

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

12+

ПЕРМСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 5 / 2014

Пермь
ПГГПУ
2014

Научно-практический рецензируемый журнал
Периодичность публикаций 1 раз в год

Учредители:

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

Издатель:

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

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

Журнал предназначен для преподавателей вузов, студентов педагогических университетов, руководителей, учителей, воспитателей и специалистов образовательных учреждений.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: канд. физ.-мат. наук, проф., ректор ПГГПУ А. К. Колесников

Заместитель главного редактора: д-р пед. наук, проф. Л. В. Коломийченко

Научные редакторы:

д-р ист. наук, проф. А. М. Белавин; д-р пед. наук, проф. А. И. Санникова

Члены редколлегии:

канд. психол. наук Н. А. Красноборова; канд. пед. наук В.В. Коробкова, д-р психол. наук А. А. Волочков

ОБЩЕСТВЕННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА:

Сопредседатели:

канд. физ.-мат. наук, проф., ректор ПГГПУ А. К. Колесников

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

Члены Совета:

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

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

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

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

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

Уважаемые коллеги!

Отличительной особенностью современного периода развития системы российского образования является определенность целевых ориентиров в отношении реализации Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

Для проведения прикладных научных исследований особое стратегическое значение приобретает статья 20 Закона, регламентирующая экспериментальную и инновационную деятельность в сфере образования, которая признается одним из гарантов реализации приоритетных направлений государственной политики. В Законе отмечается, что «инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования».

Узаконенное признание статуса экспериментальной деятельности в разрешении социально-экономических и политических проблем государства повышает степень ответственности образовательных учреждений, работающих в инновационном режиме, и значимость их результатов в трансляции достижений научного поиска. В связи с этим существенно возрастает роль центров инновационного опыта в выполнении государственного заказа и реализации основных положений Закона «Об образовании в Российской Федерации».

Современные тенденции развития науки и опыт практической образовательной деятельности позволяют определить ряд направлений, обеспечивающих эффективное использование инновационного опыта в решении задач современной образовательной политики:

- дальнейшее совершенствование системы среднего и высшего образования, непрерывной профессиональной подготовки и повышения квалификации работников образования в целях роста профессиональной компетентности, свободного развития и самореализации;
- создание системы непрерывного образования, осуществляемого в течение всей трудовой жизни человека (предполагающего как формальные, так и неформальные виды обучения, наличие конкурентной среды образовательных учреждений), обеспечивающего обновление и повышение уровня знаний, необходимых для роста индивидуальной квалификации с учетом социально-демографических изменений, динамики спроса на рынке труда и др.;
- повышение эффективности функционирования демократических, социальных и экономических институтов за счет разработки гуманитарных технологий, обеспечивающих гармонизацию общественных отношений, направленных на реализацию конкурентоспособных образовательных программ в сфере применения гуманитарного знания.

Данные направления работы положены в основу программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» на 2012–2016 гг., Университетского Округа, объединяющего интеллектуальные ресурсы различных инновационных учреждений и деятельности Центров инновационного опыта, основная цель которых состоит в повышении квалификации работников образования Пермского края посредством широкоформатной трансляции основных направлений и результатов инновационной деятельности, в презентации передовой научной мысли и распространении достижений ведущих научных школ ПГГПУ.

Все обозначенные направления представлены в очередном номере журнала. Публикации наших авторов отражают теоретические, нормативно-прикладные и технологические аспекты организации образовательной деятельности и совершенствования педагогического процесса; методологические основы, методическое и технологическое сопровождение инновационного поиска в образовательном учреждении.

В первом разделе журнала представлены теоретические основы организации современного образовательного процесса: работы, связанные с изучением специфики социализации школьников в формировании социально-экономической и социокультурной компетенций, с исследованием развивающего потенциала проектной деятельности и методологических оснований мультимедийно опосредованной иноязычной компетенции.

Вопросы повышения компетентности педагогов и родителей, организации методической и воспитательной деятельности представлены в публикациях второго раздела, ориентированного на управление педагогическим процессом в условиях перехода к реализации ФГОС.

Третий раздел журнала освещает технологические аспекты формирования различных компетенций учащихся, предусмотренных ФГОС ООО и ФГОС НОО. В публикуемых материалах рассматриваются проблемы построения системы языкового образования, возможности использования разных видов моделей в формировании коммуникативных учебных действий, текстовой и языковой компетенций.

Ориентация современной системы образования на поиск новых форм совершенствования его качества находит отражение в четвертом разделе журнала, где рассматриваются модели поточно-группового обучения, воспитательный и развивающий потенциал олимпиад, возможности робототехники в индивидуализации образовательного процесса, экспериментальных заданий в формировании метапредметных результатов обучения.

В соответствии с требованиями ФГОС в пятом разделе журнала рассматриваются прикладные аспекты специального образования: особенности организации работы в процессе социальной адаптации детей к условиям образовательного учреждения, проблемы диагностики детей с ОВЗ.

Перспективы дальнейшего совершенствования работы над журналом могут быть связаны с привлечением ученых университетских кафедр, руководящих центрами инновационного опыта, магистерскими и кандидатскими диссертациями, к публикациям материалов и результатов инновационной деятельности.

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

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

Раздел I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 37.035

ББК Ч 420.052.5

М. С. Черепанов

Социально-экономическая компетентность школьника: вопросы содержания и структуры

В статье описан опыт образовательного учреждения по осмыслению, конструированию и применению в образовательной практике понятия «Социально-экономическая компетентность». Авторы излагают свое представление об устройстве образовательного процесса на компетентностной основе, предлагают институциональные модели реализации и структуру социально-экономической компетентности, критерии оценивания ее сформированности.

Ключевые слова: компетентность; компетентностный подход; социально-экономическая компетентность; экономическая культура личности; индивидуальный выбор.

Конец XX и начало XXI века характеризуются кризисом европейской культуры. Выражается он в смене принципа мышления человека, сформировавшегося в культуре Нового времени и основанного на рациональности, на том, что объект познания существует сам по себе, независимо от человека. И задача человека – как можно глубже проникнуть в сущность этого предмета на основе своего разума. Развитие истории XX века показало, что любой объект испытывает на себе огромное влияние человека, что природа не существует самостоятельно. Следовательно, возникает познание, которое ориентируется на знание самого контакта человека и мира (Конец, 1998). И это другая логика, другая система знания, другое мышление. Вся система образования, которая сложилась в европейской культуре, формирует тот стиль мышления, который просвещенческой культурой утвержден. И потому это образование постоянно штампует такое мышление, которое современная жизнь не принимает. Возникает задача модернизации образования под задачи, которые поставила

сама жизнь. И не только у нас в стране – во всем мире с середины XX столетия происходит преобразование системы образования. Та система образования, которая сейчас существует во всем мире, сложилась в эпоху Нового времени и основана на передаче знания о чем-то (Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова). Эта система технократична, монологична, утилитарна. Однако до середины XX века она была адекватна Культуре и Обществу, удовлетворяла их запросам, формировала образ мира путем объективирования и трансформации отраслей науки и искусства в школьные предметы (ЗУНы).

С середины XX века обнаружилось два фактора, которые никак не вписывались в эту систему образования. Во-первых, «школа» стала катастрофически отставать от темпа развития знания, во-вторых, она стала массовой. Тем более что современная культура изменилась по всем параметрам:

- Она перестала быть отраслевой (появились синтетические и интегративные науки и искусства).

- Она становится ассоциативной, многоголосой, полифоничной (нет одной, как прежде, истины на всех).

- Она перестала быть утилитарной.

Поскольку все параметры культуры изменились, существующая система образования не может в этой культуре эффективно передавать ее содержание.

Возник разрыв образования и общества, образования и культуры. Особенно остро этот разрыв чувствуется в общеобразовательной школе в условиях вступления в свои права века информации.

Введение в систему образования ключевых компетентностей, по мнению Пинского, – попытка системы образования в мире в целом прийти к какой-то адекватности и преодолеть этот разрыв. В России эта проблема возведена в степень. Две базовые основы общества – политическая и экономическая – были реформированы почти революционно, тогда как остальные, в том числе и образование, находятся в состоянии «брежневского застоя» (Л. Л. Любимов).

Побудительная причина введения ключевых компетентностей – императив требования общества. Это пусть медленное, но радикальное преобразование культурной практики того, что называется образованием (Д. Б. Эльконин).

Понятие компетентности у разных отечественных и зарубежных ученых-исследователей этой проблемы весьма полифонично.

«Компетентность – это квалификационная характеристика субъекта в момент его включения в деятельность» (Д. Б. Эльконин).

«Общие способности, основанные на знаниях, ценностях, склонностях, дающие возможность установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (знание – действие), подходящие для решения проблемы» (С. Е. Шишов).

«Способности решать сложные реальные задачи» (Фруммин).

Таким образом, в понятие «компетентность» вкладываются разные смыслы и различное понимание, порой самые противоположные. Однако для нас важно, что все авторы сходятся во мнениях, что:

- во-первых, компетентность имеет деятельностную основу, т.е. формируется и проявляется только в самостоятельной деятельности по решению жизненно важных проблем;

- во-вторых, составляющими компонентами ее являются:

- 1) когнитивная,
- 2) операциональная,
- 3) ценностно-личностная.

Большое внимание деятельностной основе компетентностного подхода уделяет Д. Б. Эльконин. По его мнению «включение в деятельность есть построение действия. А построение действия есть целеполагание». И. Г. Никитин (ПГПУ, г. Пермь) неразрывно связывает формирование ключевых компетентностей с развитием субъектности, что в свою очередь включает процессы целеполагания, волю и рефлексию. Г. Д. Голуб и С. Д. Чуракова подчеркивают процессуальный характер компетенций, особо отмечают, что компетенции описываются инструментарий одновременно "понимания и действия", который позволяет воспринимать новые культурные, политические и экономические реалии. Компетентностное образование (по Стрейчу) – тема очень противоречивая и неисследованная, однако востребованная в понимании смысла обновления содержания образования. Категория «компетенции» является следствием новой экономики и нового подхода к человеческим ресурсам. Либеральная экономика не может существовать вне демократического общества, следовательно, к пониманию компетентности могут быть добавлены ценности демократического общества.

Еще один аспект. Ключевой точкой в образовании, ориентированном на формирова-

ние ключевых компетентностей, становится опыт деятельности ребенка. Дьюи считал, что «образование есть постоянная реорганизация и перестройка опыта, как личностного, так и опыта культуры».

В рамках такого понимания мы сформулировали для себя понимание компетентности как способности и готовности к деятельности по решению жизненно-важных проблем, а именно:

- готовности к целеполаганию;
- готовности к действию;
- готовности к выбору;
- готовности к рефлексии.

Приступая к расшифровке понятия ключевых компетентностей в аспекте их применения в образовательном процессе как результата образования, мы столкнулись с рядом существенных проблем:

1. Проблема, связанная с отсутствием сформулированных и адекватных критериев (индикаторов) уровня сформированности и проявления ключевых компетентностей на разных ступенях обучения.

2. Проблема имитации компетентностного подхода, формальной подмены формулировок и названий без изменения смысла и сущности образовательной практики.

3. Проблема несоответствия образовательной практики (структуры и содержания) и требований компетентностного подхода.

Эти и другие проблемы породили ряд вопросов в педагогической среде лица, такие как:

- В чем отличие данного понятия от знаний, умений, навыков, которые успешно или неуспешно, но формировала традиционная школа?

- Если предположить, что в данном понятии усиливается практическая, деятельностная сторона, умение оперировать знаниями и умениями, определять способы деятельности, нести ответственность за результат, т.е. появление субъектности в традиционной формуле ЗУНов, то:

- а) Не теряется ли при этом наивысшее достижение российского образования – фундаментальность?

- б) Кто будет сопровождать развитие субъектности – учитель, который сам по роду объективных причин субъектом не является и являться в ближайшее время не будет, или «отправить» ученика в «свободное плавание» в поиск ключевых компетентностей?

4. Большая трудность при осмыслении компетентностного подхода заключается в определении критериев уровня их сформированности.

Проблема заключается в новизне исследуемых понятий, в многообразии и многоаспектности деятельности, связанной с принятием различных решений. Наиважнейшее значение приобретает ценностный компонент деятельности, который лежит в основе выбора и определения целей.

В связи с этим есть опасность при стандартизации результатов, как промежуточных, так и окончательных, «скатывания» к традиционным ЗУНам.

Вышеизложенные сомнения можно сформулировать как ограничения разрабатываемого понятия.

Однако, несмотря на возникшие сомнения и трудности, педагогический коллектив лица с достаточным энтузиазмом воспринял основные идеи компетентностного подхода. Энтузиазм связан прежде всего с тем, что понятие компетентности позволяло объяснить уже имеющуюся в лицее практику образования, трансформирующую традиционное, технократическое и репродуктивное образование в сторону применения элементов деятельностного подхода, развития личности, индивидуальности, восхождение ребенка к КУЛЬТУРЕ.

Объясняется это тем, что в течение 15 лет коллектив лица находится в экспериментальном поиске по разработке и апробации механизмов развития социально-экономической культуры личности как

средства ее эффективной социализации, а именно:

- теоретические, методологические, психолого-педагогические основания;
- критерии сформированности на каждой ступени обучения;
- модель образовательного процесса, ориентированная на развитие экономической культуры личности;
- сущность и структура понятия.

В структуре социально-экономической культуры:

- когнитивная составляющая (знания в области социально-экономических дисциплин в рамках программы экономического образования с 1-го по 11-й класс);
- практические умения и навыки экономической деятельности и опыт экономического поведения (например, умение составлять бизнес-план, навыки открытия собственного дела, предпринимательские умения и навыки, и т.д.);
- нравственно-экономический компонент, по смыслу являющийся ценностной составляющей, определяющей мотивы принимаемых решений;
- самореализационный компонент, который предполагает сформированные процессы самореализации и самосознания (деонтологическая культура).

В данной модели слабым местом является поведенческая составляющая, в основе которой лежат личностные ресурсы: характер, воля, интеллект, эмоциональные ресурсы, установленные отношения с социумом, личный опыт в решении проблем и т.д.

В совокупности с остальными составляющими все это влияет на принимаемые субъектом решения.

Итак, исходными составляющими элементами при конструировании понятия СЭК стали:

- 1) субъектность как умение ставить цель и ее реализовывать,
- 2) деятельностная составляющая,

3) осуществление индивидуального выбора при принятии решения, ответственность за результат этого выбора, самостоятельность и свобода действий.

Возникает закономерный вопрос: как соотносятся эти понятия с экономической компетентностью? Мы видим здесь непосредственную, родовую связь. Экономика рассматривается как одна из сфер общества и вместе с тем как хозяйственная жизнедеятельность человека и общества в целом. В основе жизнедеятельности – механизм принятия решений, альтернативный выбор в пользу наиболее эффективного варианта, постоянный отказ от менее успешных вариантов. Умения совершать выбор, принимать решения, оценивать альтернативную стоимость разных вариантов лежат в основе классической экономической теории. Данные понятия являются универсальными и для решений нехозяйственного характера. Таким образом, научно-экономический подход к принятию решений лежит в основе экономического образа мышления, экономического поведения и в совокупности понятий в экономической компетентности личности. Вместе с тем экономические субъекты являются социальными институтами, поэтому данную компетентность мы рассматриваем как социально-экономическую. Развитие составляющих социально-экономической компетентности позволит повысить как социальный (положение в обществе), так и экономический (уровень индивидуального благосостояния) статус личности.

