучающихся, образовательные потребности разных групп младших школьников.

Диапазон детей, поступающих в общеобразовательную школу, достаточно велик: от нормально развивающихся и испытывающих временные и устранимые трудности до учеников с серьезными нарушениями физического и психического развития.

Необходимость создания системы дифференцированной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающей рост их творческого потенциала, познавательной мотивации, расширение зоны ближайшего развития, учтена при разработке новых образовательных

---

\* Исследование особенностей обучения и развития этих групп обучающихся проводится нами при поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках темы «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 6.05.2011).

стандартов. Авторами определены цели и задачи коррекционной работы образовательных учреждений, прописаны основные направления и этапы деятельности.

Интеграция в образовательную среду детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает как различные формы получения образования, так и разнообразные варианты специального сопровождения указанных групп обучающихся.

Многие авторы (Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова) свидетельствуют о значительных изменениях в составе обучающихся массовой и специальной (коррекционной) школ. Значительный приток детей с наиболее легкими формами психического и физического недоразвития отмечается в общеобразовательных школах; в специальных (коррекционных) школах растет доля детей со сложной структурой нарушенного развития.

Вследствие этого встают задачи более точной дифференциации уровней образования детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечения гарантий получения специальной психолого-педагогической помощи детям с проблемами, обучающимся в общеобразовательной школе [2].

Наше особое внимание привлекла проблема изучения школьников с задержкой психического развития (далее ЗПР) и общим недоразвитием речи (далее ОНР) как наиболее распространенных недостатков в развитии, встречающихся в современной начальной школе.

Разработка психокоррекционной помощи этим детям в условиях перехода к инклюзивному обучению становится остро актуальной проблемой в связи с ростом числа обучающихся с указанными отклонениями в развитии, недостатком научных данных о психологических особенностях детей с ЗПР и ОНР в младшем школьном возрасте. Наибольший интерес для нас представляла деятельность, связанная с перцептивным развитием детей с ЗПР и ОНР. Восприятие играет важней-

шую роль в процессе овладения учащимися специфическими знаниями об окружающем мире, учебными навыками. Для детей с нарушениями развития этот канал информации на начальных этапах обучения является важнейшим.

Анализ психологических исследований проблем становления перцептивной сферы у детей с ЗПР и ОНР показывает, что в настоящее время в коррекционной психологии крайне мало работ, посвященных комплексной диагностике и формированию различных типов восприятия младших школьников с ЗПР и ОНР, в то время как развитие перцептивной сферы создает фундамент для формирования универсальных учебных действий. Восприятие не является полностью автономным познавательным процессом. В формировании образов восприятия участвуют цели, мотивы, установки, эмоционально-волевая сфера, другие познавательные процессы (внимание, мышление и т. д.). Аналитико-синтетическая деятельность восприятия совершает переход от образов к понятиям, слову. Мышление помогает субъекту понимать смысл увиденного, переосмысливать, обобщать.

На значимость вербализации процессов ощущения и восприятия для познавательной деятельности ребенка указывали А. Л. Крылова, А. Н. Леонтьев, А. Д. Логвиненко, С. Л. Рубинштейн. Развитие понимания читаемого в процессе формирования навыков чтения у детей тесно связано с развитием процесса восприятия (А. В. Трошин, Т. Г. Егоров, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова и др.). Последнее теснейшим образом связано с развитием мышления, а значит, и логических мыслительных операций, развитием речи, формированием навыков чтения и письма, информационным поиском, знаково-символическими действиями, произвольным и осознанным построением речевых высказываний.

Разработка психокоррекционной помощи детям с ЗПР и ОНР в условиях перехода к инклюзивному обучению становится остро актуальной проблемой в связи с ростом числа обучающихся с указанными отклонениями в развитии.

Младший школьный возраст благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления и обобщения представлений об окружающем мире. Наибольшее значение для процесса обучения имеет развитие трех основных типов восприятия: зрительного, слухового и осязательного. А. В. Запорожец подчеркивает, что успешность обучения младших школьников в значительной мере зависит от уровня зрительного восприятия [3]. Отставание в развитии зрительного восприятия ведет к трудностям запоминания и воспроизведения графических образов буквы и цифры. Нарушения зрительного опознания обуславливают трудности чтения, нарушения различения фигур.

Обучение в начальных классах, особенно на ранних этапах, опирается преимущественно на слуховой анализатор, вследствие этого недостатки слухового восприятия оказывают существенное влияние на процесс овладения обучающимися письменной речью.

Неполноценность зрительно-пространственной, вербально-пространственной ориентировки и конструктивной деятельности ведет к трудностям в овладении знаниями и навыками по математике, чтению и письму. Дети плохо ориентируются в строении

тела, путают левую и правую стороны у себя и собеседника. Трудности возникают при необходимости определить форму, особенно трехмерную, соотнести части целого, сопоставить форму с образцом [1].

Знания, получаемые словесным путем и не подкрепленные чувственным опытом, неясны, неотчетливы и непрочны, а это означает, что нормальное умственное развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие. Представления, которые формируются у детей при непосредственном восприятии, приобретают обобщенный характер, выражаются в элементарных суждениях. Они под-

держиваются знаниями, которые дети получают об окружающей действительности, свойствах вещей и явлений [4].

Особое место в системе чувственного отражения объективной действительности занимает осязание. Оно отражает такие пространственные признаки внешних предметов, как контур, форма и т. д., а также, в отличие от зрения, их материальные качества: структуру поверхности, плотность, упругость и т. д.

Рассмотрим организацию помощи указанным группам обучающихся с учетом выделенных разработчиками стандартов направлений деятельности: диагностического, коррекционно-развивающего, консультативного, информационно-просветительского.

### *Диагностическая работа*

В качестве показателей развития зрительного восприятия можно выделить: восприятие пространственных отношений, восстановление и воспроизведение фигур на основе образца, фигуро-фонное различение, зрительно-моторную координацию. Для диагностики можно использовать модифицированную методику комплексной диагностики зрительного восприятия детей 5—7 лет (авторы: М. М. Безруких, Л. В. Морозова).

Среди показателей слухового восприятия могут быть изучены: восприятие неречевых звуков, восприятие оппозиционных звуков, вычленение слов из звукового потока, восприятие словесных инструкций. Диагностика слухового восприятия включает в себя следующие задания: «Узнай звук», «Повтори цепочку слогов», «Найди слова в цепочке звуков», «Рисование домика лесника» (автор У. В. Ульяenkova).

Осязательное восприятие можно изучать по следующим показателям: восприятие предметов, восприятие признаков предметов, восприятие графических знаков. Диагностика включает в себя задания: «Узнай предмет», «Найди предмет с такими же признаками», «Волшебный мешочек».

Обучение в начальных классах, особенно на ранних этапах, опирается преимущественно на слуховой анализатор, вследствие этого недостатки слухового восприятия оказывают существенное влияние на процесс овладения обучающимися письменной речью.

*Коррекционно-развивающая работа*

Стихийное развитие перцептивной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья не приводит к формированию необходимого уровня восприятия. Мы предположили, что целенаправленное развитие восприятия у младших школьников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи может быть эффективным при введении в систему их обучения специально разработанной программы интегрированного характера, основанной на применении комплексного подхода к развитию перцептивно-речевой сферы.

Совершенствование восприятия детей с ограниченными возможностями здоровья не может быть осуществлено в короткий срок. Нарушения перцептивной сферы учащихся начальных классов носят сложный характер в связи с тем, что указанные недостатки не были выявлены вовремя, не исправлялись или исправлялись не должным образом. На наш взгляд, процесс коррекции может быть максимально эффективным только при его специальной целенаправленной организации.

Основными задачами разработанной нами программы развития восприятия младших школьников с ЗПР и ОНР явились следующие:

- ✓ совершенствование нарушенных компонентов зрительного, слухового и осязательного восприятия;
- ✓ преодоление нарушений речевой сферы младших школьников, обусловленных недостатками перцептивной сферы;
- ✓ развитие и коррекция психических функций;
- ✓ совершенствование коммуникативно-речевой деятельности и навыков социального взаимодействия.

При разработке программы коррекционной деятельности учитывались следующие принципы.

- ✓ Создание положительной мотивации при выполнении сложных для учащихся видов деятельности. Наличие у детей с проблемами в развитии опыта неудач, трудностей при выполнении различных

видов деятельности усложняет процесс их включения в активную работу, замедляет адаптацию и не позволяет достигнуть уровня максимальных возможностей.

- ✓ Опора на взаимосвязь перцептивной и речевой деятельности. Формирование восприятия различной модальности — зрительного, осязательного, слухового — создает основу для обобщения восприятия и формирования образов реального предметного мира. Речь, в свою очередь, оказывает существенное влияние на развитие образов восприятия, уточняя и обобщая их.

Вербализация чувственного опыта способствует его категоризации, развитию обобщенного и в то же время дифференцированного отражения действительности (Дж. Брунер, Л. С. Выготский, А. А. Люблинская, А. Р. Лурия).

- ✓ Использование групповой формы работы разновозрастных групп учащихся. Эта форма работы, предполагающая эффект разделенной ответственности, позволяет учащимся с проблемами в развитии снизить тревожность, повысить инициативность. Кроме того, данный принцип связан с требованием стандартов о максимальном использовании учебного сотрудничества в работе с младшими школьниками.

- ✓ Учет индивидуальных особенностей младших школьников, использование дифференцированных заданий и упражнений различных видов. Объединение усилий коррекционных и образовательных служб школы, на наш взгляд, позволит учащимся в кратчайшие сроки наиболее эффективно овладеть необходимыми умениями и навыками, обеспечит их закрепление, будет способствовать установлению прочных межпредметных связей. В связи с этим в коррекционной работе со школьниками принимают участие педагог-психолог, учитель, учитель-логопед.

Мы предположили, что целенаправленное развитие восприятия у младших школьников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи может быть эффективным при введении в систему их обучения специально разработанной программы интегрированного характера.

Мы выделили два основных направления коррекционной программы: восприятие неречевого материала и восприятие речевых единиц. В рамках каждого направления нами были выделены основные блоки: 1-й блок — коррекция зрительного восприятия, 2-й блок — коррекция слухового восприятия, 3-й блок — коррекция осязательного восприятия. Коррекционно-развивающая деятельность в рамках каждого блока строилась с учетом усложнения или изменения условий деятельности (макроплоскость, дециплоскость, микроплоскость), типов заданий, уровня предъявляемой помощи.

Каждое занятие, проводимое педагогом-психологом школы, может включать в себя несколько этапов.

✓ *Организационно-мотивационный этап.* Его цель — создание положительного настроения на предстоящее занятие, организация внимания и внутренней готовности, активизация зон коры головного мозга, межполушарного взаимодействия.

✓ *Ориентировочный этап.* Основными психологическими задачами этого этапа являются определение содержания урока, составление плана совместной деятельности, распределение функций между участниками педагогического процесса. Дети знакомятся с темой занятия при использовании различных видов кодирования, проблемных вопросов.

✓ *Операционный этап.* Его задача — совершенствование нарушенных функций восприятия за счет включения учащихся в коррекционную деятельность. На этом этапе применяются специальные задания, направленные на развитие зрительного, слухового, осязательного восприятия; беседы с детьми по изучаемой теме; комментирование выполнения заданий, вербализация деятельности.

✓ *Контрольно-оценочный этап.* Он предполагает подведение итогов деятельности, результатов, определение причин возник-

ших трудностей, продумывание путей их преодоления. С этой целью могут применяться: беседа с детьми, заполнение шкал оценивания, отчет групп о выполненной работе.

Таким образом, продумывая содержание коррекционной части работы, мы опирались на необходимость формирования всех типов универсальных учебных действий: личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных. В процессе коррекционной деятельности были разработаны рекомендации для учителей начальных классов и учителей-логопедов школ, затрагивающие организационный и содержательный аспекты работы.

Организационный аспект предусматривает:

✓ максимальное использование на занятиях групповых форм деятельности с привлечением учащихся с ЗПР и ОНР к выполнению различных ролевых функций;

✓ соблюдение необходимых этапов, организационную четкость урока, предполагающую:

— включение упражнений, способствующих установлению межполушарных связей, развитию мелкой моторики и координации движений (организационно-мотивационного этапа);

— подготовку к усвоению программного материала с включением в деятельность специальных упражнений для развития зрительного, слухового и осязательного восприятия (ориентировочный этап);

— активное использование в процессе занятий разнообразных методов и приемов формирования навыков самоконтроля и самооценки, требующих речевого оформления результатов собственной деятельности.

Содержательный аспект работы предусматривает подбор специальных упражнений, ориентированных на развитие изучаемых типов восприятия применительно к разным предметным областям, а также направлениям коррекционно-развивающей работы логопедической службы. Определен список речевых тем, способствующих

Продумывая содержание коррекционной части работы, мы опирались на необходимость формирования всех типов универсальных учебных действий: личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных.



более глубокому осознанию материала. Отработка указанных тем осуществляется учителем-логопедом.

#### *Консультативная работа*

Данная деятельность реализуется в направлениях «специалист — родитель — ребенок» и «специалист — специалист».

Педагоги проводят регулярные консультации для родителей и детей с ограниченными возможностями здоровья, корректируя образовательный маршрут ребенка, определяя точки роста и наиболее проблемные стороны. Параллельно проводятся мини-педсоветы с участием всех специалистов образовательного учреждения, организуется взаимопосещение занятий, обмен опытом.

#### *Информационно-просветительная работа*

Предусматривает взаимосвязанную деятельность всех специалистов образовательного учреждения, направленную на ознакомление родителей и обучающихся с различными методами, приемами развития восприятия, в том числе с использованием информационных технологий.

Качественно-количественные изменения, выявленные в результате использования предложенной нами программы, свидетельствуют о значимой положительной динамике. Так, среди детей с ЗПР 73,3 % имеют более высокие показатели

зрительного и осязательного восприятия, 46,7 % — слухового. В группе младших школьников с ОНР положительная динамика отмечена в развитии зрительного восприятия у 80 % испытуемых, слухового — у 73,3 %, осязательного — у 60 %.

Таким образом, предлагаемая нами система работы по развитию зрительного, слухового и осязательного восприятия обучающихся с ЗПР и ОНР включает в себя все обозначенные в новых стандартах направления деятельности и может быть использована в практике общеобразовательного учреждения при планировании коррекционной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дробинская, А. О. Клинико-психолого-нейрофизиологические механизмы ЗПР у детей / А. О. Дробинская, М. Н. Фишман // Диагностика и коррекция ЗПР у детей. — М., 2001.
2. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н. Н. Малофеев [и др.] // Альманах ИКП. — 2009. — № 13.
3. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. / А. В. Запорожец. — М., 1986.
4. Метиева, Л. А. Развитие сенсорной сферы детей / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. — М. : Просвещение, 2009.

#### **В 2011 году библиотека ГОУ ДПО НИРО пополнилась новым изданием:**

**Оценка достижений планируемых результатов в начальной школе: Система заданий в 3 ч. Ч. 2 / Под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. М.: Просвещение, 2011. 240 с.**

В книге представлена система заданий по окружающему миру, иностранному языку, музыке и изобразительному искусству, ориентированная на оценку способности школьников решать учебные и практические задачи на основе сформированных предметных знаний и умений, а также универсальных учебных действий. В пособии предлагаются демонстрационные варианты итоговых работ по предметам.



## ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ШКОЛЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО И БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС

А. В. ИЛЬИНА,  
кандидат педагогических наук, методист  
Регионального центра научно-методического сопровождения  
введения ФГОС общего образования ЧИППКРО  
[rcfgos74@mail.ru](mailto:rcfgos74@mail.ru)

В статье раскрыты содержательно-процессуальные аспекты проектирования программы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся на ступени начального общего образования как составного компонента Основной образовательной программы образовательного учреждения.

The article deals with the substantial and remedial aspects of forming the culture of healthy and safe life style of pupils at a primary school as a compound component of the Main educational programme at school.

**Ключевые слова:** *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, Основная образовательная программа начального общего образования образовательного учреждения, программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни, модель организации работы школы по формированию у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни*

**Key words:** *the Federal State Educational Standards of the initial general education, the basic educational programme of the initial general education, the programme of forming the culture of healthy and safe life style, the model of organization of work on forming the students' culture of healthy and safe life style*

В материалах Научного центра здоровья детей РАМН отмечено, что за последние десять лет произошло значительное ухудшение состояния здоровья школьников, особенно обучающихся в начальном звене. За период с 1998 по 2008 год среди учащихся младших классов суммарная распространенность функциональных отклонений и хронических заболеваний увеличилась на 54,5 %. Если

в 1998 году к первой группе здоровья относилось 4,8 % учащихся младших классов, то в 2008 году — только 1,8 %. В два раза возросло число детей, имеющих недостаточный уровень развития школьно обусловленных функций при поступлении в ОУ. В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» вопросу формирования культуры здорового и безопасного образа жизни школьников от-

водится особое внимание с учетом реализации с 1 сентября 2011 года в учреждениях общего образования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Одним из критериев готовности к введению нового стандарта является создание Основной образовательной программы начального общего образования школы, которая определяет содержание и организацию образовательного процесса в целом в образовательном учреждении. При этом программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся, представляющая собой один из разделов Основной образовательной программы начального общего образования, является комплексной программой формирования знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения обучающихся начальной школы, обеспечивающих сохранение и укрепление физического и психологического здоровья как одного из ценностных составляющих, способствующих познавательному и эмоциональному развитию ребенка, достижению планируемых результатов освоения Основной образовательной программы начального общего образования [4].

Подобная программа была разработана Челябинским институтом переподготовки и повышения квалификации работников образования совместно с образовательными учреждениями Челябинской области и успешно внедрена в образовательный процесс МОУ СОШ № 125 с углубленным изучением математики г. Снежинска.

Программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни основана на принципах здоровьесберегающей педагогики и содержит четыре взаимосвязанных раздела:

- ✓ пояснительную записку;
- ✓ модель организации работы школы по формированию у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни;
- ✓ структуру системной работы школы по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни;

✓ критерии оценки сформированности компетенций обучающихся.

Программа разработана на основе следующих нормативно-правовых документов: Закона РФ «Об образовании», Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Примерной основной образовательной программы образовательного учреждения и других документов, регламентирующих деятельность ОУ.

Программа обеспечивает формирование через урочную и внеурочную деятельность ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни, предполагающего:

- ✓ приобретение представлений о здоровье, здоровом образе жизни, возможностях человеческого организма, основных условиях, способах укрепления здоровья;
- ✓ практическое освоение методов и форм физической культуры, здоровьесбережения, простых элементов спортивной подготовки;
- ✓ составление здоровьесберегающего режима дня и контроль за его выполнением, соблюдением санитарно-гигиенических норм труда и отдыха;
- ✓ получение навыков личной гигиены, рационального использования природных факторов, экологически грамотного питания;
- ✓ приобретение элементарных представлений о взаимосвязи, взаимозависимости физического, психического, психологического, нравственного и социального здоровья личности;
- ✓ получение знаний о возможном негативном влиянии компьютерных игр, телевидения, рекламы на здоровье человека;
- ✓ понимание значения занятий физическими упражнениями, активного образа жизни, спорта для укрепления здоровья.

Программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся является комплексной программой формирования знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения учеников начальной школы.

Исходя из этого, целью работы образовательного учреждения по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни у обучающихся на ступени начального общего образования явилось формирование знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение и укрепление физического, психологического здоровья, а также безопасности обучающихся.

Реализация данной цели осуществлялась через систему поставленных перед школой задач, сгруппированных нами в три блока: задачи в области формирования личностной культуры, задачи в области формирования социальной культуры, задачи в области формирования семейной культуры.

Программой определены планируемые результаты деятельности участников образовательного процесса по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни с учетом каждого года. Отметим, что данные результаты соотнесены с программой духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования.

Модель организации работы школы по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся на ступени начального общего образования отражает сложившиеся традиции образовательного учреждения в воспитании ценностного отношения к здоровью и высоким нравственным устоев. При выборе типа модели нами была учтена построенная в школе структура здоровьесберегающей среды, обеспечивающая эффективную работу педагогического коллектива, службы социально-педагогического сопровождения образовательного процесса, родительского комитета и взаимодействие с социумом (см. схему 1 на с. 101).

Структурно-функциональная модель организации работы школы по формированию у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни состоит из трех взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: целеполагающего, организационно-содержательного и диагностико-результативного.