Для того чтобы осуществлять выбор и принимать эффективные решения, необходимо адекватно оценивать ресурсы; просчитывать выгоды и издержки, прогнозировать риски.

Эти умения вырабатываются на основе приобретенных знаний и опыта реальной практической деятельности.

Характер принимаемых решений, их социальная значимость и безопасность для социума зависят от ценностей, исходя из ко-

торых принимаются эти решения, и структуры той личности, которая принимает решения.

Таким образом, мы выработали рабочее понятие социально-экономической компетентности (СЭК) – мы рассматриваем ее как способность и готовность субъекта самостоятельно принимать эффективные решения на основе индивидуального выбора и осуществлять продуктивную деятельность с целью решения жизненно важных проблем и повышения социального и экономического статуса.

В структуре СЭК:

- когнитивная составляющая, особенностью которой является мобильность и оперативность знаний, их интегративность;

- инструментально-технологическая (операциональная), т.е. практические умения, связанные с деятельностью по решению проблем;

- ценностно-личностная составляющая, определяющая мотивы деятельности и поведения субъекта и также социальную значимость деятельности.

Каждая из этих составляющих равнозначно актуальна для целостного и системного развития СЭК.

В рамках федерального эксперимента по обновлению содержания образования педагогический коллектив лицея апробировал предложенные в концепции модернизации направления развития социальной компетентности школьников:

- Предметная модель развития СЭК, в рамках которой реализуется проект создания модели социально-экономического образования.

- Развитие рефлексивно-проектной культуры лицейцев через ученическое проектирование, являющееся на сегодняшний день приоритетным направлением в образовательном процессе. Реализация данного направления осуществляется через деятельность учащихся в научном обществе учащихся, общелицейский конкурс социальных проектов «Инициатива», прохождение

учащимися социальной практики в различных социальных и гражданских институтах г. Перми, проектирование коллективных творческих дел, различных мероприятий, создание жизненных проектов. Важным моментом является создание условий для самоопределения учащихся, через предоставление им возможности свободного выбора различных видов деятельности в клубных объединениях, творческих мастерских, элективных и спецкурсах, в содержание которых также включена проектная деятельность.

- Институциональная модель развития СЭК предполагает не столько ознакомление и даже социальную вовлеченность лицеиста, сколько реальное предоставление им возможности самостоятельного освоения социальных практик, через воссоздание элементов гражданского общества, развитие демократического самоуправления, приведение всех элементов образовательного процесса в соответствие с демократическими ценностями, модернизацию уклада жизни лицея.

Наиболее проблематичным в экспериментальной работе оказалось сформулировать критерии (индикаторы) уровня развития СЭК на разных ступенях обучения. Это огромное проблемное поле для дальнейших исследований и разработок.

Ряд авторов, исследующих данный вопрос, склоняются к тому, что компетентности могут лечь в основу оценки лишь отсроченных результатов образования, в конечном счете – в успешности человека, его карьере, его самореализации, профессиональной и жизненной.

По нашему мнению индикаторами, указывающими на то, что в личности формируются элементы СЭК, могут быть проявления совокупности следующих качеств и свойств:

- Навыки продуктивного мышления (операциональность, функциональность, мобильность и оперативность).

- Умение мыслить критически (рефлексивность).

- Способность и готовность к самообразованию.
- Способность делать выбор, принимать решения в проблемных (неопределенность) ситуациях (ситуативное самоопределение).
- Способность к целеполаганию (субъектность).
- Способность к кооперации (коммуникативность).

Еще раз заметим, что выбор данных свойств личности весьма условен, так как представление о компетенции, по мнению Д. Б. Эльконина, меняет мышление об оценке и квалификации: «Важно не наличие у индивида внутренней организации чего-то, а возможность использования того, что есть. Вообще-то в методологии, в психологии переход к функциональному анализу произошел очень давно. Мы, «образованцы», лет на 100 застоялись».

В этой связи в рамках компетентностного подхода становятся принципиально неэффективными, принципиально устаревшими все подходы, связанные, например, с «моделью» выпускника школ, ответ на вопрос, какие свойства личности (ума) должны быть сформированы. Это работа в пределах морфологического, а не функционального подхода

В рамках компетентностного подхода надо строить и заранее задавать ситуации включения. Это, а не черты индивида, и есть норма образовательного результата. На примере программы международного бакалавриата видно, что европейцы перешли в область проектирования ситуаций, а не свойств человека.

В завершении статьи воспользуемся тезисом одного из идеологов модернизации

образования, профессора ГУ ВШЭ Л. Л. Любимова, высказанного им в программной статье «Концепция структуры и содержания школьного социально-экономического образования». «Социально-экономическое образование – это имманентная часть гуманитарного образования, формирования личности, введения в личностное восприятие окружающего мира своеобразного порядка, определённых ограничений, рациональных параметров. Наконец, такое образование для тех, кто избрал для себя эту область, способно при благоприятных условиях (сильные учителя, мотивирующая среда и т.д.) обеспечить сильный «разгон» для академической или прикладной карьерной траектории. Сессия ВАСХНИЛ 1948 года, «репрессии» в отношении кибернетики в начале 50-х лишили нас мирового лидерства в биологии, превратили в вечно догоняющих в области информационных технологий. А замена экономической науки на набор русифицированных социалистических идеологий и на примитивные планово-нормативные «измы» надолго лишила нас как страну понимания стратегии восстановления и развития экономики. Страна как бы ослепла, и даже сегодня она существует с очками в 10–12 диоптрий, смутно различая свой путь в «туннеле». У нас нет пока профессионалов во властных структурах, способных говорить на равных (и на одном профессиональном языке) с такими государственными чиновниками, как Алан Гринспен, Алиса Ривлин, Лоуренс Саммерс, Джон Тейлор, Джордж Шульце и др. Но человеческий материал (дети) абсолютно элитного уровня у нас есть, и его весьма немало. Осталось «немногое» – создать им условия».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ ПУБЛИКАЦИИ

1. Байденко В.И. Компетенции: к проблемам освоения компетентностного подхода. – М, 2002.
2. Байденко В.И., Ван Зантворт Дж. Модернизация профессионального образования: современный этап. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 674 с.
3. Байденко В.И. Болонский процесс: середина пути. – М., 2005.

4. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
5. Гришанова Н.А. Компетентностный подход в обучении взрослых: материалы к третьему заседанию методологического семинара 28 сентября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
8. Коломиец Б.К. Интеллектуализация содержания высшего образования. – М., 2004.
9. Кузьминов Я.И., Любимов Л.Л., Ларионова М.В. Европейский опыт формирования общего понимания содержания квалификаций и структур степеней. – URL : Компетентностный подход// www.rc.edu.ru
10. Розина Н. О компетентностном подходе (2 доклада).
11. Рябов В.В., Фролов Ю.В. Компетентность как индикатор человеческого капитала: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 45 с.

УДК 81'243
ББК Ш 12/17-9

С. А. Арапова

**Методологические аспекты формирования
мультимедийно опосредованной иноязычной компетенции учащихся:
от теории к практике**

В статье рассматриваются проблемы теории и практики формирования иноязычной коммуникативной компетенции в логике современных тенденций развития российского образования, подчёркивается необходимость информатизации образовательного пространства, особое внимание уделяется вопросам использования мультимедиа при обучении иностранному языку, освещены теоретические подходы к формированию мультимедийно опосредованной иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, даётся авторское определение данной компетенции.

Ключевые слова: информатизация; инновационные процессы; полилингвальное поликультурное информационное пространство; языковая личность; деятельностный подход; мультимедийно опосредованная иноязычная коммуникативная компетенция.

Инновационные процессы в образовании являются общепризнанной данностью уже на протяжении нескольких десятилетий. Развитие науки, техники, информационных технологий оказывает существенное влияние на скорость и глубину изменений, которые претерпевает образование во всём мире.

Будучи важнейшим ресурсом социально-экономического развития любого государства, образование не может оставаться в стороне от вызовов времени. Инновационность российской государственной образовательной политики обуславливают факторы, связанные с необходимостью интеграции России в мировое экономическое и социокультурное пространство. В ФГОС нашли своё отражение принципиально новые идеи, связанные с курсом на развитие личности обучаемого в соответствии с новыми требованиями информационного общества к человеку, образованию и обществу в целом.

Успешность любого современного человека определяется его способностью применять знания на практике, использовать новые технологии, ориентироваться в потоке ин-

формации, планировать свою деятельность, эффективно сотрудничать, быть способным к самостоятельному поиску знаний и дальнейшему обучению в течение всей жизни.

В этой связи необходимо создание таких условий, при которых учебный класс превращается из лекционной аудитории в лабораторию, где теория неотрывна от практики, а учитель и ученик включены в увлекательный процесс исследования тайн и поиска закономерностей окружающего мира. Без информатизации образования это вряд ли возможно, хотя дискуссии по поводу эффективности использования новых технологий в обучении продолжаются [8, с. 768].

Учёт особенностей мультимедийной среды как поликультурного пространства имеет большое значение при обучении иностранному языку. Знание сетевого этикета, норм общения, понимание специфики взаимодействия в условиях межкультурной коммуникации, толерантное отношение к традициям и обычаям, уважение к иному мнению, представление о географических, климатических особенностях и часовых поясах – всё это и многое другое крайне

важно при общении с удалёнными партнёрами, представителями иной культуры.

Идея использования компьютеров для создания образовательной коммуникативной среды была впервые высказана еще в 1968 г. руководителями проекта ARPA (J.C.R. Licklider, Robert Taylor) в статье "The Computer as a Device", в которой были заложены концептуальные идеи сети Интернет, согласно которым компьютерные сети являются больше, чем устройством для отправки и получения информации. Гибкость технологий взаимодействия в компьютерных сетях позволяет использовать их для эффективного сотрудничества. Кроме того, была высказана идея о ментальной модели (mental model) процесса коммуникации на основе компьютеров, создание которой необходимо для реализации успешной коммуникации [9, с. 297]. При коммуникации в электронной среде происходит включение наборов данных, построенных в соответствии с некоторой ментальной моделью ее создателя, в собственную модель пользователя. Такая ментальная модель включает представления людей о самих себе, других, среде и объектах среды, представление об окружающем мире, собеседнике, языке общения, структуре диалога и восприятия себя как языковой личности.

Учёные рассматривают языковую личность как целостную структурированную систему. В ней выделяют три уровня:

- вербально-семантический (владение языковыми единицами);
- когнитивный (понятия, идеи, концепты, отражающие картину мира);
- прагматический (цели, мотивы, намерения человека) [6, с. 194].

Условием формирования языковой личности в поликультурном коммуникативном пространстве современного мира является овладение определенным уровнем коммуникативной компетентности, которая лежит в основе всех прочих компетентностей поли-

культурной личности. Уровень развития коммуникативной компетентности – это степень, в которой поликультурная личность готова и способна осуществлять межкультурную коммуникацию [2, с. 17]. Развитие коммуникативной компетенции сегодня является главной целью личностно-ориентированного образования и отражает мировую тенденцию развития языкового образования [5, с. 217].

Основопологающим для формирования полилингвальной и поликультурной личности авторами-разработчиками федерального государственного образовательного стандарта признан системно-деятельностный подход. Системно-деятельностный подход направлен на развитие личности через формирование совокупности универсальных учебных действий, обеспечивающих умение учиться, под которым понимают «способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [1, с. 18].

Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. В новой деятельностной парадигме образования в центре внимания – ученик с его неповторимой индивидуальностью, собственными потребностями, способностями и возможностями. Учитель – это организатор, консультант, обеспечивающий педагогическое сопровождение его деятельности [3, с. 97].

В соответствии с требованиями новых образовательных стандартов для достижения результата необходимы обновления как в содержании образования, так и в технологии преподавания иностранного языка с опорой на самостоятельную познавательную активность учащихся с целью приобретения способности ориентироваться в потоке информации, разнообразии точек зрения

и взглядов. Необходимо научить школьников видеть сложность и многовариантность ситуаций, формулировать и решать проблемы в процессе дискуссии, в ходе коллективной работы.

Реализация требований стандарта невозможна без интенсификации и индивидуализации обучения. Совершенствование образовательных технологий происходит в направлении от учения, основанного на запоминании информации, к интеллектуальному развитию и умению применять усвоенное на практике.

Не менее важным условием модернизации образования является более интенсивное использование мультимедийных технологий. По мнению профессора К. Э. Безукладникова, применение этих технологий существенно изменяет традиционное когнитивно-ориентированное обучение. Компьютеризация и технологизация образования значительно расширяют интеллектуальную деятельность обучаемых, стимулируют развитие учебной самостоятельности, способности к самореализации и самообразованию [2, с. 74].

Коммуникативно-информационная среда Интернет становится важной характеристикой современной культуры, что нельзя не учитывать в практике преподавания английского языка в школе. Однако вопрос формирования мультимедийно опосредованной иноязычной коммуникативной компетенции школьников в научной литературе поднимается крайне редко. Образовательные возможности мультимедийно опосредованного пространства Интернет недооцениваются и используются на практике в недостаточной мере. Тем не менее, именно знания, умения, навыки мультимедийно опосредованной коммуникации становятся востребованными обществом.

Всё это обуславливает необходимость помимо обучения школьников общению на иностранном языке создавать усло-

вия для использования в учебных целях мультимедийных иноязычных ресурсов и формирования готовности и способности самостоятельно пользоваться этими ресурсами в полилингвальном поликультурном информационном пространстве. Очевидно, что изучение особенностей мультимедийно опосредованной иноязычной коммуникативной компетенции составляет актуальную научную проблему.

Мультимедийно опосредованная иноязычная коммуникативная компетенция в контексте обучения иностранному языку в школе представляет собой целостное интегративное образование. Следуя логике признанного наукой определения понятия «компетенция» [4, с. 96], мультимедийно опосредованную иноязычную коммуникативную компетенцию можно определить как кумулятивную готовность и способность учащегося, осознающего себя языковой личностью, к эффективному осуществлению иноязычного общения и взаимодействия в ситуациях межкультурной коммуникации в поликультурном мультимедийном пространстве. Конструкт «готовность» соотносится с личностным образованием, включающим в себя мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный компоненты, а «способность» – с когнитивным компонентом – знаниями, умениями, навыками.

Безусловно, использование мультимедиа позволяет осуществлять долговременный и быстрый доступ к информации, сжимая время и пространство. Создаются близкие к реальным условиям пространственные модели, расширяющие границы класса и значительно увеличивающие познавательный потенциал урока. Появляется разнообразная обучающая среда: физическая, виртуальная, либо их комбинация. Однако технические средства представляют собой лишь некое «транспортное средство» для доставки информации и сами по себе не влияют на результат

и достижения учащихся. Исследования учёных одного из университетов Канады подтверждают, что при обучении с применением мультимедиа действительно можно получить достаточно высокие результаты по сравнению с традиционным обучением. Было установлено, что положительная динамика освоения учебного курса достигается в основном не за счёт особенностей источника информации, а в первую очередь за счёт иного подхода к построению заданий, основанных на мультимедийном материале [7, с. 16]. Иными словами, эффективность обучения с применением средств мультимедиа напрямую зависит от содержания и методики работы. Проблема лишь в том, как найти качественный учебный материал, подобрать дидактические средства, нацеленные на развитие личности, достижение конечного результата с учётом интересов и возможностей обучающихся.

Существует множество научных школ, занимающихся теорией обучения, но ни одна

из них не ориентируется исключительно на решение проблем, связанных с интеграцией мультимедиа в образовательный процесс и созданием дидактических материалов для обучения в данном формате. Учёным предстоит адаптировать существующие теории к условиям полилингвального поликультурного информационного пространства, принимая во внимание результаты новых исследований, а также разработать подходы для создания эффективных методов обучения и учебных материалов. Необходима не отдельная теория цифрового века, а модель, интегрирующая различные подходы для эффективного обучения с применением мультимедиа. При этом большое значение имеет нацеленность на мотивацию обучаемых, практическую значимость получаемых знаний, интерактивность, развитие способностей и формирование поликультурной личности с учётом индивидуальных особенностей каждого ученика.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения. – М.: Педагогика, 2009. – № 4. – С. 18–22.
2. Безукладников К.Э., Крузе Б.А. Самореализация будущего учителя иностранного языка в логике лингвоинформационного подхода к высшему иноязычному образованию // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 6. – С. 71–75.
3. Безукладников К.Э., Рубина Н.С. Формирование лингводидактических компетенций в инновационной развивающей среде // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 6. – С. 95–98.
4. Безукладников К.Э. Лингводидактические компетенции концепция формирования / ПГПУ. – Пермь, 2011. – С. 206.
5. Сафонова В.В. Коммуникативная концепция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
6. Шамов А.Н. Когнитивная парадигма в обучении лексической стороне иноязычной речи: монография. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А.Добролюбова, 2009. – 242 с.
7. Anderson T. Theory and practice of online learning. AU Press 2008, Athabaska University, second edition. – Canada. – P. 472. C2008-902587-3
8. Clark D.N., Gibb J.I. Virtual team learning: An introductory study team exercise // Journal of Management Education, 30 (6) – 2006. – P. 765–787.
9. Rhengold, H. (1998). The virtual Community. Making Connections. Reading in Relational Communication / K.M. Galvin and P / Cooper (ed), Roxbury Publishing Company, 1996. – P. 295–299.

УДК 371.385
ББК Ч 420.278

И. В. Груздева

Потенциал проектно-исследовательской деятельности в формировании социокультурной компетентности учащихся гимназии

В статье обозначаются основные функции социокультурной среды, сущностные характеристики и структура социокультурной компетентности как интегративного личностного образования, проявляющегося в совокупности и взаимосвязи когнитивной, мотивационной, поведенческой и рефлексивной сфер. Автором раскрываются образовательные возможности проектной деятельности, этапы ее использования в процессе формирования социокультурной компетентности детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: *социокультурное пространство; социокультурной среда; социокультурная компетентность; социокультурные практики; социокультурные пробы; социокультурные проекты; проектно-исследовательская деятельность; исследовательская деятельность.*

Современная школа как социальный институт в настоящее время является тем социокультурным пространством, в котором ребенок приобретает не только знания, но и опыт жизни, взаимодействия с другими людьми и миром в целом. Социокультурная среда – это пространство культурного развития человека, включающее ценности, отношения, символы, вещи, предметы. Эти элементы не могут быть принципиально стандартизированы, соответственно, задается и реализуется множество образовательных моделей организации жизнедеятельности школьников в этом пространстве. Социокультурная среда задает условия функционирования личности в социуме и, по мнению Л. П. Буева, выполняет следующие функции:

- способствует распространению новых культурных ценностей,
- стимулирует групповые интересы,
- активизирует взаимодействие субъектов общения,
- формирует отношение к базовым ценностям,
- способствует усвоению социального опыта и приобретению новых качеств, необходимых человеку для жизни [1].

Социокультурное пространство ученика Л. П. Буева рассматривает как органичную среду проявления собственного «Я», по-

скольку главным мотивом деятельности в социокультурной среде становится обнаружение себя, своих собственных смыслов в системе символов и образов.

Для успешной социализации, реализации своего потенциала, позиционирования своего «я» учащийся должен обладать социокультурной компетентностью, которая традиционно рассматривается как сложное, многомерное образование, включающее систему знаний, умений, навыков в области социальных отношений и культуры, опыта осуществления способов деятельности, опыта творческой деятельности.

Изучая сущность социокультурной компетентности, Н. Г. Муравьева определяет данный феномен как интегративную характеристику личности, предполагающую наличие знаний о различных социальных и культурных сферах, включающую способность и готовность взаимодействовать с другими людьми в различных диапазонах жизни, опираясь на свой смысловой опыт, обеспечивающую способность использовать информационные ресурсы для смыслообразующей творческой деятельности в информационном пространстве [2].

В современном обществе социокультурная компетентность проявляется в способности человека выстраивать стратегии

взаимодействия с другими людьми в окружающем его изменяющемся мире в контексте социальной культуры. Она предполагает в равной степени и освоение вариантов взаимодействия с окружающими, способов достижения целей и понимание сути происходящего, предвидение последствий собственных действий. Особенно важен в этом отношении «ментальный» аспект, проявляющийся в осмысленном восприятии социальной среды, в осознанном выстраивании отношений с окружающими людьми.

В настоящее время осуществляется целенаправленный поиск теоретических оснований и прикладных аспектов формирования социокультурной компетентности детей на разных уровнях системы образования, в том числе – в начальной и основной школе. Основная цель инновационной деятельности МАОУ «Гимназия № 10» состоит в методологическом обосновании и практическом изучении воспитательного потенциала проектно-исследовательской деятельности в этом процессе.

К основным концептуальным посылкам нашего исследования относятся:

- понимание социокультурной компетентности как интегративного личностного образования, проявляющегося в когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой сферах;

- ценностное развитие и воспитание школьника в детско-взрослой событийной общности в урочной и внеурочной деятельности;

- признание социокультурных ценностей, определяющих смысл человеческого бытия (личности, общества, поступка, события) в качестве основного содержания взаимодействия;

- построение технологии формирования социокультурной компетентности на основе выявления и развития потенциальных возможностей ребенка и максимального использования разных видов деятельности.

Эффективность формирования социокультурной компетентности определяется реализацией различных методологических подходов к педагогическому процессу, одним из которых в практике инновационного поиска МАОУ «Гимназии № 10» рассматривается деятельностный подход, в соответствии с которым становление данного личностного образования осуществляется в разнообразных познавательных социокультурных практиках и социокультурных пробах: на занятиях надпредметного курса «Основы проектной деятельности», способствующего освоению стратегий создания и реализации проектов; в социокультурных акциях (праздниках, фестивалях, конкурсах); в детско-взрослом событийном сообществе «Инсайт» посредством использования технологии мировоззренческого диалога.

МАОУ «Гимназии № 10» представляет собой современное образовательное учреждение, в котором:

- опыт проектно-исследовательской деятельности рассматривается как образовательная ценность;

- педагоги школы владеют технологией организации проектно-исследовательской деятельности;

- проекты и исследования, над которыми работают учащиеся, включены в систему учебной и внеучебной деятельности;

- к реализации проектов и исследований привлекаются родители и другие социальные партнеры школы;

- содержание проектов отвечает актуальным общественным потребностям и личностным интересам школьников;

- в процессе проектно-исследовательской деятельности происходит становление важнейших качеств современной личности (инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь).

В качестве основных средств организации проектно-исследовательской деятель-

ности мы используем учебные пособия, дневники проектной деятельности, портфолио учащегося, видеопрезентации, а также методы активного проблемного и проектного обучения (тренинговые игры, проектирование, моделирование).

Культура проектно-исследовательской деятельности является одним из инструментов формирования активной жизненной позиции, поскольку создает условия для:

- развития инициативности и творчества учащихся;
- организации самостоятельной деятельности учащихся (как индивидуальной, так и групповой);
- интеграции знаний и умений из различных областей науки, техники, технологии, творчества;
- развития рефлексивных умений учащихся;
- превращения ученика в самостоятельного субъекта обучения, несущего ответственность за его результаты;
- максимального раскрытия творческого потенциала учащегося;
- изменения отношений «учитель-ученик» (учитель не противостоит учащемуся, а является его партнером в процессе обучения);
- профессионального роста самого педагога.

Проиллюстрируем воспитательный потенциал проектно-исследовательской деятельности на примерах опытно-поисковой работы нашей гимназии.

Участие в фестивале социокультурных проектов «Открывая мир – открываю себя» дает ученику не только возможность приобрести опыт создания проектных работ как средства его «укоренения» в культуре и освоения разных типов мышления, но и развить навыки межличностного общения в различных проектных сообществах. Организуемое в процессе выполнения коллективных творческих дел сотрудничество

и сотворчество детей и взрослых в социокультурной проектной деятельности влияет на позитивное восприятие социума как средства и ресурса развития и самореализации, способствует овладению способами целевой, продуктивной, организованной на основе диалога деятельности в информационно-коммуникационных технологиях. В процессе создания и реализации краткосрочных исследовательских и творческих проектов учащиеся приобретают опыт творческой работы.

Большое значение для учащихся гимназии имеет освоение стратегий социокультурного поведения в рамках надпредметного курса «Основы проектной деятельности». В процессе овладения проектно-исследовательской деятельностью ребенок впервые сталкивается с социокультурными практиками, результаты которых оцениваются окружающими социально значимыми нормативами. Это способствует изменению отношений ребенка с окружающими людьми в соответствии с жестко заданными социальными требованиями. В ответ на эти требования ребенок вырабатывает определенные способы и стратегии поведения в обществе. Усвоенные в детстве стратегии закладывают фундамент социокультурного поведения и во многом определяют его развитие в дальнейшей жизни. Стихийное становление поведенческих стратегий далеко не всегда обеспечивает эффективную социальную адаптацию, поэтому процесс их формирования и развития нельзя пускать на самотек.

В структуре социокультурной компетентности мы определяем ряд компетенции:

- мотивационную;
- операционно-деятельностную;
- рефлексивную;
- информационную;
- коммуникативную.

Их формирование определяется логикой организации проектно-исследовательской деятельности (таб.).

**Формирование социокультурной компетентности
в процессе проектной деятельности**

Этапы проекта	Формируемые компетенции (далее – К)
Замысел	<p>В сфере мотивационных К – у учащихся формируется внутренняя позиция, адекватная мотивация деятельности, включая познавательные мотивы.</p> <p>В сфере операционно-деятельностной К и рефлексивной К – учащиеся овладевают всеми типами проектно-исследовательских действий, направленных на организацию своей работы, включая способность принимать и сохранять цель и задачу, планировать ее реализацию, контролировать и оценивать свои действия.</p> <p>В сфере информационных К – учащиеся учатся искать информацию, овладевают действием моделирования.</p> <p>В сфере коммуникативных К – учащиеся приобретают умения организовывать и осуществлять инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации, оценивать и точно выражать свои мысли</p>
Деятельностный этап	<p>В сфере мотивационных К – формирование мотивации деятельности, личной ответственности, развитие познавательных интересов, чувства взаимопомощи.</p> <p>В сфере операционно-деятельностной К и рефлексивной К – формирование всех типов проектно-исследовательской деятельности, направленных на организацию своей работы, умение планировать деятельность и действовать по плану.</p> <p>В сфере информационных К – умение сравнивать данные, находить отличия.</p> <p>В сфере коммуникативных К – учиться договариваться, находить общее решение, уметь аргументировать свое предложение, убеждать и уступать, понимать позицию других людей, умение взаимодействовать со сверстниками в проектно-исследовательской деятельности</p>
Представление работы	<p>В сфере мотивационных К – самоопределение, действия нравственно-этического характера.</p> <p>В сфере операционно-деятельностной К и рефлексивной К – учащиеся учатся анализировать свою деятельность, делать выводы, корректировать деятельность.</p> <p>В сфере информационных К – учащиеся учатся определению последовательности высказываний с учетом конечного результата.</p> <p>В сфере коммуникативных К – учащиеся учатся строить сообщения в устной форме, учатся адекватно использовать речевые средства для решения коммуникативных задач</p>

Организация проектно-исследовательской деятельности позволяет поставить ребенка в активную позицию исследователя, познающего окружающий мир с его закономерностями, противоречиями и загадками. Эта деятельность обеспечивает высокий уровень самостоятельности ребенка в процессе учения. Важно то, что проектная деятельность предполагает не только индивидуальный, но и групповой, совместный поиск неизвестного учащимися.

В 2012/13 учебном году в МАОУ «Гимназия № 10» было реализовано 50 проектов учащихся 5–8-х классов. Наибольшей популярностью пользовались проекты, связанные с вопросами жизни учащихся в гимназии

(40%). Второе место по популярности занимают проекты, посвященные безопасному и здоровому образу жизни (30%). Также учащиеся выбирали проекты, связанные с организацией различных праздников в гимназии (12%), и проекты, связанные с компьютерной зависимостью (10%). Психологические проблемы, представленные в проектах, волнуют 8% учащихся.

Проектно-исследовательская деятельность всегда субъективна и целенаправленна; она способствует развитию навыков разрешения проблем и принятия решений. В процессе проектно-исследовательской деятельности формируются разные типы и виды мышления (продуктивное, критическое,

абстрактное, логическое, наглядно-образное, наглядно-действенное и т.д.). Дети приобретают такие мыслительные и проектно-исследовательские умения, без которых невозможно более или менее самостоятельное выполнение исследовательской или проектной работы, а в конечном итоге – умение учиться не только в школе, а в течение всей жизни.

Организация социокультурного образовательного пространства – это система педагогических действий по приведению в соответствие отдельных внутренних компонентов данного пространства с целью обеспечения его функционирования как целостной реаль-

ности, наполненной совокупностью целесообразных отношений. Пространство представлено четырьмя основными областями: взаимодействия, отношений, деятельности и культурных связей, которые, интегрируя, дополняют и расширяют друг друга. Основанием для выделения этих четырех областей являются не только виды деятельности, осуществляемые в социокультурном образовательном пространстве (урочная, внеурочная деятельность), но и культурные ценности образования в целом (обеспечение связей и коммуникаций в сообществе, наследование и создание новых ценностей, включение ребенка в мир культуры и другое).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Почтарева Е. Ю. Социокультурная компетентность как фактор становления субъектности личности / ГБОУ ДПО СО «ИРО». – Екатеринбург, 2009.
2. Муравьева Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 9.