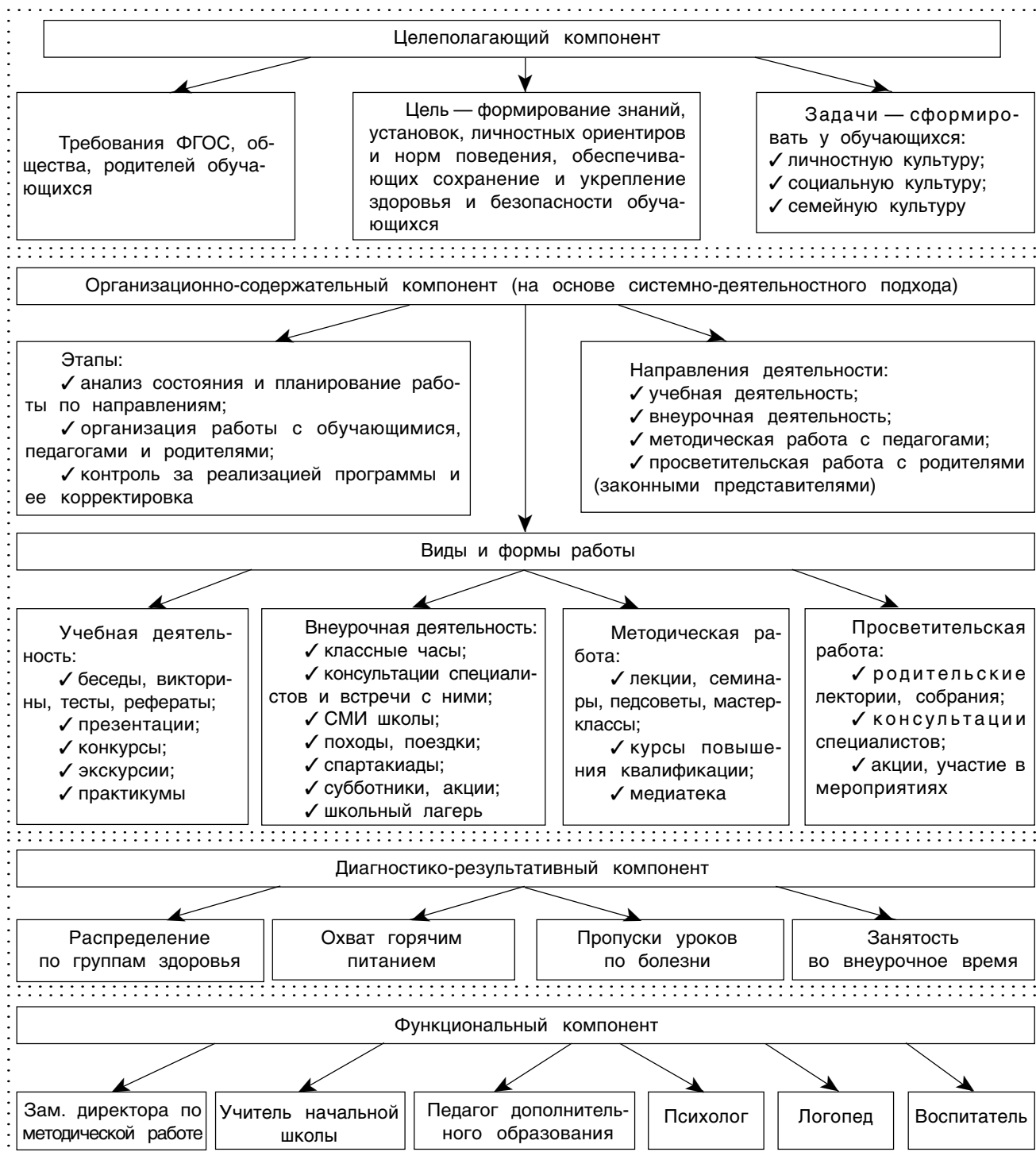
Структурно-функциональная модель

организации работы школы по формированию у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни состоит из трех взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: целеполагающего, организационно-содержательного и диагностико-результативного.

*Целеполагающий компонент* разработанной модели представлен требованиями государства, общества и родителей к организации работы образовательного учреждения по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся на начальной ступени образования; целью работы школы в рассматриваемом направлении; задачами, стоящими перед школой в условиях реализации нового образовательного стандарта.

*Организационно-содержательный компонент* включает этапы и направления деятельности участников образовательного процесса по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни, а также отражает типовые виды и формы работы по данной проблеме. Содержательный компонент модели представляет собой алгоритм действий педагогического коллектива, необходимых для решения поставленных задач на основе системно-деятельностного подхода к обучению и воспитанию. Кроме того, рассматриваемый компонент модели определяет особенности деятельности отдельных специалистов школы по формированию компетенций в вопросах здорового и безопасного образа жизни у обучающихся на ступени начального общего образования. Так, в функционал административных работников входит организация и проведение обучающих семинаров, лекториев, практических курсов не только для педагогов школы, но и для родителей обучающихся. Задачами педагогического коллектива являются не только обеспечение повышения компетенции родителей и учащихся в вопросах формирования культуры здорового и безопасного образа жизни, но и формирование здоровьесберегающего типа поведения участников образовательного про-

**Модель организации работы школы по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся начальной ступени образования**



цесса. При этом родители и обучающиеся как субъекты образовательного процесса выполняют свои специфические виды деятельности, представленные на схемах 2 и 3.

Схема 2

## Деятельность родителей по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни у обучающихся на ступени начального общего образования

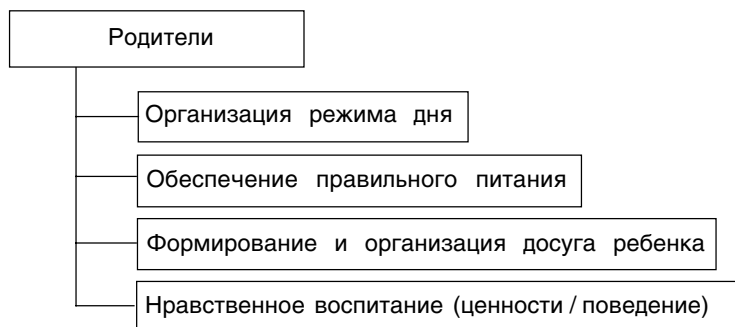
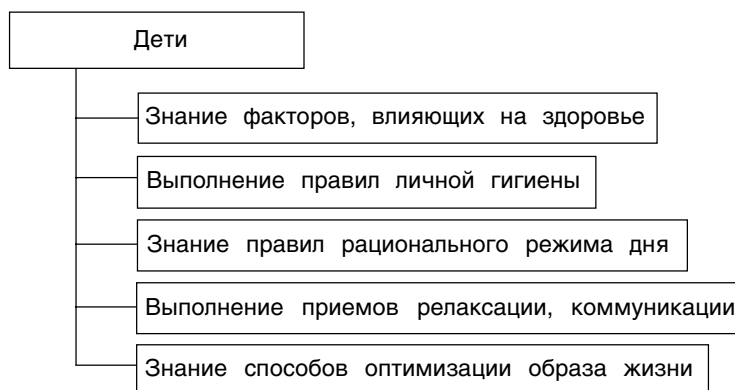


Схема 3

## Деятельность обучающихся в процессе формирования у них культуры здорового и безопасного образа жизни на ступени начального общего образования



*Диагностико-результативный компонент* рассматривается через критерии оценки сформированности компетенций обучающихся начальной ступени образования. Критерии оценки сформированности компетенций обучающихся разработаны службой социально-педагогического сопровождения образовательного процесса на основе анализа результатов мониторинга,

проведенного в соответствии со следующими аспектами:

- ✓ распределение обучающихся по группам здоровья;
- ✓ охват обучающихся горячим питанием;
- ✓ пропуски обучающимися уроков по болезни;
- ✓ участие обучающихся в акциях, конкурсах, спортивно-массовых и оздоровительных мероприятиях различных уровней;
- ✓ занятость обучающихся в кружках, секциях и объединениях спортивно-оздоровительной направленности.

Мониторинг здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения осуществлялся педагогами и классными руководителями в формах наблюдений, анкетирования, опроса, тестирования. Классные руководители ведут электронные дневники; служба социально-педагогического сопровождения осуществляет стартовую диагностику уровней сформированности компетенций обучающихся в области здорового и безопасного образа жизни при поступлении в 1-й класс и по окончании 4-го класса.

Эффективность здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения оценивается по следующим критериям:

- ✓ физкультурно-оздоровительная работа в школе, которая изучается по таким показателям, как: динамика заболеваемости обучающихся, количество пропусков уроков по болезни, мотивация обучающихся к занятиям физической культурой, занятость обучающихся в спортивных секциях;
- ✓ просветительско-воспитательная работа с обучающимися, направленная на формирование ценностей здоровья и здорового образа жизни, предполагающая определение соотношения здоровьесберегающей составляющей урока и целого, уровня сформированности ценностных представлений о здоровье;
- ✓ просветительская работа с родителями, отражающаяся в соблюдении ребен-

ком режима дня, наличии той или иной группы здоровья; охват обучающихся горячим питанием, их занятость во внеурочное время.

Раскроем содержательное наполнение каждого из выделенных критериев.

Говоря о таких показателях, как динамика заболеваемости обучающихся и количество пропусков по болезни, следует отметить, что ежемесячно ведется учет заболеваемости школьников и пропусков ими уроков по болезни (см. таблицу).

**Количество пропусков учебных занятий по болезни**

Заболевания	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май
Хронические									
ОРВИ, грипп									
Инфекционные									
Травмы									
По классу в целом									

Полученные результаты позволяют отследить динамику повышения или снижения заболеваемости на основе сравнительного анализа данных. Материалы сравнительного анализа используются не только медицинскими работниками школы, но и педагогами для проведения консультаций с родителями обучающихся, организации профилактических мероприятий и дополнительных занятий со школьниками. Изучение мотивации обучающихся к занятиям физической культурой и спортом осуществляется ежегодно как классным руководителем с использованием анкеты «Мое здоровье», так и заместителем директора по учебной работе с помощью методики «Эффективность организации физкультурно-оздоровительной работы в классе». При этом в школе с углубленным изучением математики обучающиеся получают большой объем информации на уроках, и, следовательно, время, затраченное на выполнение домашних заданий, увеличивается. Заметим, что, по результатам анкетирования обучающихся и их родителей, более 70 % обучающихся работают на уроках физкультуры с полной отдачей, а почти 80 % считают занятия физической культурой и спортом необходимыми для успешной учебы.

В начале каждого учебного года в школе анализируется занятость обучающихся в спортивных секциях и объедине-

ниях. Полученные результаты за период с 2008 по 2011 год свидетельствуют, что обучающиеся 1—4-х классов активно занимаются спортом как в учреждениях дополнительного образования, так и в спортивных секциях, организованных на базе школы, что отчетливо проявляется в динамике. При этом занятость спортом учащихся начальных классов составляет:

- ✓ в 2008/2009 учебном году — 70 %;
- ✓ в 2009/2010 учебном году — 74,3 %;
- ✓ в 2010/2011 учебном году — 76,2 %.

Просветительская и воспитательная работа с обучающимися на ступени начального общего образования учитывает психолого-педагогические особенности формирования личностного отношения ребенка к своему здоровью. В школе проводится мониторинг понимания обучающимися важности здорового образа жизни (1—3-и классы), осуществляемый в виде анкетирования и экспресс-диагностики представлений о ценности здоровья учащихся 4-го класса.

Результаты мониторинга, проведенного в 2009/2010 учебном году, показывают, что более 80 % обучающихся начальной школы имеют высокий уровень ценностного отношения к своему здоровью и только 5 % — низкий, характеризующийся недостаточным осознанием проблем здоровьесбережения. Исходя из этого, в программе определены три уровня сформированности

компетенций обучающихся, позволяющие отслеживать изменения и вносить необходимые коррективы в работу педагогов и классных руководителей. Каждый из критериев соотносится с планируемыми результатами и основными направлениями деятельности педагогического коллектива.

Таким образом, обобщенные результаты оценки уровня сформированности компетенций обучающихся в области здоровьесбережения позволили констатировать следующую положительную динамику:

✓ если на момент начала апробации 48,9 % обучающихся имели низкий уровень сформированности компетенций по вопросам здоровьесбережения, то в настоящее время только 5,1 % учащихся находятся на данном уровне;

✓ 56,7 % школьников имеют средний уровень сформированности компетенций по сравнению с показателем на момент начала апробации — 44,8 % учеников;

✓ для 38,2 % обучающихся характерен высокий уровень сформированности компетенций (на момент начала апробации этот показатель был равен 6,3 % школьников).

В заключение отметим, что компоненты модели взаимосвязаны и взаимообусловлены, что обеспечивает целостность процесса формирования культуры здорового и безопасного образа жизни. Содержательное наполнение программы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся соотносено с Примерной основной образовательной программой начального общего образования образовательного учреждения. Успешность реализации предложенной программы обусловлена конкурентоспособностью как самого образовательного учреждения на рынке образовательных услуг, так и каждого ребенка, его родителей и педагогического коллектива.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — М. : Просвещение, 2010.
2. Законодательные аспекты формирования здорового образа жизни. Рекомендации парламентских слушаний комитета Государственной Думы по охране здоровья (16 октября 2008 г., Москва) // ОДвО. — 2008. — № 6. — С. 43—50.
3. Митяева, А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. М. Митяева. — М. : Академия, 2008.
4. О состоянии заболеваемости, обусловленной дефицитом микронутриентов. Письмо Роспотребнадзора (извлечение) // ОДвО. — 2008. — № 34. — С. 74—79.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. — М. : Просвещение, 2010.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Мин-во образования и науки РФ. — М. : Просвещение, 2010.
7. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — М. : Просвещение, 2010.





## ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Ю. СУХАРЕВСКАЯ,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры начального образования РО ИПКиПРО  
[suharevskaya@yandex.ru](mailto:suharevskaya@yandex.ru)

Одним из условий введения Федеральных государственных образовательных стандартов является организация образовательными учреждениями внеурочной деятельности и пространства дополнительного образования для обучающихся. Автор статьи предлагает практические рекомендации по организации внеурочной деятельности детей в общеобразовательной школе.

One of the conditions of introduction the Federal State Educational Standards is the organization of the outdoor activity for pupils. The autor of the article suggests the practical recommendations concerning the organization of outdoor activity of children at school

**Ключевые слова:** *внеурочная деятельность, дополнительное образование, программа внеурочной деятельности*

**Key words:** *outdoor activity, supplementary education, the programme of outdoor activity*

**В**оспитательные возможности дополнительного образования до сих пор осознаются педагогической общественностью в недостаточной мере. Как показывает опыт школ полного дня, где представлена развитая система дополнительного образования, школьные учителя начинают по-настоящему ценить внеурочную деятельность детей, когда она позитивно сказывается на их учебных достижениях. Именно тогда педагоги постепенно начинают воспринимать занятия школьников художественным или техническим творчеством, спортом или туризмом как факторы, содействующие предметному обучению и личностному развитию детей.

Многие учителя понимают, что меж-

ду знаниями, которые даются в школе, и теми, что нужны учащимся в жизни, все еще отмечается большой разрыв. Это суждение разделяют и сами школьники. Дети хотят, чтобы их образование было более актуальным и лично ориентированным. Очевидно, что одно только базовое образование не в состоянии решить эту проблему. Поэтому так важно уметь использовать огромные возможности дополнительного образования, благодаря которому ученик действительно может самостоятельно выбирать вид деятельности, определять собственный образовательный путь.

*Дополнительное образование детей* — составная (вариативная) часть общего образования, сущностно мотивированное

образование, позволяющее обучающемуся приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись профессионально и личностно.

Многими исследователями дополнительное образование детей понимается как целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ.

Реализуя задачи дополнительного образования, школа пытается разрешить существующее противоречие между необходимостью, с одной стороны, осваивать образовательный стандарт, а с другой — создавать условия для свободного развития личности ребенка. Так, в современной школе дополнительное образование становится понятием, синонимичным внеурочной деятельности.

*Внеурочная деятельность школьников* объединяет все виды их деятельности (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач воспитания и социализации школьников (Д. В. Григорьев, П. В. Степанов).

На основании Приказа Министерства образования и науки РФ от 26 ноября 2010 года № 1241 «О внесении изменений в Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный

Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 года № 373», организация вне-

урочной деятельности остается задачей школы в рамках реализации Основной образовательной программы начального общего образования и осуществляется самим образовательным учреждением. Школа должна предоставлять обучающимся возможность выбора широкого спектра занятий, направленных на их развитие. Время, отводимое на внеурочную деятельность, используется по желанию учащихся и в формах, отличных от урочной системы обучения.

Таким образом, организация внеуроч-

ной деятельности в школе способна решить целый комплекс задач, направленных на гуманизацию всей жизни школы:

- ✓ выровнять стартовые возможности развития личности ребенка;
- ✓ способствовать выбору им индивидуального образовательного пути;
- ✓ обеспечить каждому ученику «ситуацию успеха»;
- ✓ содействовать самореализации личности ребенка и педагога.

Конечно, далеко не все школы способны сегодня решать эти задачи. Однако совершенно очевидно и то, что наступило время, когда нельзя рассчитывать только на учебный процесс. Его эффективность в обеспечении современного качества образования неограничена, особенно в рамках классно-урочной системы. Организация внеурочной деятельности обладает возможностью объединять в один процесс обучение, воспитание и развитие ребенка.

Органичное сочетание в учебно-воспитательных комплексах основного образования с многопрофильным дополнительным создает реальную основу для формирования совершенно нового типа образовательного пространства — гуманистической социально-педагогической среды, способствующей разностороннему личностному развитию каждого ребенка, поиску путей его самоопределения, возникновению благоприятного социально-психологического климата как в отдельных детских коллективах, так и на уровне школы в целом.

В рамках перехода образовательных учреждений на Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования каждому педагогическому коллективу необходимо определиться с организацией пространства внеурочной деятельности обучающихся начальной школы. Организовать — значит упорядочить, установить определенный порядок. Важно определить, какие аспекты, компоненты дополнительного образования требуются упорядочить, чтобы внеурочная деятельность была организована.

Приведем несколько практических рекомендаций по организации внеурочной

Организация внеурочной деятельности обладает возможностью объединять в один процесс обучение, воспитание и развитие ребенка.

деятельности детей в общеобразовательной школе.

Внедряя формы внеурочной деятельности в своей школе, проведите анализ по следующим направлениям.

✓ Внимательно проанализируйте цели и задачи своей школы.

✓ Выявите (при помощи анкетирования) запросы детей и родителей на дополнительные образовательные услуги.

✓ Проведите расширенное заседание методического объединения своей школы, на котором каждый член коллектива образовательного учреждения: учителя начальной школы, учителя средней и старшей школы, узкие специалисты (библиотекарь, психолог и др.) — сможет определиться с выбором одного из направлений, в котором он является специалистом.

✓ При организации внеурочной деятельности обучающихся образовательным учреждением могут быть использованы возможности образовательных учреждений дополнительного образования детей, культуры и спорта. Изучите дополнительные образовательные услуги, предлагаемые ближайшими учреждениями дополнительного образования, продумайте возможные варианты совместной работы с ними.

✓ При организации внеурочной деятельности обучающихся могут быть использованы также возможности родителей, не имеющих педагогического образования, но являющихся специалистами в других областях (экономической, технической, медицинской). Выявите (при помощи анкетирования) данных специалистов, продумайте варианты совместной работы с ними.

✓ Изучите основные нормативные документы по организации дополнительного образования детей (законы, приказы, инструкции, распоряжения), которые могут помочь в определении условий организации внеурочной деятельности в школе. К их числу относятся:

— Закон РФ «Об образовании» (с изменениями от 16.11.97): статьи 5.5, 12.5, 26.1, 28, 35;

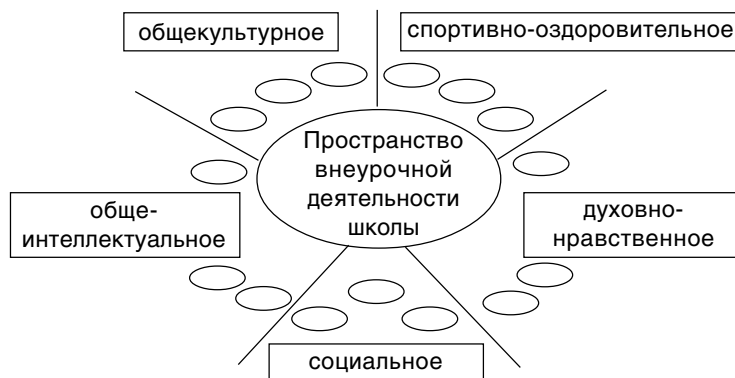
— Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образо-

вания детей (в редакции от 22.02.97 № 212);

— письмо Министерства образования и науки РФ от 13.11.2000 № 813/28–16 «О рекомендациях для организаторов работы с детьми и подростками по месту жительства в современных условиях».

✓ Составив представление о социальном заказе на дополнительные образовательные услуги и о реальных возможностях школы, попытайтесь сконструировать общую схему внеурочной деятельности в вашем образовательном учреждении (см. схему).

### Структура пространства внеурочной деятельности в ОУ



Основным преимуществом внеурочной деятельности является, как упоминалось выше, предоставление учащимся начальной школы возможности выбора широкого спектра занятий, направленных на их разностороннее развитие в различных формах организации, таких как кружок, клуб, секция, студия, отряд. Остановимся на них подробнее.