Раздел II

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ И ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ

УДК 371.398
ББК Ч 420.058

Е. М. Рожкова

Основные положения организации внеурочной деятельности

В статье рассматриваются теоретические аспекты организации внеурочной деятельности в образовательном учреждении. Предлагается поэтапное описание основных мероприятий, моделей внеурочной деятельности, принципов и условий организации.

Ключевые слова: внеурочная деятельность; модели; принципы внеурочной деятельности; условия реализации.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы, на формирование и реализацию индивидуальных склонностей, способностей и интересов учащихся в разных видах деятельности.

Внеучебная деятельность ребенка приобрела статус «образовательной деятельности» и является необходимым компонентом процесса получения образования [3].

Внеурочная деятельность организуется:

– по направлениям развития личности (духовно-нравственное, физкультурно-спортивное и оздоровительное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное);

– в таких формах, как кружки, художественные студии, спортивные клубы и секции, юношеские организации, краеведческая работа, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, военно-патриотические объединения и т.д.

Формы организации образовательного процесса, чередование урочной и внеурочной деятельности в рамках реализации основной образовательной программы основного общего образования определяет образовательное учреждение. В целях обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся в основной образовательной программе основного общего образования предусматриваются: учебные курсы, обеспечивающие различные интересы обучающихся, в том числе этнокультурные; внеурочная деятельность.

Организация внеурочной деятельности в ОУ в условиях перехода к ФГОС может быть осуществлена по ряду направлений:

1. Постановка цели и задач, определение принципов внеурочной деятельности. Цель внеурочной деятельности – формирование единого образовательного пространства для решения задач социализации, воспитания, развития ценности здорового жизненного стиля, самоопределения обучающихся посредством интеграции ресурсов образовательных учреждений и выстраивания индивидуальной образовательной программы обучающихся.

2. Заключение договоров между ОУ по ресурсному взаимодействию.

Организация внеурочной деятельности требует расширения спектра социальных партнеров школы, привлечения специалистов без педагогического образования для организации различных социальных практик и стажировок обучающихся. Посредником, координатором и активным участником ресурсного взаимодействия со школой должно стать учреждение дополнительного образования. Роль УДО в школе заключается в помощи администрации, классным руководителям и обучающимся по выстраиванию индивидуальной образовательной программы школьника в процессе организации внеурочной деятельности.

3. Определение должностных обязанностей педагогов-психологов и педагогов дополнительного образования в условиях внеурочной деятельности.

Образовательное учреждение по своему усмотрению решает проблему кадрового обеспечения данной деятельности, привлечения учителя, классного руководителя, педагогов-предметников, педагогов-организаторов, педагогов дополнительного образования, специалистов УДОД и др., формируя его нормативную базу.

При организации внеурочной деятельности предлагаются следующие виды:

– ведение внеурочной деятельности по направлениям учителями школы (учитель музыки, учитель технологии – художественно-эстетическое направление, проектная деятельность; учителя-предметники, учителя начальных классов – научно-познавательное направление, общественно-полезная деятельность; учитель физической культуры – спортивно-оздоровительное, военно-патриотическое направление);

– ведение внеурочной деятельности совместно педагогами ОУ и привлеченными специалистами учреждений дополнительного образования;

– ведение внеурочной деятельности специалистами дополнительного образования с использованием базы школы и учреждений дополнительного образования.

Наиболее продуктивной представляется схема ведения внеурочной деятельности совместно педагогами ОУ и привлеченными специалистами учреждений дополнительного образования.

4. Составление программы внеурочной деятельности.

Программа внеурочной деятельности является примером интеграции образовательного потенциала и ресурсов разных типов учреждений образования, культуры и т.д. Программа направлена на формирование особого образовательного пространства, отвечающего требованиям ФГОС. Реализация программы позволяет решать задачу воспитания социально активной и функционально грамотной личности. Очевидны и преимущества в использовании внеурочной деятельности для закрепления и практического использования отдельных аспектов содержания программ учебных предметов, курсов.

В настоящее время Министерством образования и науки Российской Федерации предложены четыре модели внеурочной деятельности, из которых три реализуются в нашей гимназии:

1. Модель дополнительного образования (на основе институциональной или муниципальной системы дополнительного образования).

2. Модель «школы полного дня».

3. Оптимизационная модель.

4. Инновационно-образовательная модель.

Модель дополнительного образования. Внеурочная деятельность тесно связана с дополнительным образованием детей в части создания условий для развития творческих интересов детей и включения их в художественную, техническую, эколого-

биологическую, спортивную и другую деятельность. Связующим звеном между внеурочной деятельностью и дополнительным образованием детей выступают такие формы ее реализации, как факультативы, школьные научные общества, объединения профессиональной направленности, учебные курсы по выбору.

Данная модель предполагает создание общего программно-методического пространства внеурочной деятельности и дополнительного образования детей.

Модель «школы полного дня». Основой для модели «школы полного дня» является реализация внеурочной деятельности преимущественно воспитателями групп продленного дня. Преимуществами данной модели являются: создание комплекса условий для успешной реализации образовательного процесса в течение всего дня, включая питание, сложившаяся практика финансирования групп продленного дня.

Оптимизационная модель. Модель внеурочной деятельности на основе оптимизации всех внутренних ресурсов образовательного учреждения предполагает, что в ее реализации принимают участие все педагогические работники данного учреждения (учителя, педагог-организатор, социальный педагог, педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатель, старший вожатый, тьютор и другие).

В этом случае координирующую роль выполняет, как правило, классный руководитель.

Преимущества оптимизационной модели состоят в минимизации финансовых расходов на внеурочную деятельность, создании единого образовательного и методического пространства в образовательном учреждении, содержательном и организационном единстве всех его структурных подразделений.

Инновационно-образовательная модель. Данная модель опирается на деятельность инновационной (экспериментальной, пилотной,

внедренческой) площадки федерального, регионального, муниципального или институционального уровня, которая существует в образовательном учреждении. В рамках этой модели проходит разработка, апробация, внедрение новых образовательных программ. Инновационно-образовательная модель предполагает тесное взаимодействие общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного профессионального педагогического образования, учреждениями высшего профессионального образования, научными организациями, муниципальными методическими службами. Преимуществами данной модели являются: высокая актуальность содержания и (или) методического инструментария программ внеурочной деятельности, научно-методическое сопровождение их реализации, уникальность формируемого опыта [2].

Исходя из опыта работы гимназии, можно сказать, что инновационно-образовательная модель для основной и старшей школы является наиболее оптимальной, а для начальной школы больше подходят первая и вторая модели.

5. Для успешного введения ФГОС, в том числе и внеурочной деятельности, необходимо создать организационное, нормативное, информационное, финансовое обеспечение.

Организационное обеспечение может включать создание ресурсных центров, интеграцию в открытое образовательное пространство на основе современных информационно-коммуникационных технологий, сетевое взаимодействие образовательных учреждений для обеспечения максимального учета индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся.

В этом случае обязательным элементом является учреждение дополнительного профессионального образования, например, институт, с которым согласуется план мероприятий по повышению квалификации и который осуществляет научно-методическую

поддержку создания и функционирования самой стажировочной площадки.

Нормативное обеспечение реализации внеурочной деятельности должно создавать соответствующее правовое поле для организации взаимодействия школы с другими учреждениями и организациями, деятельности ее структурных подразделений, а также участников образовательного процесса, должно регулировать финансово-экономические процессы и оснащенность объектов инфраструктуры образовательного учреждения.

Разрабатываемые или скорректированные локальные акты образовательного учреждения должны соответствовать действующему законодательству Российской Федерации в области образования.

Финансово-экономическое обеспечение. В качестве финансово-экономической основы для реализации внеурочной деятельности образовательным учреждением должны быть использованы все возможности бюджетного и внебюджетного финансирования.

В информационное обеспечение реализации внеурочной деятельности может быть включено:

- проведение мониторинга профессионально-общественного мнения среди педагогов образовательного учреждения, обучающихся и родительской общественности;

- информационно-коммуникационные технологии для организации взаимодействия образовательного учреждения с родительской общественностью, социальными партнерами, другими образовательными учреждениями, органами, осуществляющими управление в сфере образования;

- создание и ведение различных баз данных (нормативно-правовой, методической и других);

- информационно-коммуникационные технологии, обеспечивающие процессы планирования, мотивации, контроля реализации внеурочной деятельности.

Значительную роль в информационной поддержке реализации внеурочной деятельности может играть Интернет-сайт образовательного учреждения, не только обеспечивающий взаимодействие с социальными партнерами и открытость государственного управления, но и расширяющий многообразие форм поощрений, усиливающий публичное признание достижений всех участников образовательного процесса, диверсифицирующий мотивационную среду образовательного учреждения.

Научно-методическое обеспечение. Реализация внеурочной деятельности, исходя из своих задач, требует иного (в отличие от учебного процесса в урочной форме) подхода к организации образовательного процесса, оценке результатов деятельности его участников, отбору содержания образования. Для образовательного учреждения это означает интеграцию в открытое научно-методическое пространство, обновление подходов к повышению профессиональной компетентности педагогов, в том числе через:

- диверсификацию (т.е. расширение) форм методической работы в образовательном учреждении;

- диссеминацию (распространение) передового педагогического опыта на основе новых информационно-коммуникационных технологий;

- внедрение новых моделей повышения квалификации, в том числе на основе дистанционных образовательных технологий.

Кадровое обеспечение предполагает следующее: укомплектованность образовательного учреждения необходимыми педагогическими, руководящими и иными работниками; наличие соответствующей квалификации педагогических и иных работников образовательного учреждения; непрерывность профессионального развития педагогических работников образовательного учреждения.

При отсутствии возможности для реализации внеурочной деятельности, в том числе по причине кадровой неуккомплектованности, образовательное учреждение в рамках соответствующих государственных (муниципальных) заданий, формируемых учредителем, может использовать возможности образовательных учреждений дополнительного образования детей, организаций культуры и спорта. Кроме того, можно привлекать родительскую общественность и других социальных партнеров для реализации внеурочной деятельности [2].

6. Обязательным условием разработанной программы внеурочной деятельности является ее контролируемость и наличие системы диагностики ее эффективности. Цель данной диагностики – выяснить, являются ли (и в какой степени) воспитываемыми те виды внеурочной деятельности, которыми занят школьник. Для контроля и анализа можно выбрать следующие объекты:

- познавательная активность, интерес к учению, школе;
- сформированность нравственных и эстетических чувств, эмоционально-ценностных ориентаций и отношений к учению, себе, миру;
- применение правил и способов поведения в реальных жизненных ситуациях;
- участие в различной социально значимой деятельности, в том числе творческого характера.

7. Реализация внеурочной деятельности осуществляется в соответствии со следующими принципами:

Принцип добровольности. Учащиеся включаются во внеурочную деятельность по собственному желанию. Этот принцип имеет свою особенность: ученик, который сам определил свое участие в том или другом виде внеурочной деятельности, берет на себя добровольное обязательство продолжать дополнительное изучение предмета, что будет требовать от него дополнительных усилий.

Принцип массовости предусматривает активное участие во внеурочных мероприятиях наибольшего количества учеников.

Принцип учета и развития индивидуальных особенностей и интересов учеников предусматривает учет их собственного опыта, интересов, желаний, наклонностей, мировоззрения, эмоционально-чувственной сферы и статуса личности в коллективе.

Принцип связи внеурочной деятельности с уроками, прежде всего, состоит в том, чтобы обеспечить единство практических, развивающих и воспитательных целей внеклассных занятий и уроков. Он также предусматривает связь учебных материалов, которые используются во внеклассной работе, с материалом действующих учебно-методических комплексов.

Принцип связи обучения с жизнью. Реализация этого принципа позволяет обеспечить тесную связь внеурочной деятельности с условиями жизни и деятельности ребёнка.

Принцип коммуникативной активности учащихся. Предпосылкой более высокой коммуникативной активности учащихся во внеклассной работе является возможность выбрать наиболее интересующий и доступный вид деятельности: ведение переписки с зарубежными друзьями, чтение книг на изучаемом языке, развитие умений и навыков устной речи на занятиях драматического кружка и т.д.

Принцип сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм работы.

Принцип учета возрастных особенностей учащихся. Знание и учёт типичных возрастных особенностей учащихся дают возможность учителю осуществлять перспективное планирование внеурочной деятельности, определять её задачи и способы организации на каждом этапе.

Г. И. Мокроусова и Н. Ю. Кузовлева дополняют вышеупомянутые принципы принципами комплексности, увлеченности и развития инициативы и самостоятельности [1].

Принцип развития инициативы и самодеятельности предусматривает стимулирование и развитие у школьников самодеятельности и инициативы в работе. Самодеятельность – это основа творчества, а инициатива может стать жизненной позицией каждого ученика.

Все вышеназванные принципы дополняют друг друга и в комплексе обеспечивают целенаправленное, последовательное, систе-

матическое и вместе с тем разностороннее влияние на развитие личности.

Таким образом, для осуществления внеурочной деятельности необходимо учесть имеющиеся условия, провести организационную работу по очень многим направлениям, поскольку в условиях введения новых стандартов этому компоненту образования уделяется самое пристальное внимание.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мокроусова Г.И., Кузовлева Н.Е. Организация внеклассной работы по немецкому языку: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
2. Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования: письмо Министерства образования и науки от 12 мая 2011 г. № 03-296. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071318/>.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 // Вестник образования России. – 2011. – № 15. – С. 39–65.

УДК 371.14
ББК Ч 420.421

Е. В. Атмаева

***Профессионализация педагогов ОУ на современном этапе:
из опыта работы***

В статье представлен опыт организации методической работы в гимназии на этапе перехода к ФГОС и профессиональному стандарту педагога. Описаны возможности профессионального роста учителей внутри образовательного учреждения. Продемонстрированы ключевые методические события для выстраивания индивидуального образовательного маршрута учителя.

Ключевые слова: ФГОС; профессиональный стандарт педагога; пространство личного образования; система методической работы; индивидуальный образовательный маршрут.

Готовность педагогов к внедрению федерального государственного стандарта в основной школе сегодня является одной из самых значимых проблем в образовании. Как выстроить систему эффективной методической подготовки учителей на этапе перехода к ФГОС? Как при этом учесть требования профессионального стандарта педагога? Этот новый документ «призван, прежде всего, раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию» [4]: «В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться» [4]. Не случайно большая часть педагогического стандарта посвящена проблеме развития. Таким образом, перед школой в настоящий момент стоит задача соединения двух составляющих – «научить ученика учиться» (в соответствии с требованиями ФГОС) и создать такие условия для учителей, чтобы «умение учиться» стало их потребностью.

«Готовность <учителя> к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений» [4] могут формироваться только при наличии пространства личного образования.

Под пространством личного образования понимаем совокупность возможностей для профессионализации педагогов в соответствии с их образовательными интересами. При выстраивании такого образовательного пространства для учителей принципы открытости и непрерывности будут ключевыми.

С точки зрения Т. М. Ковалёвой [2], открытое образовательное пространство должно удовлетворять следующим показателям: многообразию и вариативности образовательных предложений, реализации основных предложений в качестве ресурсов для построения индивидуальной образовательной программы.