✓ *Кружок* — это форма организации группы школьников, проявляющих устойчивый интерес к той или иной области деятельности. В общеобразовательном учреждении могут быть представлены кружки прикладного искусства, художественные и технические кружки. В работе кружка важное место занимают выставки лучших работ.

✓ *Клуб* — форма организации внеурочной деятельности, дающая возможность общения детям по интересам. В общеобразовательном учреждении могут быть организованы: патриотические клубы, занятия в которых направлены на патриотическое воспитание ребенка; научные клубы, занятия в которых нацелены на познание различных научных областей, развитие мышления. Результаты клубных занятий могут быть представлены на конференциях, публичных защитах проведенных проектов и исследовательских работ, праздничных мероприятиях и т. п.

✓ *Студия* — форма организации внеурочной деятельности детей, способствующая развитию их творческих способностей. В работе студий важное место занимают показательные выступления юных талантов. В общеобразовательном учреждении могут быть представлены вокальные, театральные, музыкальные, хореографические студии.

✓ *Секция* — форма организации детей по спортивным интересам и физическим возможностям. Выбор конкретной секции зависит от способностей участника, его интересов и предпочтений. Занятия в спортивных секциях направлены на общее физическое развитие и укрепление здоровья;

развивают ловкость и координацию движений; вырабатывают мышечную силу и силу воли, настойчивость, уверенность в себе, умение постоять за себя, терпеть боль и усталость, преодолевать препятствия;

совершенствуют навыки работы в команде. В работе секций важное место занимают показательные выступления, спортивные соревнования.

✓ *Отряд* — форма организации внеурочной деятельности учащихся для осуществления общественно полезной совместной деятельности. В рамках отрядной работы может быть реализован широкий спектр социально значимой деятельности детей: занятость общественно полезным трудом

по благоустройству и озеленению территории школы, детского сада, парка и т. п.; оказание помощи социально не защищенным категориям населения: инвалидам, престарелым, ветеранам труда; шефство над воспитанниками учреждений дошкольного образования; участие в реализации различных социальных проектов: «Помоги братьям нашим меньшим», «Праздник для всех», «Клуб общения», «Безопасная дорога в школу». Социально-педагогические проекты создаются по инициативе школы или сообществ.

Для полноценной организации работы руководителям кружков, секций, студий, клубов и отрядной работы необходимо создать рабочую программу. Рабочая программа представляет собой индивидуальный инструмент педагога, с помощью которого он определяет оптимальные и наиболее эффективные для данной формы внеурочной деятельности содержание, формы, методы и приемы организации образовательного процесса. Она позволяет осуществлять долгосрочное целенаправленное планирование деятельности.

Рабочая программа, созданная руководителем той или иной формы организации внеурочной деятельности, рассматривается одним из структурных подразделений образовательного учреждения: рабочей группой, экспертным советом, методическим объединением (советом), кафедрой и т. п., — а затем утверждается руководителем ОУ.

В структуре типовой рабочей программы выделяются следующие элементы: титульный лист; пояснительная записка; содержание программы с выделением содержательных линий и планируемых результатов обучения по ним; календарно-тематическое планирование внеурочной деятельности с выделением характеристик деятельности учащихся. Рассмотрим более подробно наполнение каждого из перечисленных элементов.

✓ *Титульный лист* включает в себя: название образовательного учреждения; название клуба (или иной формы организации внеурочной деятельности); сроки

С помощью рабочей программы педагог определяет оптимальные и наиболее эффективные для данной формы внеурочной деятельности содержание, формы, методы и приемы организации образовательного процесса.

действия рабочей программы (учебный год); место для отметки об утверждении рабочей программы руководителем ОУ; краткую информацию об авторе-разработчике данной рабочей программы.

✓ *Пояснительная записка:*

— рабочая программа составляется на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и авторской программы;

— определяется актуальность деятельности конкретного кружка (или иной формы организации внеурочной деятельности).

— указываются педагогическая цель и задачи работы кружка (или иной формы организации внеурочной деятельности);

— указываются объем программы (суммарно в год) и количество часов в неделю. При подсчете общего объема необходимо учитывать то, что занятия в рамках внеурочной деятельности могут продолжаться и в каникулярное время;

— определяются планируемые результаты внеурочной деятельности для ее участников;

— определяется материально-техническое обеспечение внеурочной деятельности.

✓ *Содержание программы*

В данном разделе руководителю необходимо определить основные содержательные линии программы, которые могут быть представлены на модульной основе, с указанием времени их постижения.

✓ *Календарно-тематическое планирование*

Самым важным этапом в разработке данного раздела для руководителя внеурочной деятельности является подробное описание работы ее участников на занятии. Если ранее в программах рассматривался только содержательный компонент (что учащиеся должны знать?), то современные программы ориентированы на деятельностный компонент (что участники могут выполнить самостоятельно?). Характеризуя работу учащихся на занятии, руководителю следует описывать деятельность детей с помощью глаголов в инфинитиве: «называть», «описывать», «характеризовать», «объяснять», «рисовать»,

«изготавливать» и т. п. Руководителю также необходимо определить методы и формы оценки достижений учащихся.

Определение порядка организации внеурочной деятельности — ответственный этап работы руководителя образовательного учреждения. В начале учебного года родители ребенка заключают договор со школой, содержащий в приложении структуру пространства внеурочной деятельности образовательного учреждения (см. схему на с. 107).

В соответствии с данной структурой родитель выбирает направления и формы внеурочной деятельности для своего ребенка. При этом длительность занятий зависит от возраста и вида деятельности. Например, продолжительность таких видов деятельности, как чтение, музыкальные занятия, рисование, лепка, рукоделие, тихие игры, для обучающихся 1—2-х классов должна составлять не более 50 минут (одно занятие в день), в 3—4-х классах — не более двух занятий в день (СанПин 2.4.2.2821-10).

После того как становится известным число учащихся, занятых в каждой форме внеурочной деятельности, определяется общее количество групп и составляется отдельное расписание внеурочной деятельности.

В заключение остановимся на нескольких наиболее типичных проблемах (фактически их может быть больше), возникающих при организации внеурочной деятельности, и дадим несколько советов, опираясь на опыт экспериментальных площадок.

Во-первых, ряд трудностей связан с организацией внеурочной деятельности при двухсменном режиме работы школы. Если школа работает в две смены, внеурочная деятельность вводится для первой смены во второй половине дня, для второй смены — в первой. Руководство школы может применить также «интегрированное» расписание, предполагающее включенность занятий внеурочной деятельностью в основное расписание.

Во-вторых, в любой школе при органи-

зации внеурочной деятельности сразу возникает вопрос о соответствующих специалистах. Ими могут быть учителя школы при условии прохождения ими проблемных курсов повышения квалификации (это могут быть и дистанционные курсы). Также данный вопрос можно решить, привлекая педагогов дополнительного образования и родителей, не имеющих педагогического образования, но являющихся специалистами в других областях (экономической, технической, медицинской и т. п.), что может оказаться особенно ценным на селе.

Нередко, как показал первый опыт организации внеурочной деятельности в рамках эксперимента по апробации ФГОС, на занятиях детских объединений прорабатывается предметный материал, который дети либо не успели пройти на уроках, либо плохо усвоили в силу трудности темы. В результате внеурочное занятие превращается в простое продолжение обучения детей по основным курсам. Между тем занятия в рамках внеурочной деятельности своим содержанием «привязаны» не столько к учебным программам, сколько к индивидуальным интересам де-

Образование личности не может состоять из «основного» и «дополнительного — внеурочного»: это единый, целостный процесс, в котором сложно выделить приоритеты и спрогнозировать, что станет в итоге главным для учащегося.

тей, в связи с чем удовлетворяют многообразные познавательные, коммуникативные и иные потребности детей.

Наконец, часто приходится встречаться с тем, что внеурочная деятельность не имеет нормативно-правового

закрепления, что порождает неопределенность ее статуса в школе, разночтения в правах и обязанностях педагогических работников, занятых в этой сфере, затруднения в вопросах сотрудничества с учреждениями дополнительного образования детей. Между тем уставом школы должна быть предусмотрена специальная статья (положение) об организации внеурочной деятельности в рамках образовательного

учреждения, которая позволит руководить данной деятельностью учителю начальных классов, а также учителю физкультуры (не тренеру), учителям изобразительного и музыкального искусства и т. п. Образовательное учреждение должно иметь лицензию на ведение этой деятельности, самостоятельный локальный акт «Положение об организации дополнительного образования детей в школе», комплект дополнительных образовательных программ, пакет должностных инструкций на всех работников, которые заняты в этой деятельности, договор о сотрудничестве школы с одним или несколькими учреждениями дополнительного образования детей.

Необходимо осознать, что образование личности не может состоять из «основного» и «дополнительного — внеурочного»: это единый, целостный процесс, в котором сложно выделить приоритеты и спрогнозировать, что станет в итоге главным для учащегося. Предлагаемые действия являются лишь первым шагом на пути создания целостной системы организации внеурочной деятельности в школе. Дальнейшее будет зависеть от нашего желания, настойчивости и способности увлечь за собой всех, кому небезразлично, какое развитие получают наши дети в современной школе.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Березина, В. А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития : дис. ... канд. пед. наук / В. А. Березина. — М., 2002.
2. Буйлова, Л. Н. Дополнительное образование детей в современной школе / Л. Н. Буйлова, Н. В. Кленова // Образование в современной школе. — 2002. — № 4.
3. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор / под ред. Д. В. Григорьева [и др.]. — М. : Просвещение, 2009.
4. Лазарев, В. С. Опытнo-экспериментальная работа в образовательном учреждении / В. С. Лазарев. — М., 2008.



## ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Е. Г. ГУЦУ,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры социальной педагогики, психологии  
и предметных методик начального образования НГПУ  
*elenaqytsy@mail.ru*

В статье обсуждается проблема реализации компетентностного подхода в высшей педагогической школе. Эффективность внедрения подхода связывается с существенными изменениями в деятельности преподавателя педагогического вуза, пересмотром его профессиональных компетенций. Поднимается вопрос о статусе базовых школ и роли педагогических практик.

In the article the author tackles the problem of the realization the competent approach at the higher pedagogical school. The efficiency of introduction of the new approach is connected with the essential changes in the teacher's activity of the pedagogical higher school, the revision of his professional competence. The article also deals with the status of basic schools and a role of the pedagogical practice.

**Ключевые слова:** *компетентностный подход, профессиональная компетентность, компетенция, формирование профессиональных компетенций, профессиональная компетенция преподавателя вуза, педагогическая практика, социальное партнерство в образовании*

**Key words:** *competent approach, professional competence, competence, forming of the professional competences, professional competence of the teacher at higher school, teaching practice, social partnership in education*

**П**ереориентация системы образования на новую, компетентностную парадигму положила начало одной из самых масштабных реформ высшего профессионального образования. Основной акцент был сделан на пересмотре целей и результатов профессиональной подготовки в высшей школе, которые теперь выражаются в терминах «компетентность» и «компетенция».

Различные аспекты компетентностного подхода широко обсуждаются в научных кругах (В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузь-

мина, А. К. Маркова, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков, Ю. Г. Татур, А. А. Орлов, В. А. Слостенин, Ю. В. Фролов, А. В. Хуторской и др.). Однако, несмотря на широкий интерес к проблемам компетентностного профессионального образования, реальная образовательная практика, по мнению многих авторов, значительно отстает от научно-теоретической рефлексии по поводу данной проблемы.

Анализ современных исследований проблемы позволяет утверждать, что в настоящее время в науке нет единой точки зрения на соотношение понятий «ком-

петентность» и «компетенция», хотя они уже прочно вошли в научный обиход и широко распространены, и это существенно затрудняет решение более конкретных задач.

Не вступая в полемику о сущности этих понятий, в обобщенном виде можно определить, что при компетентностном подходе критерием качества подготовки выпускника высшей профессиональной школы является некоторая интегральная характеристика его готовности и способности к самостоятельной жизни и продуктивной профессиональной деятельности. При этом результаты профессионального обучения отражают не сумму усвоенных студентами знаний, не намерения преподавателей, а реальные достижения обучающихся.

Применительно к высшему педагогическому образованию соотношение понятий «компетентность» и «компетенция» конкретизируется в исследованиях Т. М. Сорокиной (2002). По ее мнению, под профессиональной компетентностью учителя понимается единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Компетентность рассматривается как одна из ступеней профессионализма, составляющая основу педагогической деятельности учи-

теля. Понятие «профессиональная компетенция учителя» трактуется как динамическая, процессуальная сторона его профессиональной подготовки, характеристика профессионального роста,

профессиональных изменений, как мотивационных, так и деятельностных [5].

Некоторые авторы отмечают особую значимость компетентностного подхода для высшего педагогического образования, так как студент уже в процессе профессиональной подготовки может быть вовлечен в «лабораторию преподавателя» и процесс научно-педагогического поиска, что создает оптимальные условия для разви-

тия профессиональной педагогической компетентности.

Переориентация профессионального образования на компетентностный подход сопровождается пересмотром ключевых профессиональных компетенций вузовского преподавателя, поскольку психологический механизм их формирования существенно отличается от механизма формирования понятийного «академического знания».

Как свидетельствуют многочисленные исследования (В. В. Сериков, Н. М. Борытко и др.), компетентностный опыт не поддается простому тиражированию, его нельзя просто передавать студентам в ходе традиционно организованного обучения. Компетенции формируются, «выращиваются» только в процессе практической деятельности и при поддержке «мастера» [4]. Поэтому основной акцент в профессиональном образовании неизбежно смещается с традиционных лекционных и семинарских занятий на совместную деятельность преподавателя и студента. Как справедливо замечает Н. К. Сергеев, «для внедрения модели компетентностного образования в сферу подготовки учителя нужны не только стандарты, “технологии” и контрольные измерительные материалы, но и, прежде всего, преподаватели-мастера, обладающие первоклассным педагогическим опытом» [3].

Но, поскольку особое значение в подготовке будущего учителя отводится практической деятельности, очевидно, что задача формирования профессиональных компетенций уже не может решаться только в стенах педагогического университета и силами только вузовского преподавателя. Школа, как основной заказчик нового учителя, тоже неизбежно должна вовлекаться в процесс его профессиональной подготовки. Поэтому целесообразно говорить о сотрудничестве школы и педагогического вуза, сотворчестве преподавателя вуза, студента и школьного учителя.

В связи с этим одной из самых острых проблем профессиональной подготов-

В настоящее время в науке нет единой точки зрения на соотношение понятий «компетентность» и «компетенция», хотя они уже прочно вошли в научный обиход и широко распространены.



ки учителя является организация педагогических практик. Этот вопрос, как отмечает А. А. Орлов, ни в одном из образовательных стандартов высшего педагогического образования (1-го, 2-го, 3-го поколения) не имеет позитивного решения. «Они (педпрактики) и по содержанию, и по способам организации в настоящее время превратились в какую-то вспомогательную, второстепенную форму профессионального обучения и воспитания будущего учителя» [2, с. 94]. Между тем подготовка учителя, способного решать задачи модернизации образования, невозможна без принципиально иной организации педагогических практик. Особенно актуальным это является для подготовки учителя начальных классов, круг функциональных обязанностей которого традиционно широк.

С точки зрения Н. И. Вьюновой, педагогические практики целесообразно рассматривать как сложное, многогранное явление, как «вид учебно-профессиональной деятельности студента, как особый этап педагогической подготовки, как пространство преломления полученных теоретических знаний и процесс приобретения первоначального педагогического опыта, как сферу самореализации практиканта. В целом педагогическая практика выступает как показатель эффективности вузовской профессионально-педагогической подготовки» [1, с. 121].

В ходе проведенного нами исследования, в котором приняли участие учителя начальных классов, преподаватели педагогического вуза и студенты, проходящие практику, был обозначен круг основных проблем, связанных с организацией педагогических практик.

✓ Недостаточное количество часов, отведенных на практику в учебных планах. В результате за все годы обучения в вузе студенты не всегда могут принять участие в важнейших формах педагогической деятельности (организации и проведении родительских собраний, работе методических объединений, творческих групп, педсоветов и т. д.).

✓ Недостаточное количество часов в нагрузке преподавателей, отведенных на посещение студентов, проходящих практику. В результате их реальное взаимодействие носит точечный характер и сводится преимущественно к контролю.

✓ Нежелание учителей школы принимать на практику студентов в силу большой дополнительной нагрузки и низкой оплаты. Это приводит к тому, что студенты попадают не к лучшим учителям — мастерам своего дела, а к тем, кто соглашается их принять или делает это под давлением администрации. Студенты нередко оказываются в «негуманной» ситуации.

✓ Нарекания со стороны учителей часто связаны с недостаточной подготовленностью студентов к различным видам практической деятельности, что вызывает опасения в отставании в изучении детьми программного материала и необходимости корректировки ситуации в дальнейшем.

✓ Недостаточные осведомленность учителей о конкретных целях и задачах практики и подготовленность к работе со студентами в плане развития у будущих учителей начальных классов профессиональных компетенций. В результате взаимодействие учителей и студентов часто сводится к минимуму или носит формальный характер.

✓ Низкая согласованность теоретической подготовки в вузе и реальной школьной практики. Нередко на первой же активной практике студенты слышат «рекомендации» забыть все, чему их учили в университете, и делать по образцу учителя. При этом не всегда этот образец является оптимальным и принимается студентами.

В результате сложившейся ситуации потенциальные возможности педагогических практик в аспекте профессионального становления будущих учителей началь-

Особое значение в подготовке будущего учителя отводится практической деятельности, поэтому задача формирования профессиональных компетенций уже не может решаться только в стенах педагогического университета и силами только вузовского преподавателя.

ных классов в период вузовского обучения реализуются в неполном объеме, а их эффективность для развития профессиональных компетенций студентов является непростительно низкой.

Преодоление этой ситуации, на наш взгляд, кроется в социальном партнерстве высшей педагогической и общеобразовательной школ. Н. М. Шибанова и Л. А. Павлова определяют социальное партнерство в образовании как «цивилизованный вид общественных отношений в социально-трудовой сфере, который характеризуется добровольностью, взаимовыгодностью, взаимоподдержкой и взаимответственностью» [6, с. 49]. В связи с этим целесообразно по-новому рассмотреть вопрос о статусе базовых для педуниверситетов школ, которые реально могли бы стать лабораторией научно-педагогического поиска, чтобы учебный процесс в вузе мог логично перетекать из аудитории в школьный класс. Для будущих учителей начальных классов целесообразно проведение на базе школы, а не только в университетской аудитории психолого-педагогических практикумов, семинаров и лабораторных занятий по возрастной и педагогической психологии, предметным методикам, методике воспитательной работы; участие

студентов в организации внеклассных мероприятий.

С одной стороны, педагогический университет мог бы содействовать повышению качества образования в школе посредством разработки и апробации инновационных идей и технологий, руководства научно-педагогической и исследовательской деятельностью учителей.

инновационных идей и технологий, руководства научно-педагогической и исследовательской деятельностью учителей, рецензирования их авторских программ и разработок, помощи в подготовке и проведении методических объединений, посвященных актуальным проблемам образования. Участие студентов в подобных мероприятиях позволило бы им прикоснуться к

творческому поиску в сфере выбранной профессии, взглянуть на своих преподавателей как на носителей «живого знания», раскрыть «внутреннюю кухню» реального педагогического процесса. Все это делает их соучастниками процесса педагогического поиска, разрушает представления о существовании единственно правильной точки зрения, формирует условия для развития собственной активной позиции, установки на педагогическое исследование и творчество, мотивирует к активному саморазвитию и задает его направление.

С другой стороны, школа могла бы реально участвовать в подготовке молодых специалистов для своего коллектива, что особенно актуально в данный момент, когда все острее ощущается недостаток учителей, в том числе учителей начальной школы, и отсутствие притока новых кадров. Одним из первых шагов в этом направлении могла бы стать оптимальная организация педагогической практики. Возможные конкретные меры в этом отношении можно обозначить следующим образом.

✓ Принимать студентов на практику должны иметь право только лучшие учителя — носители профессиональной педагогической компетентности. Только живое общение с профессионалом создает условия для становления компетентности будущего педагога. Возможность участия в практике может стать одной из форм поощрения лучших учителей. В связи с этим необходимо пересмотреть принципы оплаты учителям проведения практики студентов.

✓ Приглашение учителей к участию в установочных и итоговых конференциях по педагогической практике. Учителя должны быть полно информированы о задачах практики, формах работы, в которых должны принять участие студенты в рамках каждой конкретной практики.

✓ Участие вузовских преподавателей в педагогической практике не должно ограничиваться только контролем. Преподаватель должен быть готов и способен

Педагогический университет мог бы содействовать повышению качества образования в школе посредством разработки и апробации инновационных идей и технологий, руководства научно-педагогической и исследовательской деятельностью учителей.

продемонстрировать образцы профессиональной деятельности в педагогическом процессе. Реальной становится совместная деятельность студентов и преподавателя на «профессиональном поле»: поочередное или совместное проведение занятий или фрагментов занятий с детьми, совместное обсуждение средств и способов реализации поставленных целей, анализ наиболее удачных или неудачных фрагментов занятий, проведенных преподавателем или студентом, определение направлений дальнейшей развивающей работы с детьми.

✓ Совместная деятельность преподавателя вуза и школьного учителя должна включать в себя анализ деятельности студентов по единым оценочным критериям. Четкими ориентирами могут служить профессиональные компетенции (модель, структура и уровни развития профессиональной компетенции будущих учителей начальных классов разработаны Т. М. Сорокиной [5]).

Подобные подходы к организации педагогической практики являются лишь одним из направлений перестройки профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов в контексте внедрения компетентностного подхода. Под-

черкнем еще раз, что решение этой сложной и комплексной проблемы требует серьезного переосмысления целей, содержания наполнения и технологического оснащения профессиональной деятельности преподавателя педагогического вуза. Как замечает В. В. Сериков, заявленный переход на компетентностную парадигму образования вряд ли однозначно определяет цели

педагогической деятельности для каждого конкретного педагога. «Педагогическая целесообразность не задана в какой-либо инструкции. Ее каждый раз приходится отыскивать заново, ориентируясь на целостный образ педагогической реальности» [4, с. 33]. Внедрение новых образовательных стандартов высшего профессионального образования неизбежно предполагает пересмотр самого понятия «профессиональная компетентность преподавателя высшей педагогической школы», его структуры и набора необходимых профессиональных компетенций современного вузовского преподавателя. Эта проблема, несомненно, требует серьезного теоретического и практического изучения.

Внедрение новых образовательных стандартов высшего профессионального образования неизбежно предполагает пересмотр самого понятия «профессиональная компетентность преподавателя высшей педагогической школы».

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Вьюнова, Н. И.* Руководитель педагогической практики студентов: проблемы и перспективы роста / Н. И. Вьюнова, Л. А. Кунаковская // Высшее образование в России. — 2009. — № 8.
2. *Орлов, А. А.* Модернизация педагогической подготовки студентов педвузов / А. А. Орлов // Педагогика. — 2010. — № 5.
3. *Сергеев, Н. К.* Педагогическое образование: поиск инновационной модели / Н. К. Сергеев // Педагогика. — 2010. — № 5.
4. *Сериков, В. В.* Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В. В. Сериков // Педагогика. — 2010. — № 5.
5. *Сорокина, Т. М.* Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы : монография / Т. М. Сорокина. — Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 2002.
6. *Шибанова, Н. М.* Социальное партнерство в системе профессионально-педагогического образования / Н. М. Шибанова, Л. А. Павлова // Начальная школа. — 2010. — № 9.

**В 2011 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования  
вышли в свет книги:**

**Наглядно-дидактический материал для формирования правильной речи младших школьников:** Методическое пособие / Авторы-составители: Л. С. Сековец, Л. И. Ивашко

В методическом пособии представлена система игр и упражнений, направленных на формирование фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка у младших школьников. Предлагаются дидактические игры, картинки, игровые упражнения, таблицы, схемы, которые могут быть использованы на занятиях по коррекции речи на разных этапах работы с учащимися. Материалы пособия рекомендуется использовать при реализации раздела «Коррекционная работа» Федерального государственного образовательного стандарта в 1—4-х классах.

Пособие адресовано учителям-логопедам, слушателям курсов повышения квалификации, специалистам-практикам, родителям, имеющим детей с нарушениями устной и письменной речи, учителям дистанционного обучения детей-инвалидов, не посещающих общеобразовательные школы по состоянию здоровья.

**Организация внеурочной деятельности младших школьников** / Сост. С. К. Тивикова, М. К. Прителева. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2011. 319 с.

Сборник содержит программы внеурочной деятельности младших школьников по основным направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное), определенным Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования.

Программы разработаны сотрудниками ГОУ ДПО НИРО, учителями начальных классов, педагогами дополнительного образования Нижегородской области и сертифицированы НМЭС ГОУ ДПО НИРО и областным экспертным советом министерства образования Нижегородской области.

**Интеграция образовательных программ начального и среднего профессионального образования:** Методические рекомендации / Под общ. ред. Л. Н. Шиловой, В. Н. Фроловой. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2011. 55 с.

В методических рекомендациях представлен опыт практической работы экспериментальных площадок факультета профессионального образования ГОУ ДПО НИРО (лаборатория профессионально-педагогических технологий): ГОУ СПО Шахунский агропромышленный техникум и ГОУ СПО Нижегородский индустриальный колледж — по проектированию содержания учебного процесса подготовки специалистов со средним профессиональным образованием на базе начального профессионального образования в сокращенные сроки.

Пособие предназначено для специалистов профессионального образования, методических служб ОУ НнСПО.

**Нормативные правовые основы организации отдыха, оздоровления и занятости детей и молодежи Нижегородской области:** Сборник документов / Мин-во образования Нижегород. обл. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2011. 190 с.

В сборник включены федеральные и региональные нормативные документы о правовых основах системы организации отдыха и оздоровления детей и молодежи.

Издание адресовано руководителям и специалистам уполномоченных органов по организации отдыха, оздоровления и занятости детей.

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА



# Слово аспиранту



## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. АНАНЧЕНКО,  
соискатель кафедры педагогики и андрагогики  
НИРО  
[roso673@mail.ru](mailto:roso673@mail.ru)

В статье рассматриваются теоретико-методологические основания построения технологии формирования проектной деятельности педагогов в системе постдипломного образования. Определена роль проектного эксперимента в выделении педагогического проектирования в особую сферу профессиональной педагогической деятельности, в которой происходит преобразование практико-воспроизводящей деятельности педагога-специалиста в практико-преобразующую деятельность педагога-профессионала.

In this article the author tackles the problem of theoretical / methodological foundations of making a technology of forming teachers' project activity in the system of postgraduate education. The author defines the role of project experiment in making out pedagogic projecting into the special sphere of professional pedagogic activity in which the transforming of the position of a teacher-specialist (a translator of a professional knowledge) into the one of the teacher-professional takes place.

**Ключевые слова:** проектирование, проектная деятельность, проектная задача, проектный эксперимент, эффект профессионального развития

**Key words:** *projecting, project activity, project task, project experiment, the effect of the professional development*

Современный этап развития педагогической теории и практики характеризуется необходимостью поиска возможностей совершенствования профессиональной педагогической деятельности, приведения ее в соответствие с новыми

потребностями образования, повышения результативности и эффективности педагогического труда. Эта ситуация актуализирует проблему формирования у педагогических кадров в системе постдипломного образования умений проектировать педа-

гогическую действительность, предвидеть последствия ее преобразований, а самое главное — разрабатывать и внедрять на основе проектирования новое содержание образования и новые образовательные технологии.

Существовавшее ранее в системе образования распределение функций между педагогической наукой и образовательной практикой, согласно которому научно-методическое обеспечение образовательного процесса осуществлялось, как правило, научными учреждениями без активного участия в этом самих учителей, по утверждению Л. Д. Мамутовой, Т. А. Каплунович, Р. М. Шерайзиной, не способствовало актуализации и формированию у педагогов потребности в научном анализе, проектировании собственной деятельности и построению индивидуальной программы профессионального развития и саморазвития [5, с. 96].

Напротив, в современных условиях качественного изменения поля профессиональной деятельности учителя педагогическое проектирование, по мнению И. А. Колесниковой, выделяется в особую сферу профессиональной деятельности, включающую решение исследовательских и проектных задач повышенной сложности, связанных с выявлением совокупности педагогических факторов и условий, которые способствуют или препятствуют воплощению научных рекомендаций в реальные образовательные процессы [4, с. 35—36]. Построение практики инновационного образования требует от педагогов четкого понимания сущности педагогического проектирования, умения осуществлять его с учетом специфических закономерностей и принципов. В этом контексте особую значимость приобретает разработка технологии постдипломного образования, ориентированной на формирование проектной культуры педагогов.

Еще в начале 1990-х годов в связи с массовым инновационным движением в образовании в исследованиях Н. Г. Алексеева, Ю. В. Громыко, Н. А. Масюковой,

В. И. Слободчикова проектная деятельность стала трактоваться как культурная форма образовательных инноваций [1; 2; 6; 9]. В современной психолого-педагогической литературе большинство исследователей активно использует термины «проектирование» и «проект», акцентируя внимание на особенностях проектного замысла, не рассматривая при этом сущность и базовые составляющие самой проектной деятельности. Это обусловило постановку исследовательской цели, связанной с изучением сути проектной деятельности педагогов, особенностей ее процессуального и технологического оформления в практике постдипломного образования педагогов. Ведущая идея исследования состоит в предположении о том, что формирование проектной деятельности педагога будет эффективным, когда:

✓ обучение педагогическому проектированию будет включено в комплексную междисциплинарную образовательную программу подготовки педагога к инновационной деятельности;

✓ педагог станет активным участником проектного эксперимента, что означает его непосредственное участие в реальном проектировании развивающей образовательной практики, образовательных программ и технологий, способов и средств педагогической деятельности;

✓ в технологию обучения педагога будет включена деятельность, связанная с проектированием и рефлексией самого образовательного процесса.

Обзор имеющихся подходов к раскрытию феномена педагогического проектирования (Н. Г. Алексеев, О. С. Анисимов, Ю. В. Громыко, Е. С. Заир-Бек, И. И. Ильясов, И. А. Колесникова, С. И. Котельников, Н. А. Масюкова, А. М. Новиков, О. Г. Прикот, В. И. Слободчиков, Г. П. Щедровицкий) позволил выделить ряд его специфических особенностей:

Построение практики инновационного образования требует от педагогов четкого понимания сущности педагогического проектирования, умения осуществлять его с учетом специфических закономерностей и принципов.

✓ рефлексивно-аналитический характер, при котором проектирование рассматривается как «идеальный» (мыследеятельностный) процесс, включающий в себя проблемно-концептуальный анализ и системное программирование профессиональной педагогической деятельности;

✓ социальный характер, при котором в процессе разработки и реализации проекта обязательными становятся ценностно-смысловое согласование участвующих в проектировочном процессе субъектов, их самоопределение относительно целей и задач проектной деятельности, организация проектно-деятельностной кооперации, рефлексивное оформление и экспертиза проектных продуктов;

✓ полидисциплинарный характер используемых в процессе проектирования методов и средств, что позволяет адекватно описывать и проектируемые изменения образовательной ситуации, и деятельность различных субъектов, участвующих в этих изменениях.

В. И. Слободчиков рассматривает проектирование как «идеальное конструирование (замысел), практическое воплощение (реализацию) того, что возможно, или того, что должно быть, а также рефлексивное соотнесение (коррекцию) замысла и последствий его реализации» [9, с. 102]. Это позволяет сделать вывод о многослойном характере проектной деятельности педагогов, включающей совокупность взаимообусловленных компонентов:

✓ выделение и анализ ситуации (социокультурной и образовательной);

✓ постановка проектной задачи;

✓ выдвижение концептуальной (креативной) идеи, конструирование замысла переорганизации ситуации и решения проектной задачи (проблемы);

✓ выстраивание проектной кооперации с другими участниками и позициями для

реализации замысла образовательного проекта;

✓ проведение рефлексии над осуществлением проектной деятельности, продуктивного взаимодействия и коммуникации [10, с. 134].

Проектная деятельность педагога как сложное профессиональное явление образовательной практики синтезирует:

✓ мысленное конструирование — замысел;

✓ проектную идею, воплощаемую в определенном продукте — образовательном проекте;

✓ практическую реализацию замысла, выступающую в качестве целенаправленной деятельности по формированию разного рода ресурсов, делающих данный проект реалистичным и реализуемым.

При разработке технологии формирования проектной деятельности педагога нужно учитывать:

✓ характеристику процесса этой деятельности и ее результатов;

✓ условия, обеспечивающие эффективность этой деятельности;

✓ уровень готовности субъекта к ее осуществлению в своей педагогической практике;

✓ взаимообусловленность и взаимосвязанность отдельных компонентов проектной деятельности педагогов.

На основании деятельностной методологии в структуре проектной деятельности были выделены такие компоненты, как проектная задача, проектные действия и рефлексия (действия самоконтроля и самооценки). В контексте деятельности проектирования проектная задача выполняет роль обобщенной цели проектной деятельности, сформулированной в виде обобщенного задания. Процесс постановки и решения проектной задачи связан с анализом проблемной ситуации, открытием принципов построения инструментально-технологического знания о том, как преобразовать реальную ситуацию в соответствии с определенным концептуальным образом ее «потребного будущего», что, собствен-

На основании деятельностной методологии в структуре проектной деятельности были выделены такие компоненты, как проектная задача, проектные действия и рефлексия (действия самоконтроля и самооценки).



но, и составляет способ решения проектной задачи.

Проектные действия являются специфическими актами взаимодействия субъектов проектной деятельности с окружающей действительностью, заключающимися в умственном и практическом преобразовании образовательной и социокультурной ситуации с целью нахождения, моделирования и открытия новых способов деятельности. Рефлексия же есть форма осмысления процесса решения проектной задачи, ее предметных оснований, выявления уровня сформированности собственных проектных способностей.

Обобщенную модель технологии формирования проектной деятельности педагогов в системе постдипломного образования иллюстрирует схема на с. 122. Принципиальным является тот факт, что освоение проектной деятельности в системе повышения квалификации возможно только через участие педагогов в реальных образовательных проектах. Это становится возможным в рамках организации проектного эксперимента. Стратегия проектного эксперимента в соответствии с базовой схемой проектирования включает в себя четыре типа проектных задач, являющихся для педагога одновременно и ситуациями профессионального развития.

*Ситуация актуализации и проблематизации профессиональных средств* воплощается в пространстве мышления — идеального конструирования. Основным действием педагогов на данном этапе проектирования является концептуализация, включающая в себя следующие виды работ: определение собственной позиции относительно проектного замысла, соотнесение ее с позициями других субъектов проектирования, выделение основных подходов к решению проблемы, выбор направления и способов движения в проблемном поле проекта.

*Ситуация организации проектной деятельности* реализуется в пространстве мыследеятельности, аккумулирующей в себе арсенал средств, техник и способов

коллективно-распределенной проектной работы в образовании. Ведущими видами проектных работ на данном этапе проектного эксперимента выступают:

✓ программирование, представляющее собой построение иерархии проектных задач, воплощенных в программе проекта, которая, по определению В. И. Слободчикова, является управленческим знанием о необходимых кооперациях и способах их построения;

✓ планирование, предполагающее определение имеющихся и необходимых ресурсов и их распределение, а также временную организацию работ.

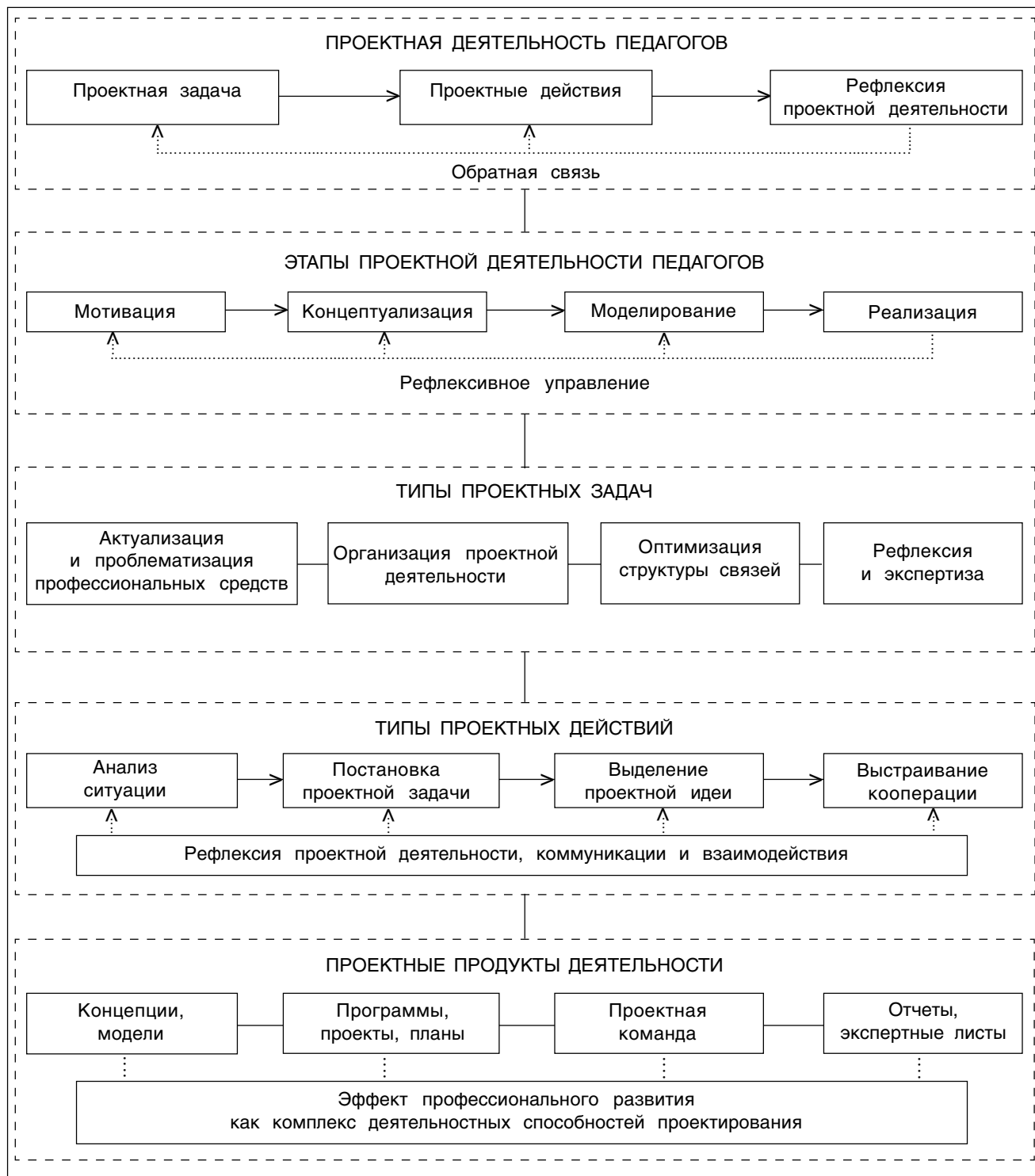
*Ситуация оптимизации структуры смысловых и организационно-управленческих связей* осуществляется в пространстве реальной деятельности участников складывающейся проектной общности, единство которой задается общим смыслом этой деятельности и конкретной кооперацией внутри нее. На данном этапе происходит соединение идеальных планов каждого субъекта в совместную действительность, что означает наращивание профессионального и управленческого потенциала проектной общности.

*Ситуация рефлексии и экспертизы* связана с рефлексивным оформлением и экспертизой последствий воплощения проекта и соотнесения их с исходным замыслом и всеми этапами его реализации. Рефлексия рассматривается как осознание индивидуальным или коллективным субъектом проектирования своих действий (как это делалось? за счет чего? к чему это привело?), а экспертиза — как соотнесение результатов, последствий действия либо с уже существующими нормативами деятельности, либо с системой специально выработанных критериев.

Организация проектного эксперимента в системе постдипломного образования предусматривает:

Освоение проектной деятельности в системе повышения квалификации возможно только через участие педагогов в реальных образовательных проектах, что становится возможным в рамках организации проектного эксперимента.

**Технология формирования проектной деятельности педагогов  
в системе постдипломного образования**



✓ методологическое обеспечение — стратегическое и тактическое проектирование, «запуск», поддержку и согласование инновационных процессов;

✓ научно-методическое обеспечение — разработку нового содержания и образовательных технологий;

✓ социокультурное обеспечение — инициацию социально-педагогических, образовательных проектов и программ;

✓ кадровое обеспечение — повышение квалификации, разработку норм нового типа отношений субъектов образовательного процесса и т. д.

Основной задачей организации проектного эксперимента в системе постдипломного образования является достижение эффекта профессионального развития педагога. Под эффектом профессионального развития в проектном эксперименте подразумевается комплекс деятельностных способностей проектирования, включающий в себя готовность к инновационной деятельности, способности к постановке цели, состоящей в поиске путей преобразования образовательной практики через нахождение нового способа собственной профессиональной деятельности; к продуктивной коммуникации и рефлексии собственного действия, к освоению собственно проектной деятельности и преодолению сложностей на пути реализации образовательных проектов [3, с. 207].