Непрерывность образования означает, что личность развивается по трем направлениям-«векторам». Во-первых, человек может, оставаясь на одном и том же формальном образовательном уровне, совершенствовать свое мастерство («вектор движения вперед»). Во-вторых, человек может подниматься по ступеням и уровням образования («вектор движения вверх»). В-третьих, непрерывность образования также подразумевает возможность не только продолжения, но и смены профиля образования, т.е. возможность образовательного маневра на разных этапах жизненного пути, исходя из потребностей и возможностей личности («вектор движения по горизонтали, вбок») [3].

Как показывает опыт, при большой «загруженности» учителей образовательное пространство, построенное на принципах открытости и непрерывности, целесообразно создавать в самом образовательном учреждении. Многослойная система методической работы предполагает функционирование в режиме развития, когда учитель выстраивает индивидуальный образовательный маршрут, выбирая для себя оптимальные варианты повышения профессиональной компетентности.

В нашем образовательном учреждении начало такой работы положил августовский педагогический совет, проведённый в форме деловой игры «Образовательная картография». Игра, которая обычно проводится с учащимися 9-х классов на этапе выбора будущего профиля обучения, была адаптирована для учителей гимназии. В ходе работы преследовали две цели: 1) знакомство с технологией картографирования (технология можно использовать на уроках и во внеурочной деятельности); 2) выстраивание индивидуального профессионального маршрута. В помощь учителям подготовили ресурсную карту с перечнем ключевых событий года, конкурсов, адресами публикаций, курсов повышения квалификации и т.д. В ходе конструирования индивидуальных образовательных маршрутов педагоги попробовали себя в разных ролях: ученика, старожилы, тьютора, эксперта. Результатом педагогического совета стали индивидуальные образовательные карты каждого учителя с определением профессиональных «точек роста».

Таковыми «точками роста» для педагогов стали методические семинары-практикумы по тематике ФГОС, внедрение новых курсов учебного плана, декады открытых уроков с коллективным анализом уроков, разработка педагогических проектов, рабочих программ, сценариев образовательных событий и деловых игр, локальных актов, трансляция педагогического опыта.

Цикл методических семинаров по теме «Особенности перехода на ФГОС в основной школе: анализ, проблемы, перспективы» (семинар № 1 «ФГОС основного общего образования как система требований», семинар № 2 «Требования к результатам освоения основной образовательной программы», семинар № 3 «Особенности оценивания результатов учебных достижений в соответствии с требованиями ФГОС», семинар № 4 «Реализация системно-деятельностного подхода на уроке как основа определения требований к результатам образования в рамках ФГОС»), помимо определения необходимых изменений в содержании образования и основных подходах к организации образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС, позволил решить и задачи узко педагогической направленности: выявление «дефицитов» и возможностей в работе учителей. Эти «дефициты» позволили определить индивидуальные «векторы движения вперед».

Результатом освоения педагогами системы требований ФГОС можно считать проведение трёх декад открытых уроков, посвящённых проблеме внедрения системно-деятельностного подхода и индивидуализации на уроке. При подготовке к открытым урокам возникла необходимость в практикуме по анализу урока в соответствии с ФГОС. Совместно с учителями разработали «Схему анализа современного урока». «Схему» апробировали на практике: состоялся анализ не менее 20 уроков; в ходе обсуждения внесли необходимые коррективы – документ стал рабочим. Нарращивание аналитических умений – один из значимых показателей профессиональной компетентности учителя.

Осознание учителями-предметниками необходимости изменений в уроке в соответствии с требованиями ФГОС повлекло за собой разработку рабочих программ. Удачным можно считать этап экспертизы программ учителями разных предметов. Такой «разнонаправленный» взгляд предметников

позволил выявить общие тенденции: необходимость разработки критериальной базы для оценки метапредметных результатов.

Изменили подход к курсовой подготовке учителей. При выборе курсовой тематики постарались соединить предпочтения учителя и запросы ОУ. Как правило, педагог идёт на курсы с определённым техническим заданием. Эффективность обучения учителей на курсах повышения квалификации во многом зависит от формы и содержания итоговой работы: разработка рабочей программы по предмету в соответствии с ФГОС (5 класс), сценария открытого урока, мастер-класса по использованию УУД на уроке, педагогического проекта. Результат транслируется в педагогическом коллективе. Выполненная учителем разработка становится основой для дальнейшей коллективной работы по разрешению педагогической проблемы.

Как показывает опыт, эффективность курсовой подготовки возрастает при обучении целой команды. В ходе обучения (сразу после обучения) есть возможность определения единых подходов в педагогическом коллективе к содержанию и организации образовательного процесса. Примером такого коллективного обучения стали тематические курсы: «Анализ урока», «Организация проектной и исследовательской деятельности учащихся», «ИКТ-компетентность учителя», «Обучение в сотрудничестве», «Новый формат системы оценивания учащихся: компетентностный подход».

Над разрешением педагогических проблем, выявленных в ходе совместного обучения (или в ходе открытых уроков), продолжают работать проблемные группы. На этапе перехода к ФГОС появилось несколько профессиональных сообществ, работающих над созданием и реализацией единичных проектов: «Проектная деятельность как пространство выбора учащихся», «AFS-лаборатория: на пути к исследованию», «ИКТ-компетентность учителя», «Гимна-

зия – сетевой центр по развитию одарённых учащихся», «Организация исследовательской деятельности в основной школе», «Формирование УУД на уроке», «Мониторинг предметных и метапредметных результатов учащихся». Разработанные педагогами проекты вошли в Основную образовательную программу основного общего образования. Помимо опыта аналитической и проектной работы, полученного в ходе разработки единичных проектов, учителя становятся в экспертную позицию по отношению к другим проектным линиям.

На этапе согласования проектных идей важно:

- как соотносятся между собой все проекты, вошедшие в Основную образовательную программу,

- как скоординировать деятельность по внедрению ФГОС в коллективе, кто будет нести за неё ответственность.

Ответственность за реализацию ООП и педагогических проектов закрепляется локальными актами («Положение об организации образовательного процесса на основе индивидуальных учебных планов обучающихся», «Положение о портфолио», «Положение об организации исследовательской и проектной деятельности», «Положение в внутришкольном мониторинге» и др.).

Решая вопросы координации программных и проектных идей, каждая проблемная группа берёт на себя ещё и управленческую роль.

Ещё один аспект в работе проблемных групп – разработка содержания и форм организации новых курсов учебного плана, носящих метапредметную направленность: «Технология проектной деятельности» (5–7 класс), «Технология исследовательской деятельности» (8 класс). Новизна подхода состоит в делении параллели на группы и выборе учащимися метапредметных мастерских. Площадкой для осознанного выбора учащимися мастерской являются образовательные

события. При такой организации образовательного процесса возникает необходимость разработки сценариев образовательных событий, нелинейного расписания. Учитель встаёт перед необходимостью изменения традиционных урочных форм. Командная работа – тот необходимый ресурс, который даёт возможность каждому учителю «научиться учиться» в новой для себя ситуации.

Выбор индивидуальных форм профессионализации учителей позволил 80 % педагогического коллектива транслировать свой опыт на институциональном, муниципальном, краевом или федеральном уровне. Высокую активность учителей в распространении педагогического опыта в последнее время можно объяснить иными подходами в организации такого рода деятельности. Во-первых, учителя заранее планируют, где и на каком уровне можно представить свои наработки. Во-вторых, снижается уровень учительской тревожности благодаря представлению результатов командной работы. В-третьих, повышается ответственность за трансляцию результатов коллективного дела. В-четвёртых, чаще учителя демонстрируют деятельностные формы работы (т.е. более привычные для педагогов формы деятельности).

«Многослойная» система методической работы позволила решить ряд проблем, актуальных для развития педагогического коллективанаэтапепереходакФГОСвосновнойшколе:

1. Формирование нормативно-правового поля.

2. Готовность 70 % педагогов к отказу от традиционной учительской позиции, ее изменения на тьюторскую позицию (помощь учащимся в продвижении по индивидуальным образовательным маршрутам).

3. Появление в ОУ рабочих учебных программ педагогов (50 %), построенных как перспективный план освоения учащимися УУД.

4. Возможность выхода за рамки предметно-урочной системы как основной формы учебного процесса в рамках традиционного расписания.

5. Использование возможностей матричной системы управления инновационными процессами в ОУ (ресурс педагогических проблемных групп для решения конкретных педагогических задач).

6. Переход к деятельностному внутришкольному управлению.

7. Повышение ответственности учителя за образовательный результат.

От учителя нельзя требовать то, чему его никто никогда не учил. Поэтому в условиях введения ФГОС и нового профессионального стандарта педагога становится неизбежным изменение подходов к организации повышения квалификации в педагогическом коллективе. Эти подходы могут быть эффективны при условии: 1) расширения пространства выбора для учителя (из чего выбрать); 2) командной работы по разработке инновационных линий (с кем сотрудничать); 3) индивидуальной образовательной траектории учителя (на какой результат хочу сработать).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ковалева Т.М. Открытое образование и современные тьюторские практики // Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996-2005. – Томск, 2005.

2. Мелекесова Р.М. Конструирование пространства личного образовательного опыта учащегося: методологический подход. – URL : <http://aspirans.com/konstruirovanie-prostranstva-lichnogo-obrazovatel'nogo-opyta-uchashchegosya-metodologicheskii-podkho-0#/>

3. Новиков А.М. Методология образования. – 2-е изд. – М.: Эгвес, 2006.

4. Проект «Профессиональный стандарт педагога» (от 15 февраля 2013 года, Министерство образования и науки Российской Федерации, Министерство будущего Российской Федерации). – URL : <http://минобрнауки.рф/документы/3071>

УДК 371.14
ББК 4420.421

Т. В. Фиалкина

Методическое сопровождение профессионализации педагога на основе индивидуального образовательного маршрута

В статье представлен опыт методического сопровождения на основе построения индивидуальных образовательных маршрутов педагогов, когда каждый педагог должен уметь сформировать индивидуальный запрос на методическое сопровождение процесса профессионализации педагога и иметь право самостоятельно выбирать значимый аспект решаемой проблемы, определять последовательность и ресурсы ее решения.

Ключевые слова: методическое сопровождение; профессионализация; индивидуальный образовательный запрос; индивидуальный образовательный маршрут педагога.

В последнее время и в методической литературе, и в методическом сообществе при обсуждении проблем организации методической работы все чаще понятия «методическое обеспечение», «методическая помощь» заменяются термином «методическое сопровождение». А привычное нам «повышение квалификации педагога» – «процессом профессионализации педагога».

Возникают вопросы. Что это – дань моде или реальная необходимость времени? Чем методическое сопровождение отличается от методического обеспечения? Повышение квалификации педагога и процесс профессионализации педагога – это одно и то же? А может, мы «привычное» называем новыми словами? Или появились иные смыслы?

Группа российских экспертов в рамках международного проекта TALIS (Teaching and Learning International Survey – Международное исследование процесса школьного преподавания и обучения) провели исследование особенностей организации жизни в российских школах. Поскольку в проекте TALIS участвовали педагоги и директора из 24 стран, наши специалисты смогли сделать сопоставительный анализ того, как организуется работа учителей в России и в других государствах [1].

Исследование показало, что роль учителя в современном мире меняется, становится шире область его ответственности. Современный учитель должен обладать системой способов, обеспечивающих реализацию основных компетенций:

- уметь работать в команде (индивидуальный результат сегодня недостижим);
- совместно планировать образовательную деятельность;
- работать в виртуальной среде и открытым образовательном пространстве;
- уметь отслеживать и направлять развитие индивидуальных успехов учащихся;
- организовывать и участвовать в проектах;
- давать профессиональные консультации родителям;
- уметь работать в поликультурной среде;
- интегрировать детей со специальными потребностями и др.

В современных условиях кардинальное изменение содержания труда педагога происходит как ответ на государственный заказ, который четко обозначен в Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования и в обсуждаемых профессиональных стандартах педагога [5, 6]. А это, в свою очередь,

влечет за собой изменения системы методического сопровождения, понимаемой как помощь профессионалу в формировании ориентации в поле развития, ответственность за действие в котором несет сам субъект.

Ученые Е. И. Казакова и А. П. Тряпина, которые занимаются исследованием феномена методического сопровождения, подчеркивают, что «использование термина "сопровождение" продиктовано необходимостью дополнительно подчеркнуть самостоятельность субъекта в принятии решения. Термин "сопровождение" может быть раскрыт через "обеспечение условий для принятия субъектом решения"» [4].

По мнению Л. Г. Тариты, сопровождаемое развитие выступает определенной альтернативой методу «направляемого» развития. «Переход на стратегию сопровождения предполагает не столько решение задач обучения педагогов алгоритмам эффективной деятельности, сколько поиск, осмысление и обучение педагогов выбору необходимых методов в информационно-ориентационном поле или самостоятельному конструированию новых методов» [4].

В исследовании отмечается, что метод сопровождения выступает в качестве «необходимой составляющей поддержки всех инновационных процессов, поскольку он и возник как метод помощи субъекту-носителю той или иной проблемы. Часто субъект-носитель проблемы не может самостоятельно, без посторонней помощи решить эту проблему. Однако, очевидно, что помощь может быть различной: предполагающей свободный выбор человека или навязывающей ему волю помогающего. Логика сопровождения ориентирует нас на первый путь построения стратегии помощи» [4].

Методическое сопровождение (в отличие от традиционных форм методического обучения) как комплекс взаимосвязанных действий и процедур обеспечивает оказание разносторонней помощи педагогу на протя-

жении всей его профессиональной карьеры, требует достаточно тонкой инструментовки, носит индивидуализированный и дифференцированный характер. Все это позволяет гибко реагировать на профессионально-личностные запросы и потребности педагогов, устранять причины их неудовлетворенности своей деятельностью, формировать позитивные профессиональные установки.

В. Ю. Кричевский, Л. Г. Тарита рассматривают методическое сопровождение как педагогический метод «обучения человека искусству самостоятельно и с наибольшей эффективностью разрешать те проблемы (профессиональные и личные), которые возникли у него в процессе жизнедеятельности. Сопровождающий не решает за сопровождаемого проблему, а учит его находить (изобретать или заимствовать) наиболее разумные решения, актуальные для каждого человека в его конкретной жизненной ситуации» [4].

Исходя из системного видения процесса *методического сопровождения* процесса профессионализации педагога мы трактуем его как *реализуемую в многообразных формах и технологиях систему взаимосвязанных функций, действий, процедур, методов, техник, событий, обеспечивающих оказание квалифицированной помощи педагогу на протяжении всей его профессиональной карьеры.*

При организации методического сопровождения на любом уровне существенное значение имеют механизмы, связанные с возможностью выбора и использования индивидуальной траектории развития профессиональной компетентности педагога в зависимости от его потребностей и возможностей.