Динамика профессионального развития педагога, участвующего в проектном эксперименте, представляет собой уровневую структуру формирования деятельностных способностей проектирования. Первый уровень, соответствующий позиции «педагог — специалист», — это проектно-операционный уровень. Педагог овладевает базовыми проектными действиями, выполняя учебные проекты в процессе курсовой подготовки по программе повышения квалификации «Проектная и экспертная деятельность в современном образовании». Второй уровень — проектно-организационный — соответствует переходу педагога к

позиции «педагог — профессионал». Здесь предполагается участие педагога в реальных образовательных проектах. Они организуют процесс решения проектной задачи, самостоятельно устанавливая адекватность целей, содержания и средств проектной деятельности. Третий, высший уровень сформированности деятельностных способностей проектирования — проектно-рефлексивный — соответствует позиции «педагог — профессионал — эксперт» и означает способность педагога полностью реализовать структуру проектной деятельности: от постановки проектной задачи до экспертизы проектных продуктов и самооценки уровня своего профессионального развития. В основе рефлексивного анализа и оценки деятельности педагога-эксперта выступают открытые им самим смыслы проектной деятельности, проявляющиеся в ценностно-смысловом самоопределении, в рефлексии профессиональной самореализации.

На современном этапе развития постдипломного образования проектный эксперимент, основанный на междисциплинарном подходе, является мощным средством построения научно-ориентированной (научноемкой) образовательной практики повышения квалификации педагогов. Культура междисциплинарных исследований и проектно-преобразующих разработок становится все более востребованной, поскольку наиболее серьезные прорывы в образовании сегодня напрямую связаны с наличием у педагогов особой проектно-преобразующей компетентности, воплощенной в принципиальной способности осуществлять систему преобразований — переходов: от теоретического знания — к проектному, от проектного — к инструментальному и затем — к новому образу, новой форме самой образовательной практики.

На современном этапе развития постдипломного образования проектный эксперимент, основанный на междисциплинарном подходе, является мощным средством построения научно-ориентированной (научноемкой) образовательной практики повышения квалификации педагогов.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Алексеев, Н. Г.* Проектная парадигма в комплексе педагогических наук / Н. Г. Алексеев // Гуманизация образования. — 1995. — № 4.
2. *Громыко, Ю. В.* Проектирование и программирование развития образования / Ю. В. Громыко. — М. : МАРО, 1996.
3. *Игнатьева, Г. А.* Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования : монография / Г. А. Игнатьева. — Н. Новгород : НГЦ, 2005.
4. *Колесникова, И. А.* Педагогическое проектирование : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова. — М. : Академия, 2004.
5. *Мамутова, Л. Д.* Проектирование инновационной деятельности педагога как предмет повышения его квалификации / Л. Д. Мамутова, Р. М. Шерайзина, Т. А. Каплунович // Профессиональное образование: опыт научно-педагогической рефлексии : сб. науч. тр. — Вел. Новгород : Изд-во НовГУ, 2003.
6. *Масюкова, Н. А.* Теория и практика проектной деятельности в системе повышения квалификации работников образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Н. А. Масюкова. — Мн., 2001.
7. *Новиков, А. М.* Методология образования / А. М. Новиков. — М. : Эгвес, 2006.
8. *Прикот, О. Г.* О ценностном подходе к педагогическому проектированию / О. Г. Прикот // Наука и школа. — 1999. — № 4.
9. *Слободчиков, В. И.* Очерки по психологии образования / В. И. Слободчиков. — Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005.
10. Ученическое проектирование и деятельностное содержание образования — стратегическое направление развития образования : практ. руководство («философско-методологические рекомендации») / под науч. ред. Е. В. Хижняковой. — М. : Пушкинский институт, 2008.



### **ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАТИВНОГО КУРСА «Я — ГРАЖДАНИН РОССИИ» В ФОРМИРОВАНИИ ДЕМОКРАТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

**Т. Н. СЕРГЕЕВА,**  
аспирант кафедры общей педагогики НГПУ  
*serge199@yandex.ru*

В статье рассматриваются особенности содержания интегративного курса по выбору, который является необходимым условием формирования у студентов педагогического вуза демократических ценностных ориентаций.

The article deals with the specific features of an integrative free elective course that is considered to be an indispensable condition of forming democratic values of future teachers.

**Ключевые слова:** демократические ценностные ориентации, интегративный курс по выбору, будущий педагог

**Key words:** democratic value orientations, integrative free elective course, future teacher

Построение демократического общества в России актуализирует проблему формирования демократических ценностных ориентаций у ее граждан, особенно у будущих педагогов как «проводников» идеалов демократического общества: свободы, справедливости, равенства, толерантности, патриотизма, труда, прав человека. Важнейшим педагогическим условием этого процесса является введение в условиях Федеральных государственных образовательных стандартов интегративного курса по выбору «Я — гражданин России», формирующего у будущих учителей следующие общекультурные компетенции: способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества; готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительное и бережное отношение к историческому наследию и культурным традициям. Выделенные в стандарте компетенции отражают ценностные ориентиры демократического общества.

Вместе с тем контент-анализ существующих государственных, региональных и локальных программ демократического и гражданского воспитания, программ учебных дисциплин в структуре действующих ГОС педагогических специальностей, а также анализ воспитательной деятельности некоторых вузов показывают, что учебно-воспитательная работа учреждений высшего профессионального образования не всегда опирается на заявленные в программах цели воспитания гражданина демократического общества; кроме того, в некоторых учреждениях ВПО наблюдается формальный, декларативный подход

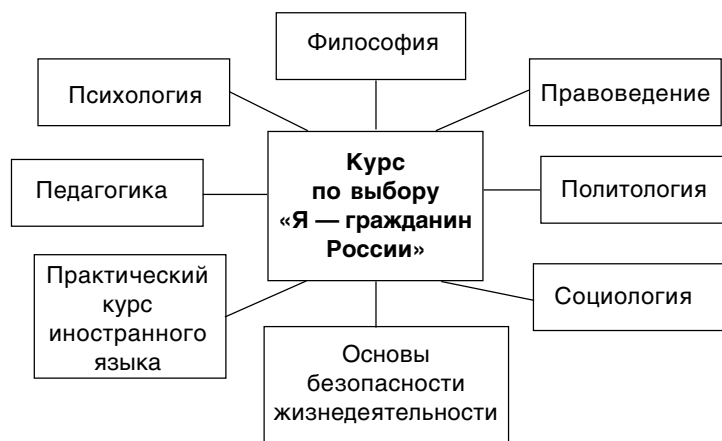
к реализации программ. Этим объясняется необходимость разработки специального курса, интегративного по содержанию, подбора соответствующих методов и форм учебной и воспитательной работы, стимулирующих, помимо познавательной активности, интериоризацию демократических ценностей и реализацию данного феномена в ценностном поведении студента — будущего учителя.

Учебно-воспитательная работа учреждений высшего профессионального образования не всегда опирается на заявленные в программах цели воспитания гражданина демократического общества.

Не отрицая ту или иную степень наполненности дисциплин ГОС ценностным, с демократической точки зрения, содержанием, заметим, что курс «Я — гражданин России» является своеобразной точкой пересечения многих наук: философии, социологии, правоведения, политологии, психологии, педагогики, основ безопасности жизнедеятельности, практического курса иностранного языка (см. схему 1).

Схема 1

### Взаимосвязь курса по выбору «Я — гражданин России» с различными областями знания



Специально разработанный цикл занятий по курсу способствует формированию демократических ценностных ориентаций.

Курс по выбору «Я — гражданин России» основан на взаимодействии аксиологического, личностно-деятельностного, гуманистического и личностно ориентированного подходов.

*Аксиологический подход* ориентирует на развитие у личности демократических ценностей, обеспечивающих созидательную деятельность на благо родины, мобильности, толерантности, ценностного отношения к обществу, родине, другим людям. Он предполагает наполнение демократическими ценностями содержания курса по выбору, педагогических технологий, взаимоотношений со студентами. Аксиологический подход обеспечивает наиболее полную реализацию инновационного потенциала вузовской образовательной системы.

*Личностно-деятельностный подход* состоит в признании развития человека посредством овладения личностно значимой деятельностью. Этот подход предполагает создание на занятиях курса по выбору условий для развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной личности через активизацию ее внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности в субъект-субъектном взаимодействии.

С позиций *гуманистического подхода* личность человека представляет собой наибольшую ценность и ее развитие — основная цель курса по выбору, а одна из основных задач — создание условий для самореализации личности. Данный подход признает за каждым человеком право на свободу, самосовершенствование, реализацию всех его возможностей как основы равенства всех людей.

*Личностно ориентированный подход* требует признания уникальности личности

студента, ее ценностной свободы, права на уважение, учитывает возрастные особенности студента, считает его активным субъектом педагогического процесса. Соответственно, законы духовного и физического развития, изменения, происходящие во внутреннем мире студента — будущего педагога, служат главными ориентирами деятельности по формированию демократических ценностей студентов педагогического вуза на занятиях курса по выбору.

Интегративный курс «Я — гражданин России» выполняет функции:

✓ *ценностно-ориентирующую*: на занятиях создаются условия для ценностного самоопределения студентов;

✓ *просветительскую*: студенты получают возможность ознакомиться с теоретическими, историческими основаниями демократического общества;

✓ *воспитательную*: различные формы взаимодействия студентов на занятиях способствуют повышению их общей культуры;

✓ *деятельностную*: ценностные ориентации демократического общества становятся мотивами поведения и поступков студентов.

Данный курс, рассчитанный на 72 часа, прошел апробацию в Нижегородском государственном педагогическом университете и включен в цикл общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Курс построен на блочно-модульной основе. Конструирование курса на блочно-модульной основе позволяет представить каждую из трех крупных тем (см. схему 2 на с. 127) в виде включающего отдельные темы целостного модуля, в каждом из которых выделяются четыре блока: ориентировочный, информационный, расширяющий, оценочно-рефлексивный.

*Ориентировочный блок* каждой темы сформулирован в виде проблемных вопросов и заданий, предполагает мотивационную вовлеченность студентов в работу; в пособии представлен заданиями рубрики «Гражданин должен...».

Курс по выбору «Я — гражданин России» основан на взаимодействии аксиологического, личностно-деятельностного, гуманистического и личностно ориентированного подходов.

*Информационный блок* раскрывает основное содержание курса, причем информация структурирована с помощью различных графических средств; в пособии к нему относятся задания рубрики «Проверь себя!».

*Расширяющий блок* поясняет, расширяет и углубляет содержание, в него включен комплекс вопросов и заданий по проблемам демократического общества; реализуется в заданиях рубрики «Моя точка зрения».

*Оценочно-рефлексивный блок* темы ориентирует на повторение, закрепление, рефлексия по отношению к изученному; представлен в заданиях рубрики «Мои ценности».

Каждый модуль завершается обобщением в виде следующих рубрик:

✓ «Переводим на русский язык» — набор аутентичных английских текстов разных уровней сложности для перевода;

✓ «Представьте, что...» — ситуации, роли, материалы для ролевых игр;

✓ «Я — исследователь!» — студенческий исследовательский проект, представляющий собой элементы анкеты для проведения комплексного социологического опроса;

✓ «Рефлексия — взгляд назад» — разнообразные задания на осмысление и оценку усвоенных ценностей.

С учетом целей, специфики программы, содержания и структуры учебного пособия организуется технологический компонент курса по выбору «Я — гражданин России». За основу приняты педагогическая технология проектного обучения, технология обучения в сотрудничестве, а также коммуникативная и игровая технологии в рамках личностно ориентированного образования, которое обеспечивает единство и взаимосвязь предметного и ценностно-личностного опыта студентов [3].

В основе *технологии кооперированного обучения, или обучения в сотрудничестве*, лежат общность цели и задач, индивидуальная ответственность и равные возможности успеха. Преподаватель в этом случае выступает организатором деятель-

**Программа курса по выбору  
«Я — гражданин России»**

Модуль I. Демократия и я	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Что такое демократия?</li> <li>✓ История развития демократии</li> </ul>
Модуль II. Я в гражданском обществе	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Мироззрение как ценность</li> <li>✓ Гражданские ценности в России</li> <li>✓ История развития демократии</li> <li>✓ Гражданское общество и его институты</li> </ul>
Модуль III. Я — за права человека	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Личные права и свободы</li> <li>✓ Политические права и свободы</li> <li>✓ Социально-экономические права</li> <li>✓ Культурные права</li> <li>✓ Права ребенка</li> </ul>

ности студентов, а не транслятором знаний и опыта. Примером кооперированного обучения служит создание студентами коллажей «Первая полоса газеты» и «Путь в Страну равенства». Упражнение «Борцы за права» предполагает работу в группе, обмен имеющейся у каждого члена группы информацией, чтобы получить полное представление о жизни и деятельности борцов за права человека.

Среди *коммуникативных технологий* предпочтение перед традиционным монологом отдается диалогу, предполагающему открытость позиций участников, а также дискуссии — обмену мнениями с целью решения проблемы или обсуждения противоположных точек зрения, актуализирующих ценностные позиции студента. Так, в упражнении-дискуссии «Выбирай!» студентам предлагается обсудить спорное утверждение и привлечь на свою сторону как можно большее количество сторонников.

Одной из самых эффективных среди игровых технологий является *технология ролевых игр*. Выполняя ролевое задание, студенты проживают событие вместе со своими героями, интенсивно воспринимают демократический опыт других. В игре

«Переговоры с профсоюзами» студенты принимают роли «работодателей» и «работников», в игре «Шаг вперед» ощущают на себе последствия неравенства и дискриминации.

*Технология проектного обучения* имеет целью получение студентами опыта самостоятельной практической деятельности. Наиболее эффективным способом формирования демократических ценностей является социальный проект — ограниченная во времени деятельность, направленная на решение социально значимой проблемы. Педагогический потенциал подобных проектов направлен на социализацию студентов, их осознанную адаптацию к существующим условиям, на формирование умения продуктивно взаимодействовать с окружающим социальным пространством, совершенствуя его по мере своих сил, и тем самым решать возникающие проблемы. В рамках изучения дисциплины «Я — гражданин России» студенты выполняют исследовательский проект «Права ребенка в школе»; осуществляют социологический опрос «Я — исследователь!», состоящий из трех частей в соответствии с

Наиболее эффективным способом формирования демократических ценностей является социальный проект — ограниченная во времени деятельность, направленная на решение социально значимой проблемы.

количеством модулей курса; участвуют в добровольческой деятельности (например, донорство крови — проект «Река жизни»); принимают участие в переписи населения в качестве переписчиков; занимаются

волонтерской деятельностью (в том числе международной); осуществляют социальные проекты «Безработица. Как с ней бороться?», «Я — участник выборов», «Студенческая мобильность», «Права и обязанности студента».

Необходимо отметить важную роль рефлексивного анализа, применяемого на всех этапах работы над модулями и темами, во всех видах деятельности, при использовании всех описанных в статье технологий.

Рефлексия по результатам изучения материалов модуля «Демократия и я» осуществляется в форме написания телеграммы, отражающей впечатления о выполненной работе с учетом традиции написания телеграмм:

«Узнала демократия древняя зпт современная одновременно тчк»;

«Нравятся необычные формы работы зпт интереснее учиться тчк»;

«Узнаю много нового зпт надеюсь узнать еще больше тчк».

Работа над модулем «Я в гражданском обществе» осмысливается в виде синквейна, который представляет собой стихотворение, написанное в соответствии с определенными правилами:

1-я строка — заголовок, в который выносится ключевое слово, понятие, тема синквейна, выражается в форме существительного;

2-я строка — два прилагательных;

3-я строка — три глагола;

4-я строка — фраза, несущая определенный смысл;

5-я строка — резюме, вывод, одно слово в форме существительного.

Например:

*Общество*

*Гражданское, Российское*

*Было? Есть? Будет?*

*Его не может не быть!*

*И точка!*

Проанализировать работу над модулем «Я — за права человека» студентам было предложено в виде рисунка: следовало изобразить самих себя, возвращающихся домой с рюкзаком за плечами. В рюкзаке должно лежать то, что хотелось бы взять с собой домой. Для этого студентам было необходимо вспомнить все, чему они научились, что узнали, что стало для них ценно и что они хотели бы сохранить [1, с. 71]. В «рюкзаках» у студентов оказались разные «вещи»: книги, чувства, люди, идеи, сила, ценности. Также мы попросили изобразить лежащим на земле то, что они хотели бы оставить,



не брать с собой. У кого-то «лежащими на земле» остались вредные привычки, у кого-то трудности, проблемы, у кого-то старые идеи, плохие мысли.

Система лично ориентированных ситуаций демократической направленности курса по выбору «Я — гражданин России» представлена в виде вопросов и заданий. Их можно разделить на пять групп, отражающих формирование у студенческой молодежи эмоционально-ценностного отношения к действительности [2]:

✓ вопросы и задания, вызывающие у студентов эмоциональные переживания, например: «Представьте себя на месте молодого инвалида, передвигающегося только в инвалидной коляске. Опишите, что вы чувствуете»;

✓ вопросы и задания, раскрывающие значимость явлений и понятий с общественных и личностных позиций, например: «Какой вариант пути к демократии был выбран в России? Согласны ли вы, что он наиболее приемлем для нашей страны, или считаете, что нужно было выбрать другой? Можно ли что-то изменить в настоящий момент? Если да, то как?»;

✓ вопросы и задания оценочно-рефлексивного характера, например: «Социально-экономические права получили юридическое закрепление значительно позже, чем гражданские и политические права. Как вы думаете, с чем это связано?»;

✓ вопросы и задания, нацеленные на разрешение ценностных противоречий, например: «Рассуждая о возможности установления границ плюрализма или свободы слова в обществе, терпимом к инакомыслию, как вы считаете, должны ли быть разрешены фашистские и националистические демонстрации?»;

✓ вопросы и задания коммуникативно-го характера в ситуациях поиска, диалога, например: «Статья 15 Международного пакта об экономических, социальных и

культурных правах гарантирует право на свободу творчества. Известный английский писатель Д. Оруэлл писал, что свобода творчества невозможна в тоталитарном государстве. На чем основано подобное мнение? Вспомните имена известных деятелей науки, литературы и искусства, чья творческая деятельность вызвала репрессии со стороны авторитарных или тоталитарных режимов».

Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию демократических ценностных ориентаций позволили сделать вывод о том, что включение курса по выбору «Я — гражданин России» в учебный план педагогических специальностей, использование в учебно-воспитательном процессе специально разработанных учебных пособий по курсу, применение инновационных педагогических технологий влияют на формирование у будущих педагогов демократических ценностных ориентаций, общекультурных компетенций, которыми должен обладать выпускник бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения.

Система лично ориентированных ситуаций демократической направленности курса по выбору «Я — гражданин России» представлена в виде вопросов и заданий.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Компас: Пособие по образованию в области прав человека с участием молодежи / Council of Europe, Council of Europe Publishing. — Будапешт, 2002. — URL: <http://www.coe.int/compass>.
2. *Николина, В. В.* Теоретические основы формирования эмоционально-ценностного отношения учащихся к природе в процессе обучения географии : автореф. дис. ... докт. пед. наук / В. В. Николина. — СПб., 1999.
3. Теория и технология обучения : учеб. пособие для студ. пед. вузов / В. В. Николина, Л. В. Загрекова. — М. : Высшая школа, 2004.



## ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ОСНОВЕ ИГРОВОГО МЕТОДА

А. В. ЗАЗНОБИН,  
аспирант кафедры теории и методики  
физического воспитания и ОБЖ НИРО  
*zaz\_alb@mail.ru*

В статье описывается инновационная технология организационно-содержательного обеспечения физической подготовки младших школьников на основе игрового метода. Технология использования подвижных игр с элементами единоборств в системе физической подготовки младших школьников может применяться как в учебной, так и во внеучебной образовательной деятельности.

The innovative technology of the organizational and substantial maintenance of physical preparation of pupils at primary school on the basis of a game method is described in the article. The technology of using outdoor games with the elements of single combats in the system of physical preparation of children at primary school can be applied both in educational and outdoor educational activity.

**Ключевые слова:** *инновационная деятельность, педагогические инновации, инновационная технология, игровой метод, физическая подготовка*

**Key words:** *innovative activity, pedagogical innovations, innovative technology, game-like method, physical preparation*

Рассматривая вопрос о педагогических инновациях и инновационной деятельности учителей физической культуры, необходимо, прежде всего, определить эти понятия с точки зрения педагогической науки. *Педагогические инновации* — это целенаправленные изменения, вносящие в образовательную среду стабильные элементы, улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов образовательной системы и ее самой в целом [2]. Инновациями можно считать новые идеи, методы, технологии, проекты, которые целенаправленно вводятся в традиционную образовательную систему с целью ее совершенствования. Деятельность учителя по созданию инноваций необходи-

мо рассматривать с точки зрения определенной социальной потребности и в сравнении с традиционной системой образования. Основанием для появления педагогических инноваций служит противоречие, возникающее при «столкновении» традиционных норм и новых социальных ожиданий. Инновация проходит определенный путь от идеи к проектированию деятельности, далее следует разработка образовательной технологии, в конечном итоге получаем результат [3]. Таким образом, можно считать, что один из этапов педагогической инновации — это конечный результат творческого труда педагога, выразившийся в виде организационно-содержательного обеспечения педагогического процесса,

связанного с решением возникшей проблемы.