В концепции Д. Коньяртса, Дж. Стевена и Г. ван Хорбека выделяются четыре возможные (по две противоположных пары) базовые ориентации педагогов на различные удобные для них модели обучения:

– ориентация на теоретическое обучение («путем анализа абстрактных концепций»)

или ориентация на обучение через освоение каких-либо умений, технологий («копирование эффективного опыта»);

– «обучение через рефлексивное наблюдение или обучение через активное экспериментирование»[4].

Естественно, что в каждом человеке ни одна из этих ориентаций не представлена в чистом виде, и в целом удобный для человека стиль обучения, а следовательно – сопровождения можно представить в виде координатных осей (рис. 1, 2).

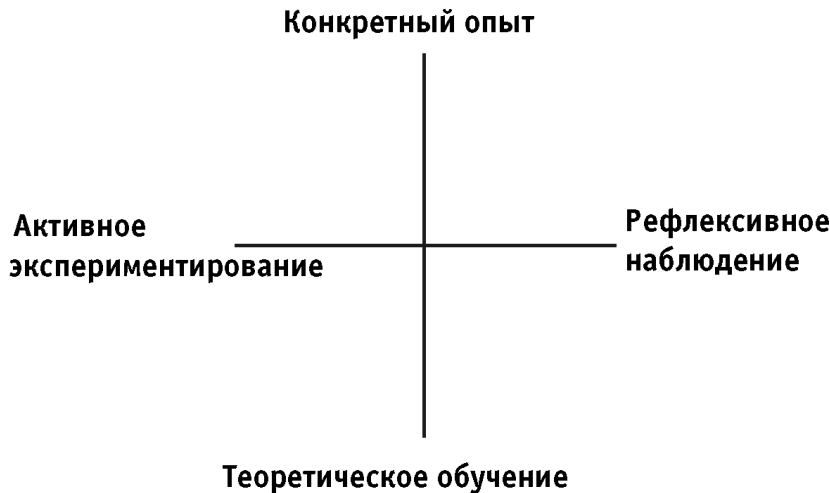


Рис. 1. Индивидуальные стили обучения взрослых

В соответствии с названными стилями (Д. Коньяртс) конструируются возможные стили оказания помощи, которые, на наш взгляд, могут быть перенесены в систему сопровождения.

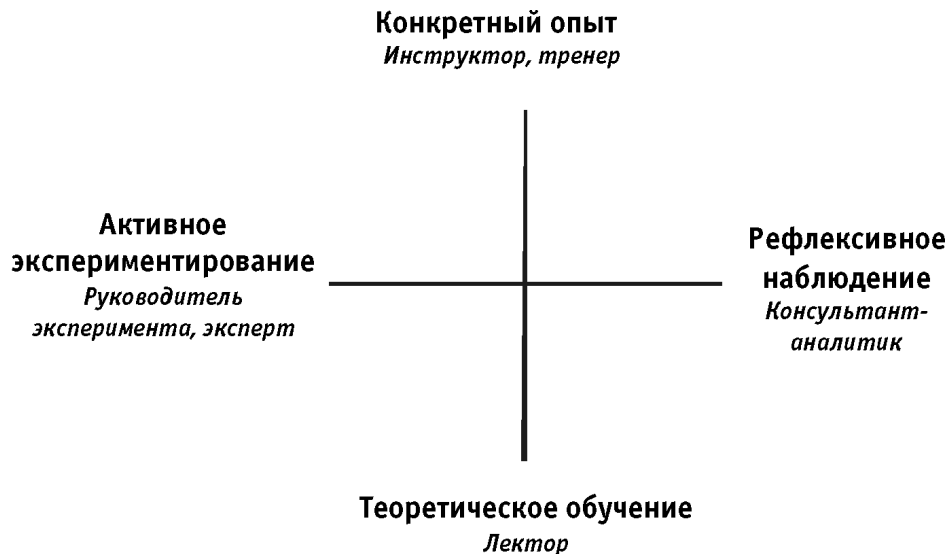


Рис. 2. Индивидуализированный стиль методического сопровождения

Данные схемы могут помочь каждому педагогу сформировать индивидуальный запрос на методическое сопровождение процесса профессионализации педагога.

Под профессионализацией согласно словарю мы понимаем непрерывный процесс овладения человеком нормами профессиональной деятельности, процесс ста-

новления личности в профессиональной деятельности, процесс проявления субъектной активности в профессиональной деятельности [3].

Н. П. Дерзкова, проректор АПК и ППРО, сравнивает процессы повышения квалификации и профессионализации по ключевым принципам (см. табл.) [2]:

Таблица

Принцип для сравнения	Повышение квалификации	Профессионализация
1. Цели	Профессиональные ЗУНы Компенсация Адаптация	Построение себя как профессионала. Управление собственной профессиональной деятельностью. Профессиональный универсализм
2. Результат	Овладение профессией. Усвоение новых знаний (воспроизведение). Получение более высокой категории. Применение знаний и умений в практике	Отрефлектированная практика. Новый опыт, новые практики. Профессиональные компетенции. Освоение новых процессов, включение их в профессиональную деятельность
3. Способы, средства, методы	Методы: дидактические: информационно-сообщающие; объяснительно-иллюстративные; формирование умений и навыков. Средства: книги, печатные материалы, другие источники информации	Проблематизация прежнего опыта. Методологический ход (исследование, проектирование). Освоение новых видов деятельности. Профессиональная рефлексия
5. Объект	Слушатель	Специалист, осознающий свои проблемы, мотивированный на их решение
6. Субъект	Преподаватель	Методист

Новые характеристики профессионально-педагогической деятельности обеспечивают условия для более яркого самовыражения педагогов, способствуют профессиональному росту. Но, вместе с тем, они бросают вызов каждому педагогу. Поэтому очень важно, чтобы каждый педагог мог сформировать индивидуальный запрос на методическое сопровождение. Под индивидуальным образовательным запросом мы понимаем спрос на услуги, обеспечивающие достижение субъектом поставленной им цели развития профессиональной деятельности.

Анализ теории и практики современного образования показал, что есть факторы, обу-

словливающие взаимосвязь между процессом профессионализации и формированием работниками образования собственного заказа на методическое сопровождение, поскольку управление процессом профессионализации педагогических кадров – это управление формированием и реализацией образовательного заказа.

При этом имеет место противоречие между потребностью системы образования в специалистах, способных самостоятельно и осознанно преобразовывать свою профессиональную деятельность, формировать индивидуальный образовательный запрос, и реальной практикой. Это противоречие

обусловлено тем, что значительная часть педагогов затрудняются сформировать индивидуальный образовательный запрос на методическое сопровождение.

В условиях вариативности задач, которые формулирует федеральный государственный стандарт начального общего образования, каждый педагог должен иметь право самостоятельно выбирать значимый аспект решаемой проблемы, определять последовательность и ресурсы ее решения. Только в этом случае, учитывая профессиональные запросы, интересы и потребности, возможно наиболее полное использование творческого потенциала педагогов, осуществляющих введение стандарта.

Обозначенные теоретические основания составляют основу проекта «Методическое сопровождение процесса профессионализации педагогов, реализующих ФГОС НОО», нацеленного на повышение профессиональной компетентности педагогов на основе построения индивидуальных образовательных маршрутов в МАОУ «Гимназия» г. Чайковский.

Маршрут мы рассматриваем как совокупность образовательных линий, обеспечивающих создание условий для непрерывного самообразования педагога через организацию открытого образовательного пространства; развитие профессиональных потребностей, расширение возможностей выбора наиболее приемлемых способов собственного развития.

Индивидуальный образовательный маршрут всегда носит сугубо индивидуальный характер и определяется в каждом конкретном случае исходя из целого ряда факторов: опыт работы учителя в школе, характер его образовательных запросов и интересов, уровень его профессиональной компетентности, конкретные достижения, сильные и слабые стороны. Этот маршрут может носить как компенсаторный (т.е. восполнение «пробелов» в профессиональной

подготовке), так и развивающий характер, иметь теоретическую или практическую доминанту, реализовываться в рамках школы и вне ее. Сроки реализации маршрута варьируются от одного до трех лет в зависимости от выявленных затруднений, конкретной ситуации и локальных задач (например, подготовка к аттестации).

В маршруте педагог определяет:

- профессиональные проблемы и затруднения;

- цели и задачи своего профессионального развития, которые соотносятся с условиями реализации ФГОС, стратегическими планами развития ОУ и его основной образовательной программой;

- профессиональные умения, которые необходимо развить или сформировать;

- средства (модели, механизмы) решения поставленных задач.

Практическая значимость индивидуального образовательного маршрута заключается в систематизации и оптимизации деятельности педагога, в профессиональном росте на «рабочем месте», использовании внешних и внутренних стимулирующих факторов, повышении удовлетворенности образовательными услугами различных субъектов образовательного процесса.

Порядок разработки индивидуального образовательного маршрута предусматривает:

1. Проведение диагностирования на предмет выявления затруднений (проблем) учителя (диагностика, оценка и самооценка собственного профессионализма, мастерства). На этом этапе происходит самоопределение педагога на основе данных диагностического исследования.

2. Разработку и составление индивидуального образовательного маршрута на основе разных технологий («Образовательная картография», «Составление интеллектуальной карты», «Зеркало прогрессивных преобразований», «Деловая игра», «Портфолио»).

3. Реализацию (прохождение) индивидуального образовательного маршрута. Для реализации индивидуального образовательного маршрута создается насыщенное открытое образовательное пространство, где осуществляются профессиональное взаимодействие, рефлексия и коррекция собственной деятельности.

Показателями открытого образовательного пространства служат:

- многообразие и вариативность образовательных предложений (форм методической поддержки, педагогических технологий). Многообразие форм методической поддержки педагогов позволяет выбирать наиболее эффективные из них для решения задач повышения компетентности педагогов при введении ФГОС;

- возможность реализации образовательных предложений в качестве ресурсов для построения индивидуального образовательного маршрута.

4. Рефлексивный анализ реализации индивидуального маршрута, представление результатов (как разработанных материалов, так и сформированных компетентностей). Рефлексивный анализ проводится два раза в год, предусматривая своевременную коррекцию действий. Предметом рефлексии становится деятельность педагога по реализации индивидуального образовательного маршрута.

Принципиально важный компонент маршрута – «контрольные срезы» его прохождения, обеспечивающие оценку и самооценку успешности работы. В качестве «срезových» мероприятий выступают собеседование с руководителем образовательного учреждения или завучем, ведение «дневника» образовательного маршрута, выступление на заседаниях педагогического совета или методического объединения, проведение открытых уроков, защита проектов, методических и дидактических средств обучения, написание статей в профессиональные жур-

налы и др. В качестве формы фиксации реализации индивидуального образовательного маршрута используется карта методической активности педагога.

Итоги реализации индивидуальных маршрутов подводятся на ежегодной школьной методической конференции или на методической ассамблее учителей начальной школы.

Организация методического сопровождения профессионализации педагога на основе индивидуальных образовательных маршрутов позволяет:

- создать психологически комфортные условия для профессиональной деятельности педагога;

- оказывать учителю ненавязчивую методическую помощь при решении вопросов, возникающих в процессе работы;

- актуализировать «сильные стороны» деятельности педагога и спокойно преодолевать «проблемные ситуации», возникающие в его профессиональной деятельности;

- привлекать учителя к решению задач развития образовательного учреждения, реализации программ, проектов и т.п. на основе сотрудничества и педагогического сотворчества;

- обеспечивать разноплановую и как можно более объективную (в том числе с привлечением независимых экспертов) экспертизу профессиональной деятельности педагога;

- обеспечивать условия для профессионального роста учителя, с одной стороны, с учетом адекватно оцененного уровня его профессиональной компетентности, а с другой – с учетом запросов, интересов, потребностей самого педагога.

«Не насаждать, а сопровождать, не навязывать, а инициировать, не оценивать, а осмысливать» – вот три кита нашего подхода к методическому сопровождению профессионализации педагога в процессе освоения ФГОС НОО.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барбер М, Миршед М. Как добиться высокого качества образования в школах // Вопросы образования. – 2008.
2. Дерзкова Н.П. Системный подход к развитию профессионализации педагогических работников при введении ФГОС общего образования. [Электронный ресурс] – Сайт. – URL : standart.edu.ru, (свободный).
3. Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика. – М., 2005.
4. Певзнера М.Н., Зайченко О.М. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: монография. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Мин-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010.
6. Профессиональный стандарт педагога (Концепция и содержание) // Вестник образования. – 2013. – № 8. – С. 4–43.

УДК 37.018.26

ББК Ю 984.0

Г. А. Веселкова

Из опыта работы психолога с родителями по профилактике экзаменационного стресса у учащихся выпускных классов

В статье представлен опыт работы педагога-психолога гимназии с родителями учащихся выпускных классов по профилактике экзаменационного стресса у детей, который описан поэтапно в соответствии учебным четвертям.

Ключевые слова: ЕГЭ; стресс; родители; профилактика; работа с родителями.

ЕГЭ – эта аббревиатура сегодня выглядит достаточно устрашающе не столько для детей, сколько для взрослых, и в первую очередь для родителей выпускников. Одной из причин такого восприятия родителями данной формы проведения государственного экзамена можно назвать и отсутствие собственного опыта сдачи экзамена в этом формате. Процедуру и результаты ЕГЭ родители зачастую напрямую связывают с будущим своего ребенка, его судьбой. Такой подход порождает повышенное беспокойство, чрезмерную тревогу, стресс у родителей и, как следствие, ещё больше повышает тревожность детей. А это, в свою очередь, способствует возникновению даже у успешных выпускников стрессовых состояний, блокирующих или затрудняющих их эффективную деятельность.

Именно поэтому нам представляется, что в работе психолога по профилактике экзаменационного стресса у детей должное внимание необходимо уделить и работе с родителями. Данная статья – это описание собственного опыта работы в этом направлении.

Общепринятым в психологической литературе является понятие стресса (от англ. *stress* – давление, напряжение) как состояние общего возбуждения, психологического напряжения, возникающее в ответ на необычные, трудные, экстремальные ситуации. Различают стресс физиологический и психологический, последний, в свою очередь, делится на информационный и эмоциональ-

ный. Информационный стресс связан с большим потоком информации, когда человек не успевает принимать ответственные решения в требуемом темпе. Эмоциональный стресс обусловлен ситуациями обиды, опасности, угрозы. Экзамен детей для их родителей – тоже эмоциональный стресс.

Следует отметить, что, по данным нашего опроса, в котором участвовали 35 учащихся одиннадцатых классов, 51 % из них испытывают боязнь в отношении предстоящего ЕГЭ. Отвечая на вопрос, чего именно они боятся, 34 % учащихся среди других проблем называют страх не оправдать ожидания родителей, близких, что ещё раз, на наш взгляд, подчеркивает необходимость работы по профилактике экзаменационного стресса не только с детьми, но и с их родителями.

В практике нашего образовательного учреждения сложилась следующая система работы психолога с родителями выпускных классов.