*Инновационная деятельность педагога* — это деятельность, направленная на решение проблем, порожденных «столкновением» традиционных социальных норм и новых социальных запросов в отношении образования, а значит, и на создание инноваций. Педагогические инновации явным образом обнаруживают себя лишь в самой образовательной практике, в тех последствиях, которые они порождают при своей реализации. Тем самым инновационная деятельность в образовании приобретает прикладной характер и осуществляется в виде практической разработки [3].

В то же время это творческая работа, проходящая все этапы становления инновации, конечный результат которой оформляется в виде методических разработок, программ или проектов. Отсюда следует, что инновационная деятельность педагога представляет собой создание новой или усовершенствованной продукции, новой или усовершенствованной технологии, реализуемой в образовательном процессе. Рассмотрим одну из таких разработок — пример инновационной деятельности учителя физической культуры.

При реализации образовательных стандартов по физической культуре в общеобразовательной школе возникают проблемы соответствия требований образовательных стандартов к имеющемуся программному и методическому обеспечению образовательного процесса. Одна из таких проблем сопряжена с реализацией раздела единоборств общеобразовательных программ по физической культуре. Отсюда возникла необходимость в инновационной деятельности, создании ряда методических разработок, направленных на решение комплекса проблем, связанных с реализацией раздела единоборств.

Выпускник школы должен уметь продемонстрировать технику приемов самообороны и самозащиты на основе одного из видов единоборств. Обучение единоборствам начинается с 7-го класса по про-

грамме В. И. Ляха и с 10-го класса по программе А. П. Матвеева, то есть с 13—15 лет.

Занятия единоборствами предъявляют высокие требования к ловкостным качествам ребенка — умениям быстро мыслить, хорошо ориентироваться в пространстве, занимать и сохранять преимущественное положение по отношению к партнеру, площади опоры, совершать двигательные действия в короткий промежуток времени на ограниченной площади при сопротивлении партнера. Как известно, сензитивный период развития ловкостных качеств — младший школьный возраст (до 12 лет), в дальнейшем развивать их будет сложнее.

Можно развивать ловкость с помощью спортивных и подвижных игр, упражнений с предметами и спортивной гимнастики, но требуются и специальные упражнения. Обучение единоборствам в 13—15 лет без необходимого уровня развития ловкости малоэффективно, так как может привести к снижению качества усвоения материала и даже травмам.

Мы предлагаем в младшем школьном возрасте (в 1—4-х классах) ввести в раздел подвижных игр занятия с элементами единоборств. В силу возрастных особенностей детей педагоги часто называют их *homo ludens* — «человек играющий», так как дети готовы играть практически всегда и в любых условиях [1]. Исходя из поставленных задач занятия, можно изменить большинство известных подвижных игр так, что игровой метод будет безотказно работать, развивая учащихся. Освоение двигательных действий происходит не принудительно — педагог ставит учащихся в условия необходимости их изучения, что воспринимается школьниками как естественный процесс, необходимый для соблюдения правил игры.

С этой целью можно взять самые

При реализации образовательных стандартов по физической культуре в общеобразовательной школе возникают проблемы соответствия требований образовательных стандартов к имеющемуся программному и методическому обеспечению образовательного процесса.

распространенные игры и перестроить их в зависимости от задач урока. Перестраивать игры следует по принципу «от простого к сложному» и «от изученного к неизученному». Нужно создать условия для деятельностного участия ребенка в изучении двигательных действий и поиска решения поставленной перед ним проблемы.

Каждая подвижная игра содержит ряд элементов, поэтому предлагаем перестраивать игры, изменяя следующие элементы:

- ✓ способы перемещения;
- ✓ способы контакта (физический, визуальный, опосредованный);
- ✓ дополнительные задания;
- ✓ комбинации элементов;
- ✓ «наказания» за проигрыш.

Инновационность данного игрового метода заключается в концептуальном подходе к использованию системы подвижных игр и игровых заданий с элементами единоборств: задания не подбираются из перечня существующих игр, а составляются исходя из задач задания. Например, догонялки (салки, горелки и т. д.), где водящий догоняет остальных, стараясь прикоснуться к ним, чтобы передать обязанность водящего следующему игроку. Изменяем по своему усмотрению содержание игры и определяем, какие умения и навыки эти изменения развивают.

Инновационность игрового метода заключается в концептуальном подходе к использованию системы подвижных игр и игровых заданий с элементами единоборств: задания не подбираются из перечня существующих игр, а составляются исходя из задач задания.

1. Способ перемещения:

- 1.1. традиционный — бегом и т. п.;
- 1.2. в парах;
- 1.3. на коленях;
- 1.4. на одной ноге.

2. Способ контакта:

2.1. опосредованный — прикосновение предметом (мячом и т. п.), который держит в руках водящий, или к предмету, который находится в руках у убегающих;

2.2. овладение предметом, который находится в руках у убегающего, или преимущественным положением над убегающим;

2.3. прикосновение к определенной части тела, которому можно сопротивляться, отталкивая руки догоняющего;

2.4. захват;

2.5. захват и удержание в течение определенного времени, убегающий может вырываться из захвата;

2.6. визуальный контакт;

2.7. захват и имитация или выполнение какого-либо технического действия.

3. Дополнительные задания: способы спасения в виде выполнения двигательного действия:

3.1. группировка в приседе;

3.2. защита сидя на коленях;

3.3. защита лежа;

3.4. положение лежа на спине;

3.5. кувырок вперед;

3.6. кувырок через плечо в положение на боку;

3.7. «гимнастический мост»;

3.8. «борцовский мост»;

3.9. упор стоя на коленях;

3.10. стойка на одной ноге.

4. «Ключи» к способам спасения:

4.1. толчок — убегающий должен выполнить кувырок или падение;

4.2. переворот на спину, удержание на спине, захват за руку или ногу;

4.3. переворот на спину, удержание на спине, захват за руку или ногу;

4.4. прикосновение к спине, взятие на удержание;

4.5. нахождение ошибки в технике кувырка;

4.6. нахождение ошибки в технике кувырка;

4.7. недостаточная высота «моста»;

4.8. недостаточная высота «моста»;

4.9. переворот на спину;

4.10. выведение из равновесия до падения или касания другой ногой поверхности.

5. «Наказания» за проигрыш в виде упражнений из общей или специальной физической подготовки, какого-либо технического действия:

5.1. с выходом из игры;

5.2. без выхода из игры.

6. Комбинации вышеперечисленных элементов.

Например: 1.1 + 2.2 + 3.1.2 + 3.2.2. В результате у нас получается следующая игра: водящий догоняет остальных, стараясь прикоснуться к ним, чтобы передать обязанность водящего следующему игроку; убегающий при приближении водящего имеет право принять положение упора, сидя на пятках, и удерживать это положение; водящий также может толчком или рывком на себя перевести сидящего в положение лежа на спине и тем самым передать ему обязанности водящего. В данном варианте игры развиваются практические навыки падения вперед, борьбы лежа и чувство равновесия.

Подобным изменениям можно подвергнуть практически любую игру, что сохраняет интерес детей к занятиям и не позволяет бездумно выполнять задания, ведь единоборства можно, в известной мере, сравнить с быстрыми шахматами. Количество видов догонялок, используемых нами на занятиях, более 100, а некоторых других игр — превосходит и эту цифру.

На занятиях единоборствами подобной переделке подвергались также подвижные игры: «Воробы и вороны», «Два мороза», «Крабы», баскетбол, регби, футбол, «Собачка», «Не дай мяч», «Цепочка», «Рыбаки и рыбки», «Белые медведи», «Вышибалы» и т. д.

Подвижные игры, в которых участвуют двое, такие как «Пятнашки», «Ладушки», «Обгонялки», дети воспринимают как процесс противоборства с другим человеком и легче постигают суть единоборств. При этом процесс программирования заданий кажется им естественным, ведь это правила новой игры, которые необходимо соблюдать, чтобы вести «честную игру».

В младшем школьном возрасте обучение элементам единоборств предлагается ввести в школьную программу за счет часов, выделенных для занятий подвижными играми. При реализации трехчасовой программы дополнительный третий час рекомендован для занятий подвижными

играми, что дает возможность использовать данную технологию.

Организация дополнительных внеурочных занятий позволяет развивать интерес к данному виду деятельности, тем более что участвовать в них могут как мальчики, так и девочки. Если взять за основу занятий ОФП с детьми младшего школьного возраста (6—10 лет) игровой метод, то эти занятия будут иметь физкультурно-оздоровительную направленность и подготовят к занятиям единоборствами.

В младшем школьном возрасте обучение элементам единоборств предлагается ввести в школьную программу за счет часов, выделенных для занятий подвижными играми.

Для разработки подвижных игр и игровых заданий необходимо использовать следующие двигательные действия и навыки: стойки, перемещения, захваты, падения и самостраховку, акробатические упражнения, выведение из равновесия, элементарные виды борьбы и специальные упражнения на развитие гибкости, силы, быстроты, силовой выносливости, ловкости.

Главным критерием оценки деятельности педагога является результативность [4]. Осуществляя контроль эффективности использования игрового метода в системе физического воспитания обучающихся МОУ Румянцевской основной общеобразовательной школы Дальнеконстантиновского района с 2005 по 2010 год, мы получили следующие результаты. В младших классах улучшились показатели ловкостных качеств (средняя оценка по челночному бегу — 4,4 балла), повысилось качество обученности по разделу гимнастики с элементами акробатики в среднем на 0,4 балла. Повысилось качество обученности техническим действиям по разделу единоборств в среднем звене (средняя оценка по разделу единоборств — 4,3 балла) (см. таблицы 1, 2 на стр. 134).

В результате инновационной деятельности резко возросло число детей, желающих заниматься единоборствами дополнительно, половина из них — девочки (это не суровый вид спорта для «настоящих мужчин», а интересное времяпрепровождение).

Таблица 1

Показатель	Контрольные технические действия			
	1-е	2-е	3-е	4-е
Процент обученности	92,9 %	100 %	100 %	100 %
Коэффициент качества обучения	85,7 %	100 %	92,9 %	85,7 %

Таблица 2

Показатель	Среднее арифметическое и средняя ошибка		Коэффициент достоверности
	1-я группа	2-я группа	
Челночный бег 3×10 м	9,3 + 0,3	8,9 + 0,2	0,022
Сгибание / разгибание рук в упоре лежа	18 + 6	32 + 8	0,044
Прыжок в длину с места	137 + 15	160 + 16	0,044
Поднимание туловища за 30 с	17 + 3	22 + 3	0,033

дение). Сократились пропуски дополнительных занятий, уменьшился отток занимающихся (не более двух занимающихся за год), повысилось качество обученности техническим действиям, улучшилась физическая подготовка занимающихся.

Такая ситуация благотворно сказалась и на спортивных показателях учащихся в образовательных учреждениях, где проходила апробация данного игрового метода. Треть учащихся школы, в которой обу-

чается около 90 человек, занимается единоборствами во внеурочное время, еще треть от этих занимающихся регулярно входит в состав сборных района и области по самбо и дзюдо. Они побеждают и получают призы на соревнованиях областного и всероссийского уровней по самбо и дзюдо. Работу в этой области высоко оценили на VII Всероссийском конкурсе «Мастер педагогического труда по учебным и внеучебным формам физкультурно-оздоровительной и спортивной работы», где автор статьи, демонстрируя занятия на основе игрового метода, включающие элементы единоборств, занял первое место в зоне Приволжья.

Инновационная деятельность учителя физической культуры обычно положительно сказывается на результативности труда не только педагога, но и школьников. Представленная технология использования игрового метода с элементами единоборств в образовательных учреждениях позволяет эффективно развивать ловкостные качества обучающихся, что в дальнейшем оказывает положительное влияние на процесс обучения технике двигательных действий раздела единоборств школьной программы. Кроме того, дети, играя, получают жизненно необходимые практические навыки, которые могут понадобиться им в будущем.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Коджаспиров, Ю. Г.* Развивающие игры на уроках физической культуры. 5—11 классы : метод. пособие / Ю. Г. Коджаспиров. — М. : Дрофа, 2004.
2. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогический словарь. Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Академия, 2000.
3. *Слободчиков, В. И.* Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. — Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005.
4. *Чичикин, В. Т.* Контроль эффективности физического воспитания учащихся в общеобразовательных учреждениях / В. Т. Чичикин. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2001.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ, НУЖДАЮЩИХСЯ В ДЛИТЕЛЬНОМ ЛЕЧЕНИИ



С. А. ГАПОНОВА,  
доктор психологических наук,  
профессор, заведующая кафедрой  
социальной психологии НГПУ  
[sagap@mail.ru](mailto:sagap@mail.ru)



Е. Н. СИНЯВИНА,  
соискатель кафедры социальной  
психологии НГПУ  
[sinyavina@mail.ru](mailto:sinyavina@mail.ru)

В статье представлены результаты исследования психологических особенностей подростков 4—5-х классов, нуждающихся в длительном лечении, в период их проживания и обучения в школе-интернате санаторного типа.

In the article the results of researching the psychological peculiarities of teenagers of 4—5<sup>th</sup> forms requiring long treatment, in the period of their living and studying at a boarding school of a sanatorium type are presented.

**Ключевые слова:** *психолого-педагогическое сопровождение, дети, нуждающиеся в длительном лечении, депривация, самооценка, агрессивность*

**Key words:** *psychological and pedagogical support, children who need long treatment, deprivation, self-estimation, aggression*

**П**онятие «психолого-педагогическое сопровождение» появилось в психологической литературе в начале 1990-х годов. Под термином «сопровождение» понимается метод или комплекс методов, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в сложных жизненных ситуациях. В процессе психолого-педагогического сопровождения специалисты обеспечивают условия для личностного

роста человека и оказывают ему в этом необходимую и достаточную помощь и поддержку. В отличие от коррекции оно направлено не на исправление недостатков, а на поиск и раскрытие собственных ресурсов развития. Главная цель психолого-педагогического сопровождения — дать личности возможность перехода с позиции «я не могу» к позиции «я могу сам справиться со своими трудностями» и позволить реализовать ее при осуществ-

влении комплексного подхода к работе с каждым ребенком [1].

Настоящее исследование посвящено проблемам психолого-педагогического сопровождения личностного развития младших подростков, нуждающихся в длительном лечении, в условиях их проживания и обучения в школе-интернате — Мореновской областной санаторно-лесной школе.

В последние годы в нашей стране наблюдается устойчивая тенденция к ухудшению состояния здоровья детей и подростков, увеличивается число детей с хроническими заболеваниями легких. Таким детям показано проживание в условиях специальных школ-интернатов, в основу деятельности которых положен принцип сочетания консервативного лечения и полноценного воспитания и обучения. Именно к таким учреждениям относится Мореновская школа-интернат.

Общее число испытуемых младшего подросткового возраста (4—5-е классы), участвовавших в эксперименте, составило 56 человек. Представленная выборка имеет ряд специфических особенностей по медицинским и социальным показателям, а также длительности пребывания детей в школе-интернате. Деятельность Мореновской областной санаторно-лесной школы направлена на лечение тубинфицированных детей, и большая часть воспитанников отличается ослабленным физическим здоровьем: имеет основное заболевание — тубинфицированность и несколько сопутствующих (сколиоз, астму, плоскостопие и др.).

Медицинская направленность школы-интерната предусматривает определенные сроки обучения: от трех месяцев до полугода (для детей, проходящих общеукрепляющее лечение) и нескольких лет (для детей, имеющих контакты с больными туберкулезом родственниками, а также получающих лечение лекарственными препаратами). Поэтому контингент детей — участников исследования периодически изменяется.

Другой особенностью воспитанников

школы-интерната является их социальное положение. Большая часть учащихся (38 %) проживает в малообеспеченных семьях, 19 % детей — в неполных и многодетных семьях, в полных семьях проживает лишь 24 % школьников. В ходе анализа социального статуса семей воспитанников на основе изучения социальных паспортов и бесед с педагогами было обнаружено, что неполные семьи в большинстве случаев, а также все многодетные семьи являются малообеспеченными. Встречаются и неполные многодетные малообеспеченные семьи. Это подтверждает мнение ученых о том, что все факторы неблагополучия взаимосвязаны [2; 6; 7].

Суммировав все показатели неблагополучия, мы выяснили, что 44 % учащихся воспитываются в неблагополучных семьях, 29 % — дети-сироты, 2 % детей воспитываются в опекунских семьях. Количество детей из благополучных семей составляет всего 25 %.

Воспитанники прибывают в школу-интернат по направлению врачей из различных социальных институтов: 52 % — из семей, 5 % — из реабилитационных центров, 27 % — из детских домов, 16 % — из других санаторных школ с тем же профилем. Из санаториев прибывали также дети, официально числящиеся в детских домах. Таким образом, можно сделать вывод о том, что большая часть детей воспитывалась до прибытия в школу в таких условиях, которые не могли не отразиться на их личностном развитии [2; 6; 7].

Важно отметить, что дети, обучающиеся в интернатах и санаториях, приобретают личностные особенности, характерные для субъектов, проживающих в закрытых учебных заведениях. Большинство из них уже имеет опыт отклоняющегося, противоправного поведения и, попадая в школу-интернат, пытается построить отношения между собой, воспроизводя паттерны поведения, которые наблюдали ранее в своей проблемной семье или уличной компании. Безусловно, такой контингент воспитанников требует особого внимания и нуждается в специально организованном пси-

Большая часть детей до прибытия в Мореновскую школу-интернат воспитывалась в таких условиях, которые не могли не отразиться на их личностном развитии.



холого-педагогическом сопровождении в период проживания в школе-интернате.

Поэтому важнейшей целью педагогического коллектива Мореновской областной санаторно-лесной школы-интерната является создание для детей таких условий проживания, обучения и психологического сопровождения, которые способствуют улучшению не только физического, но и психологического здоровья: снижению агрессивности, тревожности и страхов, развитию адекватной самооценки, формированию мотивации обучения, воспитанию навыков общения, установлению атмосферы взаимного доверия и поддержки, стремлению к активному участию в жизни школы и т. д.

Нами были поставлены и решались следующие задачи психолого-педагогической работы с подростками школы-интерната санаторного типа:

✓ исследовать некоторые личностные особенности воспитанников, находящихся на длительном лечении;

✓ разработать и апробировать психолого-педагогическую программу сопровождения личностного развития детей, находящихся на длительном лечении в школе-интернате;

✓ проанализировать эффективность психолого-педагогического сопровождения личностного развития подростков.

В качестве гипотез выступают предположения: развитие положительных личностных характеристик воспитанников школы-интерната санаторного типа возможно в личностно ориентированной образовательно-воспитательной среде при условии содержательного психологического сопровождения воспитания и обучения, что будет способствовать развитию адекватной самооценки личности, оптимальному развитию мотивационной и эмоциональной сфер.

Исследование проводилось в два этапа. Первый этап представлял собой констатирующий эксперимент, фиксирующий психологические особенности воспитанников в момент поступления в школу-интернат. На этапе развивающего эксперимента (2007—2009 годы) осуществлялась работа по программе психолого-педагогиче-

ского сопровождения воспитанников. Констатирующий эксперимент включал в себя исследование самооценки подростков (по методике Г. Н. Казанцевой), школьных страхов и тревожности ребенка в школе (по методике Р. Филипса), личностной агрессивности и враждебности (по адаптированной к данному возрасту методике А. Басса и А. Дарки), состояний, возникающих у детей в процессе обучения в школе-интернате, и мотивации к учению (по методике экспресс-оценки эмоциональных состояний «Градуслик» Ю. Я. Киселева), воспитанности (по методике Н. П. Капустиной для учащихся 3—6-х классов).

В ходе констатирующего эксперимента были получены следующие результаты. Уровень оптимальной самооценки отмечался лишь у 53,6 % воспитанников, высокая самооценка выявлена у 24,3 %, низкая — у 21,9 %.

Выраженность школьных страхов и тревожности по всем изучаемым показателям: «общая тревожность», «социальный стресс», «фрустрация потребности достижения успеха», «страх самовыражения», «страх проверки знаний», «страх несоответствия ожиданиям окружающих», «проблемы и страхи в отношениях с учителями», «личностная тревожность в школе» — у большей части воспитанников имеет повышенный или высокий уровень развития. В пределах нормы оказалась развита только сопротивляемость стрессу.

Повышенная агрессивность наблюдалась у 22,75 % обследованных, нормативные показатели — у 54,5 %, у 22,75 % выявлена низкая агрессивность. Однако враждебность большинства младших подростков (70,5 %), напротив, имела повышенный уровень выраженности. Низким уровнем враждебности не обладал ни один ребенок, нормативные показатели продемонстрировали 29,5 % детей.

Развитие положительных личностных характеристик воспитанников школы-интерната санаторного типа возможно в личностно ориентированной образовательно-воспитательной среде при условии содержательного психологического сопровождения воспитания и обучения.