На первом родительском собрании (1-я четверть учебного года) рассказывается подробно о процедуре ЕГЭ, о его преимуществах по сравнению с обычными выпускными экзаменами в школе, практиковавшимися ранее. В виде презентации дается информация о сдаче ЕГЭ выпускниками прошлых лет и об их поступлении в высшие учебные заведения. При знакомстве родителей с процедурой ЕГЭ делается акцент на возможных проблемах у выпускников с учетом некото-

рых их особенностей. Рассматриваются такие особенности, как высокая или очень низкая личностная тревожность, медлительность или торопливость в выполнении заданий, склонность «застрывать» на отдельных заданиях, перфекционизм. Отмечается, как эти особенности проявляются в повседневной жизни и на экзамене, и что можно и нужно сделать родителям сегодня для профилактики возможных проблем у детей на экзамене. Родителей также знакомят с планируемой работой в этом направлении с учащимися в течение всего года.

На втором родительском собрании (2-я четверть учебного года) проводится ролевая игра «ЕГЭ для родителей», где родителям реально предлагается «сдать экзамен» в соответствии с принятой на ЕГЭ процедурой. Каждый родитель получает конверт с контрольно-измерительными материалами (КИМы), регистрационный бланк и бланки для ответов для части А и В и для заданий части С. Для подбора заданий нами использовались рекомендации М. Ю. Чибисовой [4]. Заполнив правильно регистрационную часть, родителям необходимо было приступить к выполнению заданий, на которые отводилось 15 минут. Задания части А и В бывают достаточно легкими – например, из школьной программы, или адресованы к жизненному опыту родителей, либо задается вопрос об особенностях поведения детей при подготовке к экзаменам. Зачастую задания носят шуточный характер. В части С предлагается уже серьёзно написать все возможные варианты, как родители могут помочь своим детям при подготовке к ЕГЭ (см. прил.). Ответы заданий части А и В выводятся на экран, и каждый родитель сам оценивает свои ответы и правильность заполнения бланков. Далее идет обсуждение тех вопросов, которые могут вызвать трудность у учащихся. Наиболее длительным и важным бывает обсуждение ответов части С. Все варианты возможной помощи детям со стороны роди-

телей записываются на доске, таким образом, создается «родительская копилка». Учащиеся 11-х классов обычно выполняют все предусмотренные планом психологические диагностики: методики, выявляющие тревожность (методика Спилбергера-Ханина), субъективную оценку психологического климата в классе (методика И. Е. Шварца в адаптации А. С. Новоселовой), учебную мотивацию (методика М. Лукьяновой). В обобщенном виде в целом по классу в форме диаграмм и индивидуально по каждому ребенку результаты выдаются родителям с соответствующими комментариями психолога.

На третьем родительском собрании (3-я учебная четверть) идет разговор о том, какую поддержку могут оказать родители учащимся в предэкзаменационный период, накануне экзамена, в день экзамена, после экзамена, после получения результатов ЕГЭ. Причем каждый выделенный этап по-своему важен: это и режим отдыха, и питание, и атмосфера в семье во время подготовки, и настрой выпускника на экзамен, и гармонизация эмоционального состояния после экзамена – всё имеет значение. В этом случае мы используем памятки-рекомендации для детей и для родителей, разработанные городским Центром психолого-медико-социального сопровождения, а также рекомендации на основе собственных исследований. Делается акцент на таком компоненте тревожности у детей, как «страх не соответствовать ожиданиям окружающих», так называемой родительской тревожности, и способах снятия этой тревожности. Одним из эффективных способов её снятия является общение родителей с выпускником, доверие между ними и совместное обсуждение в семье вариантов на все случаи, связанные с результатами ЕГЭ.

Этапу «получение результатов ЕГЭ» на данном родительском собрании уделяется особое внимание. Это связано с тем, что результаты ниже ожидаемого порождают порой упреки и обвинения со стороны родителей

и восприятие ребенком себя как неудачника, ни на что не годного человека, обузы для родителей. Это может спровоцировать суицидальное поведение последнего. Выдержка родителей в этой ситуации, их мудрость и жизненный опыт должны возобладать. Именно к этому призываем мы родителей. «Жизнь не заканчивается на неудачно сданном экзамене», – родители это понимают, а дети, с их юношеским максимализмом?

В четвертой четверти родителям предлагаются индивидуальные консультации.

Описанная система работы с родителями выпускников нам представляется эффективной. Следует отметить, что за прошедшее десятилетие были годы, когда система реализовывалась не в полном объеме, но была эффективной. Чаще исключался этап «ролевой игры», если, например, родители в классе в основном высокообразованные, или многие из них имеют уже опыт ЕГЭ у старшего ребенка в семье, да и по другим причинам. В целом полезность такой работы психолога с родителями выпускных классов сами родители и классные наставники оценивают достаточно высоко.

Так, в конце первого собрания в качестве обратной связи родителям было предложено закончить фразу: «Информация психолога была для меня...». Были получены следующие ответы: назвали её полезной и своевременной, важной, актуальной – 89 % участников родительского собрания; 11 % из числа присутствующих родителей назвали её

знакомой. После ролевой игры все родители отозвались о полученной информации как о значимой. Причем были высказаны, например, такие суждения: «заставляет задуматься о собственном участии в подготовке сына к ЕГЭ», «позволяет понять, что нет мелочей в оформлении ответов», «думаю, что я, как родитель, более сознательно буду относиться к тем тренировкам в формате ЕГЭ, которые проводят для ребят в школе».

О третьей встрече психолога с родителями от всех были получены также положительные отзывы. Некоторые же мысли, сомнения, высказанные родителями, процитируем: «На природу, может, на выходной вывозить, чтобы в тиши без компьютера и книг немного дочь отдохнула?», «Да, наверное, много требую и жду от неё. Об ответственности все время говорю. А может, надо про то, что мы её любим? И верим? Ведь 18 ей уже, сама всё понимает», «Я обязательно возьму на вооружение, что надо проговорить “страховку” – запасные варианты на случай непредвиденных результатов. Это действительно всего лишь экзамен», «Спасибо за памятки, вместе с дочерью прочитаем и обсудим, что берем, а что нам не подходит».

Описанная система работы с родителями по профилактике экзаменационного стресса у учащихся в условиях нашей гимназии достаточно результативна. Возможно, в другом образовательном учреждении эффект будет немного иной. Но практика показывает, что работать в этом направлении необходимо.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ ПУБЛИКАЦИИ

1. Веселкова Г.А. Психологическая поддержка учащихся в предэкзаменационный и экзаменационный период // Формирование Человека Культуры в условиях гимназического образования. – Пермь, 1999.
2. Пикалова Г.В. Психологическая помощь подросткам их родителям в период подготовки к экзаменам // Возможности практической психологии в образовании. Из опыта работы психологов УЦ «Перспектива» / под ред. Н.В. Пилипко. – Вып. 2. – М.: Перспектива, 2000.
3. Практическая психология в образовании: учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Сфера, 2000.
4. Чибисова М.Ю. Единый государственный экзамен: психологическая подготовка (Психолог в школе). – М.: Генезис, 2004.

**Контрольно измерительные материалы «ЕГЭ для родителей»
Вариант 001**

ИНСТРУКЦИЯ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ РАБОТЫ

На выполнение экзаменационной работы дается 15 минут. Работа состоит из трех частей, включающих 11 заданий.

Часть 1 включает 5 заданий (А1–А5). К каждому заданию дается 4 ответа, из которых только один правильный.

Часть 2 состоит из 4 заданий (В1–В4), ответы к этим заданиям Вы должны сформулировать самостоятельно и записать в бланке ответов.

Часть 3 включает два задания с развернутым свободным ответом.

Советуем выполнять задания в том порядке, в котором они даны. Для экономии времени пропускайте задание, которое не удастся выполнить сразу, и переходите к следующему. Если после выполнения всей работы у вас останется время, можно будет вернуться к пропущенным заданиям.

Желаем успеха!

ЧАСТЬ 1

При выполнении заданий этой части в бланке ответов № 1 под номером выполняемого Вами задания поставьте знак «х» в клеточку, номер которой соответствует номеру выбранного Вами ответа.

А1 Столицей какого государства является город Париж?

- 1) Англия 3) Испания
2) Франция 4) Швеция

А2 Как долго просидел на печи Илья Муромец?

- 1) с первого до одиннадцатого класса
2) до совершеннолетия
3) пока не закончился полевой сезон
4) тридцать лет и три года

А3 На каком музыкальном инструменте играл Шерлок Холмс?

- 1) гармонь 3) виолончель
2) балалайка 4) скрипка

А4 Какими способностями обладал главный герой сказки «Колобок»?

- 1) математическими
2) вокальными
3) литературными
4) организаторскими

А5 Сколько градусов составляет прямой угол?

- 1) 45 2) 90 3) 180 4) 360

ЧАСТЬ 2

При выполнении заданий этой части запишите Ваш ответ в бланке ответов № 1 рядом с номером задания, начиная с первой клеточки. Ответ необходимо дать в виде отдельных слов или словосочетаний без пробелов и знаков препинания. Каждую букву, символ пишите в отдельной клеточке в соответствии с приведенными образцами.

В1 Напишите химическую формулу воды

В2 Как называется картина, на которой изображена природа?

В3 Напишите инициалы и фамилию автора произведения «Война и мир».

В4 По каким предметам Ваш ребенок будет сдавать ЕГЭ?

ЧАСТЬ 3

Для ответов на задания этой части используйте бланк ответов № 2. Запишите сначала номер задания (С1 и т.д.), а затем развернутый ответ на него. Ответы записывайте разборчиво.

С1 Что нужно сделать Вашему ребенку, чтобы хорошо подготовиться к экзаменам?

С2 Как родители могут помочь своим детям подготовиться к экзаменам?

УДК 371.1
ББК Ч 404.43

**Т. В. Новикова,
Н. Г. Костарева**

Управленческие ориентиры введения инновационных образовательных практик на этапе перехода на ФГОС

В статье раскрывается содержание инновационной образовательной практики: сквозного надпредметного курса «Технология развития», являющегося продуктом деятельности целого авторского коллектива. Под технологией развития понимается исследовательская деятельность учащихся, реализуемая посредством разных содержательных модулей курса. Особо авторами выделяются вопросы управления введением инноваций в условиях перехода на ФГОС, определяются основные этапы первичной экспертизы и обсуждения инновационных практик, а также формы участия в обсуждении педагогов и родителей.

Ключевые слова: общественная экспертиза; технология развития; исследовательская деятельность; универсальные учебные действия; общественные слушания; образовательное событие.

Введение стандарта второго поколения во многом изменило не только школьную жизнь ребёнка, но и весь уклад школы. Наряду с новыми формами организации обучения, новыми образовательными технологиями существенно изменилось понимание управления введением инноваций. Новый стандарт имеет рамочный характер и, с одной стороны, повышает права школы на свободу выбора программ, технологий, с другой стороны – стимулирует рост ответственности образовательного учреждения в плане достижения образовательных результатов, которые имеют интеграционный характер: предметные, метапредметные и личностные [1]. Другая причина связана с пониманием стандарта как общественного договора между образовательным учреждением и потребителями образовательных услуг. С этой точки зрения любая инновация должна проходить общественную экспертизу, участниками которой являются, прежде всего, сами учащиеся и их родители. В случае, если инновации являются системными, затрагивающими многие аспекты деятельности школы, возможно привлечение экспертов педагогического сообщества и окружающего социума.

Коллектив гимназии всегда отличался творческим подходом к делу, стремлением быть в курсе всех образовательных реформ и участвовать в их практическом воплощении. С начала 90-х гг. XX в. педагоги гимназии начали активное освоение образовательной системы Эльконина-Давыдова. За прошедшие годы накоплен огромный опыт, который стал предпосылкой успешного перехода на новый образовательный стандарт. В 2010 году гимназия на год раньше других образовательных учреждений начала обучение по стандартам второго поколения, 25 % педагогов осуществляют свою деятельность в режиме инновации.

Инновационной образовательной практикой 2012/13 учебного года явился сквозной надпредметный курс «Технология развития» для учащихся 1–11-х классов. Идея курса возникла в результате детального анализа педагогами и управленцами гимназии современной сложившейся ситуации, которая основывается на требованиях времени, новых образовательных стандартов, запросов и потребностей подрастающего поколения. Сквозной курс «Технология развития» является продуктом деятельности

целого авторского коллектива, в состав которого входили члены административной команды, педагоги-психологи, педагоги, имеющие положительный опыт организации исследовательской деятельности учащихся по разным предметам.

Под технологией, обеспечивающей развитие учащихся, мы понимаем исследовательскую деятельность учащихся. Исследовательская деятельность является важной частью общего образования, так как она может обеспечить развитие познавательных, коммуникативных, регулятивных и личностных универсальных учебных действий. Долгое время исследовательская деятельность понималась как индивидуальная работа с одаренными учащимися старших классов по подготовке ими исследовательских работ и участию в детских научно-практических конференциях разного уровня [2].

Введение стандартов второго поколения изменило взгляды педагогического сообщества на цели, формы, содержание и результаты исследовательской деятельности учащихся. Целый ряд ведущих российских педагогических и психологических научных школ, таких как школа развивающего обучения (Давыдов, Эльконин), институт развития образования «Эврика», рассматривают исследовательскую деятельность учащихся гораздо шире. Исследовательская деятельность учащихся понимается не как научная, а как образовательная деятельность, направленная на достижения образовательных результатов, как основная технология современного образования [2].

«Технология развития» является комплексным курсом, включающим в себя образовательные программы, построенные ступенчато на основе принципа преемственности в соответствии с возрастными особенностями учащихся. Курс «Технология развития» является частью вариативного компонента учебного плана, реализуется в рамках

внеурочной деятельности учащихся в объеме 1 недельного часа с 1-го по 11-й класс.

Программы курса

Название программы	Класс
«Я и мой класс»	1
«Наш класс и наши друзья»	2
«Наша начальная школа»	3
«Наши результаты и моё обучение»	4
«Мой эксперимент»	5
«Мой реферат»	6
«Моё исследование»	7
«Моё открытие»	8
«Моё образование»	9
«Мои практики и проекты»	10
«Наша гимназия»	11

Первое знакомство с идеей и содержанием курса состоялось на августовском педагогическом совете. Педагоги гимназии самоопределились в своих ролях и функциях: 22 человека (51 % от общего состава) были включены в приказ о тарификации на проведение часа в неделю в каждом классе. В основном это были классные руководители, выполняющие впоследствии функцию координации педагогов и организации учащихся. Координационная функция была необходима, т.к. к реализации программ привлекались разные предметники.

Вторым этапом введения инновации явились общественные слушания с учащимися и родителями, поскольку данная инновация является системной, затрагивающей все ступени образования. Целью общественных слушаний являлось не только информирование, но главным образом ее обсуждение и принятие среди учащихся и родителей, а также поддержка и возможная помощь родителей в информационном и материально-техническом обеспечении инновации.