При исследовании самочувствия и настроения школьников в новом образовательном учреждении или после длительного отсутствия в интернате у большей части детей были выявлены высокий и средний уровни развития самочувствия и настроения (в сумме 66 % и 68,1 % соответственно).

Исследование отношения детей к учебной деятельности показало, что большая их часть имеет средний уровень желаний учиться. Детей с высоким и низким уровнями желаний учиться заметно меньше (27,2 %, 47,8 % и 25 % соответственно). В то же время удовлетворенность учебной деятельностью большинства детей находится на высоком и среднем уровнях. Существенно меньше детей с низким уровнем удовлетворенности учебной деятельностью (41 %, 36,3 % и 22,7 % соответственно).

Кроме развития эмоциональной и мотивационной сфер личности, мы изучали развитие общей воспитанности школьников и ее отдельных показателей «любопытность», «прилежание», «отношение к природе», «я и школа», «прекрасное в моей жизни». Было выявлено, что в начале года 50 % учащихся имели средний уровень развития показателей любознательности и прилежания. Высокий и хороший уровни любознательности и прилежания были отмечены у 48,1 % воспитанников. У большинства детей показатель «отношение к природе» имел также высокий и хороший уровни развития. Детей с низким уровнем развития

данного показателя среди испытуемых обнаружено не было. По показателям «я и школа» и «прекрасное в моей жизни» преобладали хороший и высокий уровни развития (в сумме 64,2 % и 73,1 % соответственно). 3,5 % детей обладали средним уровнем развития данных показателей, 1,7 % — низким уровнем.

На основании полученных в ходе констатирующего эксперимента результатов

была разработана развивающая программа психолого-педагогического сопровождения воспитанников школы-интерната санаторного типа. Целью данной программы явилось гармоничное развитие личности воспитанников. В ходе развивающих занятий решались следующие задачи: помощь в принятии себя и окружающих, помощь в осознании собственных чувств, обучение регуляции своих эмоций, развитие интереса к трудовой и учебной видам деятельности, помощь в самовоспитании учащихся.

Основными компонентами программы психолого-педагогического сопровождения выступили: эмоциональный, поведенческий и когнитивный, реализованные в трех блоках программы (см. схему на с. 139).

Занятия проводились в групповой и индивидуальной формах и включали в себя психогимнастические, коммуникативные, ролевые и дискуссионные игры, релаксационные методы, арт-терапевтические техники и интерактивные формы работы (case-study).

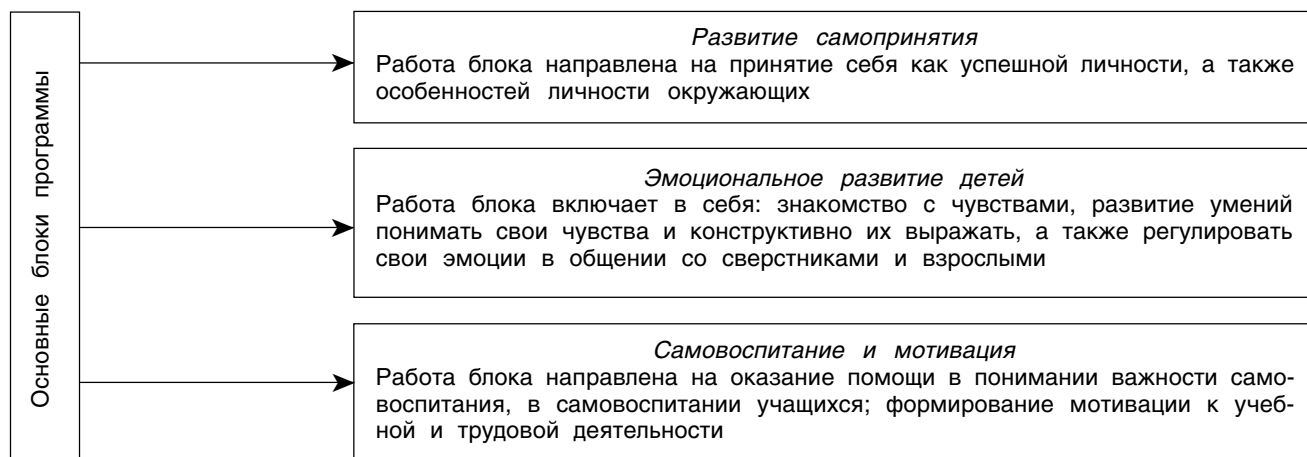
После проведения занятий по развивающей программе исследовалась динамика развития самооценки, эмоциональной, мотивационной сфер личности и воспитанности учащихся с помощью метода  $\chi^2$ . Данный метод используется для выявления достоверных различий между числом людей, претерпевших изменения в результате проведенных занятий (тренингов, уроков, бесед) и не испытывавших изменений или претерпевших отрицательные изменения [2; 6].

Проверить значимость различий до и после проведения занятий можно с помощью коэффициента уровня статистической значимости ( $p$ ). Статистическая значимость результата представляет собой оцененную меру уверенности в его истинности (в смысле репрезентативности выборки). Именно  $p$ -уровень представляет собой вероятность ошибки, связанной с распространением наблюдаемого результата на всю популяцию [2; 6].

Были выявлены значительные изменения в оптимизации самооценки воспитанников ( $p < 0,01$ ). Эти изменения можно

На основании полученных в ходе констатирующего эксперимента результатов была разработана развивающая программа психолого-педагогического сопровождения воспитанников школы-интерната санаторного типа.

## Структура программы психолого-педагогического сопровождения развития личности воспитанников школы-интерната санаторного типа



объяснить тем, что в процессе проведения развивающих занятий дети учились принимать себя, осознавать свои сильные и слабые стороны.

Существенная позитивная динамика отмечалась и в развитии эмоциональной сферы личности воспитанников. Так, произошло заметное снижение школьных страхов и общей школьной тревожности ( $p < 0,01$ ), что можно объяснить следующим образом. Во-первых, уверенные в себе как в успешных личностях дети (с адекватной самооценкой) меньше переживают из-за критики окружающих. Во-вторых, научившись в процессе развивающих занятий понимать и принимать свое эмоциональное состояние, регулировать его и конструктивно выражать свои чувства, дети могут предотвратить большее количество конфликтных ситуаций. Незначительные изменения произошли только в развитии сопротивляемости стрессу, поскольку оптимальный уровень развития этого показателя был выявлен уже во время проведения констатирующего эксперимента.

Положительный сдвиг произошел в работе по снижению агрессивности младших подростков ( $p < 0,01$ ): количество детей с нормой по показателям агрессивности увеличилось. Соответственно, уменьшилось количество детей с повышенным и пониженным уровнями агрессивности. Сни-

жение агрессивности после проведения развивающих занятий можно объяснить тем, что в процессе занятий дети учились выражать, понимать и регулировать свои эмоции, проговаривать свои чувства. Кроме того, оптимальная самооценка, низкие личностная тревожность и уровень школьных страхов устраняют необходимость излишней самозащиты.

Заметные позитивные изменения выявлены и по параметру враждебности: детей с показателями враждебности, соответствующими норме, стало больше ( $p < 0,05$ ), так как воспитанники учились осознавать, проговаривать и регулировать свои чувства.

Сравнивая динамику состояний по шкалам «градусника» после проведения развивающего эксперимента, мы заметили, что значимые изменения ( $p < 0,01$ ) произошли по показателям «самочувствие», «настроение», «желание учиться» и «удовлетворенность учебной деятельностью». Улучшение перечисленных показателей связано с тем, что оптимизировалась самооценка детей, снизилась их агрессивность, уменьшилось количество конфликтов. Возросли желание учиться, удовлетворенность учебной деятельностью, улучшились настроение и самочувствие, возможно, и по причине снижения количества школьных страхов.

После проведения развивающих занятий была обнаружена положительная динамика в развитии как отдельных показателей воспитанности, так и воспитанности личности в целом: так, значимые изменения ( $p < 0,01$ ) произошли в развитии любознательности и отношении к природе. В развитии отношения учеников к прекрасному, к школе и прилежания изменения произошли на уровне тенденции.

Сравнение общего уровня развития воспитанности учащихся до и после проведения развивающих занятий показало существенный сдвиг на уровне  $p < 0,01$ . Повышение общего уровня воспитанности учащихся можно объяснить и тем, что в школе проводится большое количество внеклассных мероприятий, целью которых является повышение культуры и воспитанности детей. Кроме того, в конкурсе «Класс года» общая воспитанность класса играет большую роль при его оценке.

Можно также отметить стремление воспитанников к рефлексии, познанию окружающих, применению полученных в ходе занятий знаний в реальной жизни (выражение чувств, регулирование своих эмоций, проявление внимания к окружающим).

Активная включенность в различные виды совместной деятельности (культурную, спортивную, трудовую, учебную) в

процессе психолого-педагогического сопровождения детей в период их обучения и лечения в школе-интернате способствовала налаживанию эмоциональных контактов подростков друг с другом и с педагогами и оказала существенное влияние на развитие их мотивационно-личностной, эмоциональной и когнитивной сфер. Характерное для младшего подросткового возраста «группирование со сверстниками» в коммуникативных, ролевых и дискуссионных играх, арт-терапевтических техниках проходило в условиях освоения позитивных социальных норм и правил, посредством развития умений понимать свои чувства и конструктивно их выражать, регулировать свои эмоции.

Поэтому после проведения групповых развивающих занятий и индивидуальной работы с психологом (обучение релаксации, беседы, case-study и др.) произошло значительное улучшение показателей адаптации детей к условиям школы и их успешной социализации в коллективе ровесников и взрослых (воспитателей и учителей), что сопровождалось снижением школьных страхов, личностной тревожности, агрессивности, оптимизацией самооценки, повышением уровня воспитанности и, в конечном итоге, улучшением отношения к учебной деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Битянова, М. Р.* Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. — М. : Совершенство, 1998.
2. Дети группы риска: психологическая помощь и преемственность в воспитании / Департамент образования Нижегородской области, Нижегородский институт развития образования. — Н. Новгород : НГЦ, 2006.
3. *Прихожан, А. М.* Дети без семьи / А. М. Прихожан. — М. : Педагогика, 1990.
4. *Радина, Н. К.* Ресоциализация и адаптация выпускников детских домов и интернатов / Н. К. Радина. — Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 2004.
5. *Слуцкий, В. М.* Социальная изоляция и психическое развитие старших дошкольников: анализ когнитивного, эмоционального и личностного развития / В. М. Слуцкий // Психологический журнал. — 1996. — Т. 17. — № 1.
6. *Целуйко, В. М.* Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В. М. Целуйко. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. — (Психология для всех).
7. *Шульга, Т. И.* Работа с неблагополучной семьей : учеб. пособие / Т. И. Шульга. — М. : Дрофа, 2005.

# ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



## СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В НИЖЕГОРОДСКОМ (ГОРЬКОВСКОМ) ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

Е. А. СЛЕПЕНКОВА,  
кандидат педагогических наук, доцент НГПУ  
*easlepenkova@yandex.ru*

В статье произведена историческая реконструкция процесса становления и развития системы организации научно-исследовательской работы студентов (НИРС) в Нижегородском (Горьковском) педагогическом институте в советский период на основе изучения архивных материалов. На примере данного вуза раскрываются основные тенденции развития НИРС в педагогических вузах этого времени и выделяются ведущие факторы, влиявшие на этот процесс.

In the article based on the analysis of archival materials the author makes the historical reconstruction of the process of becoming and development the system of scientific research work of students (SRWS) in the Nizhegorodski (Gorkovski) pedagogical institute in the Soviet period. On the example of the institute the author shows the main tendencies of the development SRWS in pedagogical institutes that time and identifies the major factors which influence this process.

**Ключевые слова:** *научно-исследовательская работа студентов (НИРС), тенденции ее развития в советский период, стимулирующие и тормозящие факторы*

**Key words:** *scientific research work of students (SRWS), tendencies of its development in the Soviet period, stimulatory and inhibitory factors*

Одним из важнейших требований к профессиональной компетентности современного учителя становится его готовность к исследовательской деятельности. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего педагогического образования третьего поколения к ней предъявляются повышен-

ные требования. В профессиональных компетенциях педагога-магистра выделяются способности анализировать результаты научных исследований и применять их при решении образовательных задач, а также готовность самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки (статья 5.2)<sup>1</sup>.

В условиях, когда чрезвычайно возросшая потребность в учителе-исследователе наглядно продемонстрировала недостаточную готовность наших педагогических учебных заведений к эффективному решению данной задачи, возникает интерес к предшествующему этапу развития педагогического образования. Становится актуальным выяснение тех факторов, которые вызвали отставание современной отечественной системы педагогического образования от требований времени. Они подробно раскрыты в монографии автора статьи<sup>2</sup>. Здесь мы рассмотрим факторы, стимулировавшие и тормозившие развитие системы НИРС в Нижегородском (с 1932 года — Горьковском) государственном педагогическом институте в советский период, и выделим ведущие тенденции этого развития, присущие большинству педагогических вузов этого времени.

Постреволюционный период (1917—1930-е годы) в общей хронологии развития системы НИРС в педагогических вузах страны мы характеризуем как период ее становления. В это время на новой идеологической основе складывались важнейшие формы организации НИРС, получившие дальнейшее развитие в последующий период. Проведенное после революции преобразование учительских институтов в педагогические со статусом высшего учебного заведения потребовало организации научно-исследовательской работы студентов. В столичных вузах с изначально высоким научным потенциалом преподавателей это не вызывало затруднений. В большинстве провинциальных педагогических вузов процесс становления и развития НИРС шел гораздо медленнее. В 1920-х годах это во многом было связано с перестроечной неопределенностью. В течение первых десяти лет в советских педагогических вузах не было единого учебного плана, единых учебных программ. Преподаватели вузов сами создавали и утверждали их, ориентируясь лишь на примерный учебный план, разосланный Наркомпросом в 1921 году.

Наиболее квалифицированные преподаватели, разрабатывая содержание педагогического образования, предусматривали организацию научно-исследовательской работы студентов. Например, в обосновании своего проекта учебного плана на 1924 год в Нижегородском пединституте С. И. Архангельский убеждал коллег в том, что «будущий преподаватель должен возможно ближе подведен к научной работе и ее методы [должны быть] основными во всей его деятельности»<sup>3</sup>. Однако реализовать эти идеи на практике зачастую было некому. Квалификация большинства преподавателей педагогических вузов в этом аспекте была невысока.

Спустя десять лет в годовом отчете о научно-исследовательской работе Горьковского педагогического института им. М. Горького за 1934 год признается, что только в этом году в состоянии научно-исследовательской работы студентов произошел определенный перелом, в то время как в предыдущие годы «значительная часть научных работников почти совершенно не вела научную работу»<sup>4</sup>.

Таким образом, недостаточно высокий уровень научной квалификации большинства преподавателей молодых педагогических вузов в 1920—1930-х годах был ведущим фактором, тормозившим развитие в них научно-исследовательской деятельности студентов. Ни о каком серьезном развитии научно-исследовательской работы студентов не могло быть и речи, если она отсутствовала у преподавателей вуза. Наркомпрос в эти годы также недостаточно стимулировал развитие НИРС в педагогических вузах. Его неотложной задачей было обеспечение постоянно растущей сети школ учителями любой квалификации, вплоть до краткосрочной курсовой подготовки.

В то же время господствующая в постреволюционную эпоху реформаторская

Недостаточно высокий уровень научной квалификации большинства преподавателей молодых педагогических вузов в 1920—1930-х годах был ведущим фактором, тормозившим развитие в них научно-исследовательской деятельности студентов.

направленность общественного сознания, масштабная перестройка системы школьного образования объективно требовали подготовки учителя-экспериментатора, что стимулировало развитие НИРС в педагогических вузах. Складывались организационные формы научно-исследовательской работы студентов. Наиболее массовой формой НИРС в вузах страны в 1920-х — начале 1930-х годов были выпускные дипломные работы и проекты, что определялось Положением о квалификационных (испытательных) комиссиях 1924 года. Подчеркнем, что в этот период — единственный в советское время — дипломы были обязательными для студентов — будущих педагогов. В педагогической среде еще широко применялись популярные в дореволюционной России идеи «исследовательского подхода» в обучении, то есть сохранялась некоторая преемственность педагогических идей при внешней декларации «полного разрыва со старой школой».

С 1925 года в ведущих вузах страны стали действовать аспирантуры. НИРС стала рассматриваться как необходимая первая ступень для успешного функционирования аспирантуры. Основной формой НИРС в советских вузах со второй половины 1920-х годов и в 1930-х годах становится институт студентов-выдвиженцев, из

С 1925 года в ведущих вузах страны стали действовать аспирантуры. НИРС стала рассматриваться как необходимая первая ступень для успешного функционирования аспирантуры.

числа которых отбирали будущих аспирантов. Положение о студентах-выдвиженцах реализовало генеральную линию образовательной политики государства на «пролетаризацию вузов» и

вытеснение из них социально чуждых элементов. Оно жестко предписывало отдавать предпочтение студентам — выходцам из семей пролетариата и трудового крестьянства. Согласно Положению, рекомендовать в выдвиженцы студента, склонного к научной деятельности, могли общественные организации и преподаватели кафедр. Но каждая кандидатура рассматривалась и утверждалась на заседании профбюро и

комитета комсомола. И если человек, по мнению комсомольцев, не отличался общественной активностью или не устраивал по каким-то другим признакам (социальное происхождение, нравственные качества и др.), его кандидатура отклонялась. Так, в списке из пяти человек, не утвержденных в числе студентов-выдвиженцев в Нижегородском педагогическом институте в 1931 году, — все из семей «служащих»<sup>5</sup>.

Нередко препятствием для рекомендации студента-выдвиженца в аспирантуру по гуманитарным дисциплинам было отсутствие партийного билета. В одном из решений отборочной комиссии института это четко формулируется: «Хотя руководителем и рекомендуется в аспиранты, комиссия считает, что кандидаты по русской истории должны отбираться главным образом из кандидатов-партийцев. На основании указанного комиссия считает кандидатуру Степанова неприемлемой»<sup>6</sup>. Таким образом, система отбора студентов к научной деятельности не по способностям, а по социальным характеристикам становилась фактором, сдерживающим рост научного потенциала преподавателей педагогических вузов. Это в свою очередь негативно сказывалось и на развитии НИРС.

Однако, несмотря на ограничения, открытие аспирантуры в Нижегородском педагогическом институте в 1930 году послужило действенным стимулом развития НИРС. Начинают складываться и функционировать научные школы профессоров С. И. Архангельского по истории, П. О. Пилашевского по языкознанию, Н. М. Каринского по истории языка, А. Г. Самойлычева по теоретической физике, К. Ф. Огородникова и К. К. Дубровского по астрономии, Л. А. Люстерника по математике, А. А. Соболева по зоологии, М. С. Малиновского по химии, С. С. Станкова по ботанике и др.<sup>7</sup>

К 1930-м годам экономическое положение страны улучшилось, что позволило лучше финансировать вузы, в том числе



научно-исследовательскую работу студентов. Небольшие средства стали выделять на организацию работы научных студенческих кружков. В качестве стимула развития НИРС в 1930-х годах широко использовались и возможности повсеместно распространенного социалистического соревнования. Договоры о соцсоревновании между кафедрами содержали пункт «руководство работой научных студенческих кружков»<sup>8</sup>.

В конце 1930-х годов серьезным фактором, задержавшим нормальное развитие педагогических вузов, в том числе НИРС, стали массовые политические репрессии. В Горьковском педагогическом институте им. М. Горького в 1936 году по так называемому «троцкистскому делу» были арестованы и расстреляны 20 человек — членов якобы существовавшей троцкистско-зиновьевской организации. Большинство из них были наиболее квалифицированными преподавателями.

Тем не менее, несмотря на эти потрясения, научно-исследовательская деятельность студентов постепенно развивалась. Ведущей формой НИРС в советских педагогических вузах 1930-х годов стали научные кружки. Изучение архивов Горьковского пединститута свидетельствует о том, что их работа была поставлена неплохо, хотя и критических замечаний встречается немало. В 1939/40 учебном году в институте насчитывалось 15 кружков. Некоторые из них (зоологический, географический, фольклорный и др.) совершали ежегодные научные экспедиции. Дирекция института объявила конкурс на лучшую студенческую работу<sup>9</sup>.

Большое внимание организации научной работы студентов в институте как важнейшему направлению их профессиональной подготовки уделял комитет комсомола. В 1939 году он разрабатывает Положение об организации научной работы среди студентов. Знакомство с этим документом убеждает в том, что тогда уже хорошо осознавалось значение НИРС в полноценной подготовке учителя. «Науч-

ная работа студентов углубляет знания, развивает инициативу и навыки самостоятельной работы, расширяет знакомство с достижениями мировой науки и техники, вооружает навыками научного исследования. <...> Студент, вооруженный [исследовательскими] навыками, сможет повысить качество учебной работы в школе, поставить научно-исследовательскую работу в научном кружке и самостоятельно вести научно-исследовательскую работу»<sup>10</sup>.

Все эти факты свидетельствуют о том, что к концу 1930-х годов в Горьковском педагогическом институте сложилась определенная система организации НИРС, которая стала осознаваться как неотъемлемая часть качественного профессионального образования учителя. На этом примере можно проследить реализацию ведущих тенденций ее развития в постреволюционный период. Мы выделяем следующие тенденции:

- ✓ политическая идеологизация целей НИРС и ее содержания;
- ✓ становление организационных форм НИРС и УИРС;
- ✓ установление тесной связи содержания научно-исследовательской работы студентов с актуальными общественно значимыми задачами «социалистического строительства».

Период 1940—1980-х годов в общей хронологии развития НИРС в XX веке мы определяем как период ее *организационного совершенствования*. В эти годы складываются и утверждаются в массовой практике все основные формы НИРС и УИРС в педагогических вузах. В годы Великой Отечественной войны НИРС была значительно сокращена и активизировалась только в послевоенное время. Накопленный в довоенный период опыт позволил сравнительно быстро ее восстановить. Развитие практики организации НИРС в это время активно стимулировалось нормативными партийно-правительственными

Изучение архивов Горьковского пединститута свидетельствует о том, что их работа была поставлена неплохо, хотя и критических замечаний встречается немало.

ми документами. С 1946 года после специального Положения в педагогических вузах страны организуются студенческие научные общества (СНО). Это было важным управленческим решением 1940-х годов, позволившим значительно упорядочить организацию НИРС в педагогических вузах и более эффективно стимулировать развитие ее конкурсных форм.

Созданное в 1947 году СНО Горьковского педагогического института объединяло 15 научных кружков: психологический, общей и дошкольной педагогики, фольклорный, творческий литературный, литературоведческий, диалектологический, истории СССР, всеобщей истории, экономической и физической географии, химический, биологический и математический<sup>11</sup>.

Работа научных студенческих кружков в послевоенные годы, как и вся жизнь педагогического вуза, была пронизана коммунистической идеологией. Приведем примеры. На заседании литературоведческого кружка заслушивался доклад «Литература упадка и разложения современного Запада»<sup>12</sup>. Работа биологических кружков в 1946/47 учебном году перестраивается на основе Постановления Академии сельскохозяйственных наук по докладу академика Т. Д. Лысенко<sup>13</sup>. На заседании кружка истории СССР руководитель, преподаватель Н. М. Добротвор, делает сообщение о методологии М. Н. Покровского. По докладу принимается решение «признать своевременным и актуальным сообщение об антимарксистской методологии М. Н. Покровского»<sup>14</sup>.

Со временем некоторая политическая деидеологизация и гуманизация парадигмы педагогического образования начинают положительно сказываться и на содержании научных работ студентов. Для работ по педагогике и психологии особенно благоприятным было возрождение в период «хрущевской оттепели» педагогическо-

го эксперимента, практически уничтоженного известным Постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» 1936 года. Конкурсные научные работы по педагогике, начиная с 1960-х годов, как правило, более фундаментальны и описывают самостоятельно проведенные педагогические эксперименты. Например, работа студентки ГГПИ на тему «Опыт повышения активности учащихся начальных классов» содержит детальное описание ее опыта во время педагогической практики. В обосновании цели работы студентка уже не только оперирует указаниями ЦК Коммунистической партии и высказываниями классиков марксизма-ленинизма, а пишет о том, что «мы должны стремиться вырабатывать у учащихся самостоятельность суждений»<sup>15</sup>.

Значительное оживление развития НИРС в системе высшего профессионального образования произошло в 1960-х годах, когда общество стало осознавать отставание экономики и системы образования от требований научно-технического прогресса. В 1960—1980-х годах Правительство и Министерство народного просвещения СССР принимают более 20 постановлений, в той или иной мере рассматривающих развитие НИРС. В них настойчиво проводится мысль о том, что в современных условиях эффективная подготовка специалиста с высшим образованием невозможна без вооружения его навыками научно-исследовательской деятельности<sup>16</sup>. В 1979 году вузам рекомендуется Примерный типовой комплексный план организации научно-исследовательской работы студентов на весь период обучения, разработанный НИИ проблем высшей школы и Всесоюзным советом по научной работе студентов. Эти документы стимулировали реализацию комплексного подхода к организации НИРС в вузах, а также развитие ее состязательных форм.

Эта позитивная динамика была характерна и для педагогических вузов, хотя они несколько уступали в этом направлении техническим вузам и университетам.

Значительное оживление развития НИРС в системе высшего профессионального образования произошло в 1960-х годах, когда общество стало осознавать отставание экономики и системы образования от требований научно-технического прогресса.

Тем не менее, наиболее квалифицированные преподаватели постоянно совершенствовались НИРС. Так, в отчете Горьковского педагогического института за 1975/76 учебный год говорится о том, что преподаватели психологии дошкольного отделения педагогического факультета У. В. Ульяновка и Т. И. Чиркова реализовали систему включения студентов в учебно-исследовательскую работу. На первом курсе студенты выполняют рефераты, на втором — осваивают теорию, методы исследования выбранной проблемы и выполняют курсовые работы, на третьем — овладевают экспериментом и обработкой его результатов, на четвертом — выполняют дипломные и конкурсные работы. На других факультетах, как признает ректор, подобной системы НИРС еще нет<sup>17</sup>.

Дальнейшему стимулированию развития психолого-педагогической НИРС и гуманизации ее содержания в 1980-х годах способствовали массовое экспериментаторское движение в школах, начатое педагогами-новаторами, и научное изучение этой проблемы. Появляются первые диссертационные исследования, в которых разрабатываются теоретические основы организации НИРС в подготовке педагогов (М. В. Коротяева, Г. М. Храмова, Н. М. Яковлева и др.). Больше внимания этой проблеме стало уделяться в публикациях по вузовской педагогике. Так, один из основоположников отечественной вузовской педагогики профессор Горьковского педагогического института С. И. Архангельский писал в своей монографии о том, что считает принципиальным для содержания обучения в вузе соединение двух начал — научного и учебного, что обеспечивает умение специалиста проводить научный анализ, принимать научно обоснованные решения в условиях неопределенности<sup>18</sup>. Такие работы стимулировали преподавателей педагогического вуза к совершенствованию НИРС.

В последние годы советского периода (1970—1980-е годы) заметно растет научный потенциал преподавателей нашего вуза.

Если в 1977 году в нем работали 12 докторов наук и 151 кандидат наук, то в 1986 году — 23 доктора наук и 200 кандидатов наук. Многие профессора успешно руководили подготовкой аспирантов по нескольким направлениям: А. Ф. Ахматов — по педагогике, В. П. Киселев — по философии, И. Е. Куров и В. А. Махин — по физике, Л. С. Шалдыбин и Е. С. Шалдыбина — по зоологии, Г. Г. Петухов — по химии, Б. В. Сермеев — по теории физического воспитания и физиологии человека. Работа этих профессоров со студентами стимулировала и развитие НИРС, повышала научный уровень студенческих работ.

Сравнение полученных нами данных с результатами исследований истории развития НИРС в различных регионах СССР (В. В. Балашов, И. Л. Дагите, Э. К. Ковалева, Г. В. Лагунов) позволяет сделать вывод о том, что выявленная динамика развития системы НИРС в Горьковском педагогическом институте соответствовала общей логике ее развития в большинстве педагогических вузов страны исследуемого периода. В числе ведущих тенденций мы выделяем следующие:

- ✓ совершенствование управления системой НИРС, утверждение системного и комплексного подходов в ее организации;
- ✓ развитие и совершенствование организационных форм НИРС, распространение ее массовых и конкурсных форм;
- ✓ постепенное повышение уровня научных студенческих работ, увеличение числа работ экспериментального характера по психолого-педагогическим дисциплинам;
- ✓ постепенное качественное изменение содержания гуманитарных научных студенческих работ в направлении их политической деидеологизации и гуманизации.

Таким образом, изучение истории ста-

Дальнейшему стимулированию развития психолого-педагогической НИРС и гуманизации ее содержания в 1980-х годах способствовали массовое экспериментаторское движение в школах, начатое педагогами-новаторами, и научное изучение этой проблемы.

новления и развития системы НИРС в нашем вузе в советский период и сопоставление его результатов с аналогичными исследованиями в других регионах страны позволяют выделить ряд противоречивых факторов, которые оказывали как позитивное, так и негативное влияние на этот процесс.

К первой группе факторов мы относим возросшую потребность школы в учителе-экспериментаторе в результате осознания требований НТП, особенно характерную для 1920-х и 1980-х годов, постепенную гуманизацию общественно-педагогического сознания, рост научной квалификации преподавателей педагогических вузов, начавшуюся научную разработку проблем НИРС в вузовской дидактике, привлечение стимулирующего потенциала общественных организаций вузов.

Сдерживало развитие НИРС в педагогических вузах этого периода недостаточно эффективное стимулирование ее со стороны управленческих структур, пониженная планка требований к педагогическим вузам в этом направлении. Дипломные работы в педагогических вузах с конца 1930-х годов не являлись обязательной частью выпускных государственных экзаменов, как это было в университетах и других вузах СССР, что, естественно, не стимулировало развитие НИРС. Немаловажным негативным фактором развития НИРС в педагогических вузах был более низкий, по сравнению с университетами и

техническими вузами, уровень научной квалификации преподавателей. Это в свою очередь во многом являлось следствием своеобразного, присущего советскому периоду, принципа отбора студентов к научной деятельности. Важнейшим когнитивным фактором, сдерживающим развитие качественной НИРС педагогического содержания, было фактическое отсутствие эксперимента в отечественной педагогической науке в 1930—1950-х годах.

Современный уровень развития научно-исследовательской работы студентов — во многом результат ее предшествующего развития. Исследователи организации НИРС в системе отечественного педагогического образования на рубеже XX—XXI веков (Е. В. Бережнова, С. И. Брызгалова, Т. В. Климова, В. С. Собкин, Т. И. Торгашина) единодушно отмечают присущие ей и по сей день недостатки: небольшой охват студентов научно-исследовательской деятельностью, нередко весьма невысокий уровень научных студенческих работ, недостаточно тесную связь научно-исследовательской деятельности студентов с учебным процессом и др. Утверждающаяся во всем мире модель «исследовательского образования» объективно требует более высокого уровня организации НИРС в подготовке педагогов<sup>19</sup>. Успешное решение этой задачи, по нашему мнению, невозможно без преодоления последствий влияния тех негативных факторов, о которых говорилось выше.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 — педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр») // URL: <http://nnsfu.ru/standards//2010/050100%20Педагогическое%20образование%20mag.rtf>.

<sup>2</sup> Слепенкова Е. А. Становление и развитие педагогической научно-исследовательской деятельности будущего учителя отечественной школы в XX веке: Монография. Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2008.

<sup>3</sup> Центральный исторический архив Нижегородской области. Ф. 2734. Оп. 1. Д. 70 а. Л. 28.

<sup>4</sup> ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 3. Д. 9. Л. 7—8.

<sup>5</sup> ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 2. Д. 107. Л. 1, 3.

<sup>6</sup> ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 2. Д. 25. Л. 22.

<sup>7</sup> Нижегородский педагогический. Страницы истории / Отв. ред. В. А. Глуздов. Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2001.

<sup>8</sup> ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 2. Д. 216. Л. 27; Оп. 2. Д. 231. Л. 4.

<sup>9</sup> ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 3. Д. 365; Оп. 3. Д. 366. Л. 1.

<sup>10</sup> ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 3. Д. 366. Л. 32—33.

<sup>11</sup> ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 3. Д. 366. Л. 7.

<sup>12</sup> ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 8. Д. 134.

<sup>13</sup> ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 8. Д. 132. Л. 2.

<sup>14</sup> ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 8. Д. 4. Л. 57.

<sup>15</sup> ЦАНО. Ф. 2735. Оп. 9. Д. 54. Л. 15.

<sup>16</sup> Научно-исследовательская и творческая работа студентов вузов и учащихся средних специальных учебных заведений: Сборник основных постановлений, приказов и инструкций / Под ред. В. И. Крутова. М.: Высшая школа, 1984.

<sup>17</sup> ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 9. Д. 1583. Л. 26.

<sup>18</sup> *Архангельский С. И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 1980.

<sup>19</sup> *Карпов А. О.* Исследовательское образование: ключевые концепты // Педагогика. 2011. № 3. С. 20—30.

**В 2011 году библиотека ГОУ ДПО НИРО  
пополнилась новыми изданиями:**

***Буданова Г. П.* Справочник классного руководителя: Пособие для учителя / Г. П. Буданова, Л. Н. Буйлова. М.: Просвещение, 2011. 256 с. (Работаем по новым стандартам).**

Книга содержит нормативно-правовые документы, необходимые в деятельности классного руководителя. Представлены диагностические методики, предназначенные для определения готовности к выполнению обязанностей по руководству классом.

Пособие адресовано педагогическим работникам общеобразовательных учреждений, выполняющим функции классного руководителя, заместителям директоров по воспитательной работе, педагогическим работникам системы повышения квалификации, студентам педагогических вузов и колледжей.

***Степанов П. В.* Программы внеурочной деятельности. Туристско-краеведческая деятельность. Спортивно-оздоровительная деятельность / П. В. Степанов, С. В. Сизяев, Т. Н. Сафронов. М.: Просвещение, 2011. 80 с. (Работаем по новым стандартам).**

Программы содержат материал по организации внеурочной спортивно-оздоровительной деятельности учащихся в школе. Они ориентированы на достижение планируемых результатов деятельности учеников. В программы заложены три уровня результатов внеурочной деятельности: школьник знает и понимает общественную жизнь, школьник ценит общественную жизнь, школьник самостоятельно действует в общественной жизни. Издание адресовано директорам школ, заместителям директоров школ, специалистам по внеурочной работе с детьми.

***Проектные задачи в начальной школе:* Пособие для учителей / Под ред. А. Б. Воронцова. М.: Просвещение, 2011. 176 с.**

Пособие содержит материалы о новой форме учебной деятельности в начальной школе. Представлены разработки и методика решения проектных задач на разных этапах обучения в начальной школе. Освоение творческих задач подготовит младших школьников к проектной деятельности в старших классах.

Пособие адресовано учителям начальной школы, психологам, руководителям образовательных учреждений, студентам и преподавателям педагогических вузов.

---

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**New Educational Standards: values — service — responsibility** (*G. A. Ignatieva*, the doctor of pedagogical science, the head of the chair of the pedagogy and anthropology, Nizhniy Novgorod State Institution of Further Professional Education; *V. I. Slobodchikov*, the doctor of psychological science, professor, the corresponding member of Russian Academy of Education, the head of the laboratory of psychological anthropology of the Institute of psychological / pedagogical problems of children, Russian Academy of Education)

**Full-fledged spiritual / moral human development is possible in the unity of knowledge, personal sense and the moral action** (*A. M. Kondakov*, the doctor of pedagogical science, the corresponding member of Russian Academy of Education, the managing director of the publishing company «Enlightenment»)

**The Federal State educational standards and the problem of continuity of preschool and primary education** (*N. E. Veraksa*, the doctor of psychological science, professor, the Dean of the psychological faculty of Russian State Humanitarian University)

**Estimation of the planned results in teaching mathematics at primary school** (*O. A. Rydze*, the candidate of the pedagogical science, the head of the laboratory of didactics of the primary school of the Institute of the content and methods of teaching, Russian Academy of Education)

**The work on arithmetic tasks as a way of forming the universal educational activities of primary pupils** (*N. N. Demeneva*, the candidate of pedagogical science, the assistant professor of the chair of the social pedagogy, psychology and methods of subject of primary education, Nizhniy Novgorod Pedagogical University)

**The formation of the metasubject research competence of pupils with the help of the historical education** (*E. V. Kipriyanova*, the doctor of pedagogical science, the head of department of the scientific

work, Chelyabinsk State Institution of Further Professional Education)

**Socialization of junior schoolchildren in the process of research activity** (*I. A. Suchkova*, the teacher of primary school, Lyceum, Arzamas, postgraduate student of the chair of the primary education, Nizhniy Novgorod State Institution of Further Professional Education)

**The possibilities of using the information technology in the formation of universal educational actions in the research activity of pupils at primary school** (*I. N. Mohova*, the senior teacher of the chair of the primary education of Nizhniy Novgorod State Institution of Further Professional Education, postgraduate student of the chair of the general pedagogy, Nizhniy Novgorod Pedagogical University)

**The ability to work with information as a planned result of teaching pupils at primary school** (*T. S. Fateeva*, the teacher of the Information technology, pedagogical college № 5, Moscow, postgraduate student of the Institute of the content and methods of teaching, Russian Academy of Education)

**The development of communicative universal educational actions by means of the organization of educational cooperation of pupils at primary school** (*T. A. Runova*, the candidate of psychological science, the assistant professor of the chair of the primary education, Nizhniy Novgorod State Institution of Further Professional Education)

**The Economic knowledge as a cultural requirement for socialization of the personality** (*N. J. Barmin*, the candidate of economic science, rector of Nizhniy Novgorod State Institution of Further Professional Education)

**Modeling the technological / economic education in terms of introduction the Federal State Educational Standards** (*A. J. Tuzhilkin*, the candidate of pedagogical science, the assistant professor, the head of the chair of the theory and a technique of

---

teaching technology and economy, Nizhniy Novgorod State Institution of Further Professional Education)

**The textbook as the means of formation of the universal educational actions** (*A. A. Koroleva*, the senior lecture of the natural science chair, Nizhniy Novgorod State Institution of Further Professional Education)

**The higher education in terms of Federal State Educational Standards introduction: conservative and perspective approaches** (*S. A. Kozlova*, the doctor of pedagogical science, professor, the head of the chair of the preschool pedagogy of Moscow Pedagogical University, the deserved teacher of the Russian Federation)

**The multi-level alternative model of teachers' preparation to the realization of Federal State Educational Standards of the general primary education** (*S. K. Tivikova*, the candidate of pedagogical science, the head of the chair of the primary education, Nizhniy Novgorod State Institution of Further Professional Education)

**The realization of the integrative principles in practice of a modern preschool education** (*N. E. Vasukova*, the candidate of pedagogical science, the senior scientific worker of the scientific / researching Institute of preschool education, Moscow; *N. M. Rodina*, the candidate of psychological science, the leading scientific worker of the scientific / researching Institute of preschool education, Moscow)

**The organization of the correctional help to children in terms of introduction of the Federal State Educational Standards** (*E. A. Zaharova*, the candidate of psychological science, the speech therapist of the school № 85 with the profound learning of different subjects)

**The organization of school's work on forming the culture of healthy and safe life style in terms of introduction the Federal State Educational Standards** (*A. V. Iliyina*, the candidate of pedagogical science, the methodologist of the Regional

center of scientific and methodical support of introduction of the Federal State Educational Standards, Chelyabinsk State Institution of Further Professional Education)

**The organization of the outdoor activity in the context of the transition to the Federal State Educational Standard of the general primary education** (*E. J. Suharevskaja*, the candidate of pedagogical science, the assistant professor of the chair of the primary education, Institute of Further Professional Education of Rostov region)

**The possibilities of pedagogical practice in the development of the professional competences of future primary school teachers** (*E. G. Gutsu*, the candidate of psychological science, the assistant professor of the chair of the social pedagogy, psychology and subject methods of the primary education of Nizhniy Novgorod Pedagogical University)

**The conceptual foundations of creating the technology of formation the project activity of teachers in the system of postgraduate education** (*E. V. Ananchenko*, postgraduate student of the chair of the pedagogy and anthropology, Nizhniy Novgorod State Institution of Further Professional Education)

**The possibilities of the integrative course «I am a citizen of Russia» in formation the democratic valuable orientations of the future teachers** (*T. N. Sergeeva*, postgraduate student of the chair of the general pedagogy, Nizhniy Novgorod Pedagogical University)

**Innovative activity of the Physical Education teacher on the base of game method** (*A. V. Zaznabin*, postgraduate student of the chair of the theory and the technique of Physical Education, Nizhniy Novgorod State Institution of Further Professional Education)

**The psychological / pedagogical support of the personal development of children, requiring long treatment** (*S. A. Gaponova*, the doctor of psychological

---

science, professor, the head of the chair of the social psychology of Nizhniy Novgorod Pedagogical University; *E. N. Sinyavina*, the postgraduate student of the chair of the social psychology of Nizhniy Novgorod Pedagogical University)

**The establishment and the development of the scientific / researching students' work in Nizhniy Novgorod (Gorkiy) Pedagogical Institute in the Soviet period** (*E. A. Slepikova*, the candidate of pedagogical science, the assistant professor of Nizhniy Novgorod Pedagogical University)

Оригинал-макет подписан в печать 04.07.2011. Формат 84×108<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 15,96.  
Тираж 400 экз. Заказ 1864.

Отпечатано в издательском центре  
учебной и учебно-методической литературы ГОУ ДПО НИРО.

Распространяется по подписке.