Информация о проведении общественных слушаний размещалась на сайте гимназии, проводилась разъяснительная работа на родительских собраниях. Слушания

проводились по параллелям с 5-го по 9-й класс по общему сценарию: презентация курса, представление планируемых результатов и возможных форм организации работы с учащимися, а также плана мероприятий в рамках апробации курса, обсуждение идеи курса с родителями и учащимися. Наибольшую активность и заинтересованность проявили родители учащихся 5–6 классов. От них поступили предложения в оказании помощи при выполнении экспериментальной работы, оформлении материалов, проведении экскурсий с целью знакомства с лабораторным оборудованием. В ходе итоговых образовательных событий в конце учебного года была отмечена роль именно этих родителей в обеспечении необходимых условий для качественной реализации программ в плане информационной и технической поддержки.

Первый год апробации завершился серией образовательных событий, по своему сценарию для каждой параллели. Подводя итоги, можно с уверенностью сказать о том, что курс стал частью жизни гимназии, идея стала интересна детям, она нашла поддержку у родителей. Сегодня это – один из главных результатов. Образовательными результатами реализации курса являются универсальные учебные действия, заложенные в программах курса и освоенные учащимися.

Введение курса в образовательную практику гимназии открыло новые управленческие механизмы введения инноваций. Общественные слушания явились той формой, которая оказалась эффективной в плане повышения ответственности педагогов за результаты нововведения и повышения заинтересованности родителей в инновационных процессах, происходящих в образовательном учреждении.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.
2. URL: <http://meta.psu.ru/theory/>

Раздел III

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ, СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ В РАЗНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 811.111(07)

ББК Ш 143.21-9

С. И. Варзанова

Использование условно-речевых ситуаций на уроках английского языка в процессе формирования умения формулировать собственное мнение и позицию

Статья посвящена вопросам организации учебного процесса на уроках английского языка с целью формирования умения формулировать собственное мнение и позицию через использование условно-речевых ситуаций. Применение данной технологии позволяет выстраивать работу учителя таким образом, чтобы создавались условия для формирования ключевых компетенций учащихся, универсальных учебных действий, в первую очередь, – коммуникативных УУД. В статье приведены примеры из личной практики педагога.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия (УУД); условно-речевая ситуация; речевая деятельность учащихся; метапредметные результаты; коммуникативный системно-деятельностный подход.

В связи с тем, что приоритетным направлением новых образовательных стандартов становится реализация развивающего потенциала общего среднего образования, важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Одним из основных требований к обучению английскому языку, установленных Федеральным государственным образовательным стандартом, является формирование метапредметных результатов, которые объединяют межпредметные понятия и универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), реализация которых возможна при использовании коммуникативного системно-деятельностного подхода.

Этот подход представляет собой реализацию такого способа обучения, при котором осуществляется упорядоченное, систематизированное и взаимосоотнесенное обучение английскому языку как средству общения в условиях моделируемой на учебных занятиях речевой деятельности – неотъемлемой и составной части общей (экстралингвистической) деятельности. Коммуникативное обучение иностранным языкам носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством «речевой деятельности», которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной деятельности в условиях «социального взаимодействия» обучающихся. Участники общения пытаются решить реальные задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка. Коммуникативный системно-деятельностный подход в обучении

иностранному языку основан на убеждении, что изучение языка есть процесс, эффективное освоение которого возможно посредством использования языкового материала в общении. Главной функцией речевой деятельности является коммуникация. Человек говорит, чтобы воздействовать на поведение, мысли и чувства других людей через речевую деятельность. Значит, научить коммуникации можно только за счет вовлечения учащихся в деятельность, путем моделирования реальных ситуаций общения на основе систематизации языкового материала, что и дает нам системно-деятельностный подход.

В результате такого подхода в обучении формируется, реализуется и действует система владения английским языком как средством общения в широком смысле этого слова. Такая система, с учетом использования ее в целях обучения английскому языку, должна включать мотивы и потребности связанного с ней общения; предметного содержания и способов выполнения деятельности; типичных условий ее протекания и характера взаимодействия ее участников (индивидуальное, групповое), а также определение характера, содержания и форм взаимоотношений и общения участников, принятых в рамках данной деятельности: в единстве их коммуникативного взаимодействия, роли, места, сфер и ситуаций англоязычного речевого общения.

Определяющим принципами для обучения английскому языку являются:

- 1) отбор и организация учебного языкового и речевого материала;
- 2) моделирование в учебном процессе ситуаций общения и способов формирования речевых навыков и умений у обучающихся;
- 3) способы и приемы управления учебной деятельностью учащихся.

В процессе реализации коммуникативного системно-деятельностного подхода мы используем разнообразные формы организации иноязычного общения.

В качестве одной из них мы используем **условно-речевые ситуации (УРС)**. УРС – это особая форма организации речевой деятельности учащихся на уроке в предполагаемой реальной (жизненной) ситуации общения.

На уроке учебно-речевые ситуации призваны выполнять две основные функции: стимулирующую и обучающую. Ситуации должны представлять собой «интегрированную систему социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения», только в этом случае может быть реализована их обучающая функция. Чтобы создать учебную ситуацию, вызывающую речь, учитель должен знать её структуру по ряду элементов:

- определенный отрезок деятельности, предполагающей конкретное место и время действия;
- действующие лица;
- собственная позиция и мнение.

В своей практике преподавания мы активно используем несколько типов условно-речевых ситуаций общения.

Ролевые. Эти ситуации, как правило, взяты из реальной жизни. Учащиеся «примеряют» на себя разные роли в зависимости от ситуации общения. Исполняя определенную роль, учащиеся высказываются от имени своего персонажа, оценивая события и факты с его позиции. Возможность оценивать события и факты с различных позиций расширяет социальный опыт учащихся, учит общению. На своих уроках мы используем следующие ситуации:

– «Представьте, что вы находитесь в чужом городе. Расспросите прохожих, где находится какая-либо достопримечательность (театр, музей, памятник и т.д.)».

– «Представьте, что вас пригласили на заседание городского совета по обсуждению актуальной проблемы нападения собак на жителей вашего района. Представьте свою позицию по данной проблеме и задайте вопросы оппонентам».

– «Представьте, что, находясь в поездке в Англии, вы пришли в магазин, чтобы взять подарок другу. Расспросите продавца об ассортименте и о ценах на интересующие вас товары. Купите товар со скидкой, так как вы студент и не можете себе позволить дорогостоящие вещи».

– «Представьте, что вы, познакомившись на отдыхе с девушкой/юношей из Канады, звоните ему/ей, чтобы обсудить планы на выходные. Договоритесь сходить в кино и обсудите место и время встречи».

– «Представьте, что в вашем городе проходит кастинг на реалити-шоу «Жизнь со звездой». Убедите жюри, что вы самый лучший кандидат, так как обладаете исключительными качествами для участия в этом шоу».

– «Представьте, что вы едете в поезде, путешествуя по Америке. Познакомьтесь с соседом по купе. Расспросите его о семье, любимых занятиях, месте учебы или работы и обменяйтесь адресами».

Нельзя забывать о том, что в общении участвуют не абстрактные субъекты, исполняющие какие-то роли и осуществляющие совместную деятельность, а живые люди, личности со всеми присущими им свойствами. Включение ученика в иноязычную деятельность общения через условно-речевую ситуацию – не только важная практическая задача, её решение является важным вкладом в формирование личности учащегося.

Проблемные. При создании проблемной ситуации учащийся не является носителем роли, он выражает свое мнение, отношение и оценку, соглашается или опровергает мнение собеседника, строит систему доказательств своей точки зрения. В своей работе мы используем проблемные ситуации по различным темам.

– «Здоровый образ жизни». Сейчас на улице весна, а многие подростки выглядят усталыми и бледными. Как выдумаете, почему?

– «Спорт». Многие спортсмены получают высокую зарплату. Насколько это обосновано? Каково ваше мнение?

– «Семейные отношения». В какой семье дети счастливее: многодетной или в той, где один ребенок? Обоснуйте свое мнение.

– «Средства массовой информации». Какие СМИ являются самыми популярными в наше время и почему? Какими СМИ вы пользуетесь чаще и почему?

– «Вкусы». О вкусах не спорят, почему? Обоснуйте свою точку зрения.

– «Мода». Согласны ли вы с тем, что у моды всегда есть две стороны? Какой точки зрения придерживаетесь вы? Аргументируйте свое мнение.

– «Путешествие». Многие люди считают, что пеший туризм самый безопасный вид путешествия. Выскажите свое согласие или несогласие с этой точкой зрения и обоснуйте свое мнение.

Деловые. При работе с данными ситуациями учащиеся должны предложить решение или выход из нее. При анализе предложенных вариантов происходит обмен мнениями и формулировка своей личной позиции. Деловые ситуации отличаются от проблемных, так как имеют более выраженную практическую направленность. Приведем несколько примеров.

– Представьте, что вашей школе выделили большую сумму денег на приобретение необходимого оборудования. Обсудите с одноклассниками и решите, на что потратить деньги в первую очередь.

– Вы вместе с другом находитесь за границей, и у вас остались последние 20 долларов перед отъездом. Обсудите, на что вы их потратите, и придите к обоюдному решению.

– Ваша подруга обратилась к вам за советом, что надеть на первое свидание. Посоветуйте ей, что надеть, и обоснуйте свое предложение.

– Вам предложили проголосовать за одного из своих одноклассников на должность

президента совета старшеклассников. Обсудите с членами совета всех кандидатов и сделайте выбор. Поясните свой выбор.

– Вам дано задание выпустить номер школьной газеты. Обсудите со своими одноклассниками рубрики, которые должны обязательно войти в ваш номер. Выберите только 5 из 8 предложенных, обоснуйте свое решение.

Воображаемые, фантастические и сказочные ситуации. Чаще всего они используются для обсуждения прочитанных художественных произведений и просмотренных фильмов.

– Представьте, что вы учитесь вместе с Гарри Поттером. Возьмите у него интервью о впечатлениях после первого матча по Квиддичу для школьной газеты.

– Представьте, что вы Алиса в Стране Чудес и беседуете с Мартовским Зайцем. Расспросите его, как вам найти дорогу домой.

– Представьте, что вы попали в Нарнию и имеете возможность рассказать ее жителям о месте, где вы живете. Расскажите о нем так, чтобы им захотелось там побывать.

– Представьте вашу встречу с пришельцами из космоса. Убедите их, что Земля

мирная планета, и Земляне готовы с ними сотрудничать.

– Представьте, что вам посчастливилось побеседовать с Уильямом Шекспиром. Расскажите, о чем вы хотели бы с ним поговорить, и что вы ему расскажете о себе и своем времени.

Очень важным компонентом при создании учебно-речевых ситуаций является постановка коммуникативных задач. От правильной постановки задачи во многом зависит её решение. Ситуации очень часто подсказывает жизнь, но важно, чтобы они подходили для данного урока и способствовали формированию умения высказывать свое личное мнение и позицию. Практика показывает, что речевые ситуации, близкие к реальной жизни, помогают повысить эффективность урока, сформировать универсальные учебные действия, активизировать речевую деятельность учащихся, повысить их интерес к языку, а главное в создании речевых ситуаций и в деятельности учителя – поиск. Учителю предоставлена возможность варьировать ситуации от класса к классу, для разных учащихся в зависимости от их интересов и уровня обученности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ ПУБЛИКАЦИИ

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Р-н/Д, 2003.
2. Асмолова А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. (Стандарты второго поколения).
3. Балашова А.И., Ермолова Н.А., Потылицына А.Ф. К вопросу о развитии универсальных учебных действий // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2009. – № 5. – С. 69–73.
4. Интернет-портал «Сеть Исследовательских Лабораторий “Школа для всех”». – URL.: <http://setilab.ru>.
5. Карабанова О. А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 2. – С. 11–12.
6. Кудрявцева Н.Г. Системно-деятельностный подход как механизм реализации ФГОС нового поколения // Справочник заместителя директора школы. – 2011. – № 4. – С. 13–30.
7. Примерная программа по иностранному языку. Основная школа. – М.: Просвещение, 2010.
8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам, базовый курс лекций: пособие для студентов педвузов и училищ. – М.: Просвещение, 2005.
9. URL: <http://festival.1september.ru/articles/411286>
10. URL: <http://lchool.narod.ru/UD.htm>

УДК811.112.2(07)

ББК Ш143.21-9

М. А. Крохалева

Формирование навыков смыслового чтения на уроках немецкого языка

Данная статья посвящена смысловому чтению – одному из обязательных компонентов метапредметных результатов, который можно формировать на уроке иностранного языка. В статье представлена обобщённая характеристика смыслового чтения как универсального учебного действия, предлагаются некоторые способы и приёмы развития данного вида чтения на уроках немецкого языка, приведены примеры предтекстовых, текстовых и послетекстовых заданий.

Ключевые слова: смысловое чтение; предтекстовые задания; текстовые задания; послетекстовые задания; способы; приёмы.

Чтение текста включает восприятие, понимание и запоминание. Все эти процессы взаимосвязаны. Если один из них выполняется некачественно, некачественным будет и чтение в целом. Мы воспринимаем речь на основе ее понимания и понимаем на основе ее восприятия. Но осмысление содержания текста возможно только на базе запаса определенных знаний при умении воспринимать значения употребляемых слов и текста в целом. Результатом этого является понимание и запоминание прочитанного.

Научиться мыслить в процессе чтения – важнейшая задача, решение которой требует физических и психических усилий. Как часто школьник уверенно идет к доске и... после одной-двух фраз эту уверенность теряет. Он смущается и искренне утверждает, что читал заданное, и не один раз, а несколько. В том-то и беда, что читал он пассивно, без активного осмысливания, без того, чтобы мысли, заложенные автором, перевести в смысл для себя, сделать их своим достоянием, уподобляясь грибоедовскому герою, которому было все равно, что читать, потому что ему нравилось не то, о чем читал он, а само чтение, ведь из букв вечно выходило какое-нибудь слово, часто неизвестно что и значившее. На уроках же иностранного языка вообще невозможно говорить о том,

что не понимаешь. Нельзя выучить «секретный язык», не имеющий смысла.

В новых ФГОС подчеркивается важность обучения смысловому чтению в школе, как на родном, так и на иностранном языках, и отмечается, что смысловое чтение в современном информационном обществе носит «метапредметный», или «надпредметный», характер и относится к универсальным учебным действиям.

В «Примерной основной образовательной программе начального образования» под смысловым чтением понимается «осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации» [3, с. 98].

Цель смыслового чтения – максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить информацию. Оно предполагает внимательное вчитывание и проникновение в смысл с помощью анализа текста. Когда человек действительно вдумчиво читает, то у него

обязательно развиваются воображение, устная и письменная речь.

Процесс смыслового чтения рассматривали многие ученые (Ф. Смит, Н. Н. Светловская, В. М. Филатов, З. И. Клычникова, И. А. Зимняя). По общему мнению, работа с текстом начинается еще до его чтения, разворачивается по ходу чтения и продолжается в размышлениях о прочитанном. Овладение технологией смыслового чтения осуществляется в результате выполнения предтекстовых, текстовых и послетекстовых заданий.

Предтекстовые упражнения направлены на моделирование фоновых задач, необходимых и достаточных для рецензии конкретного текста, на устранение смысловых и языковых трудностей его понимания и одновременно на формирование навыков и умений чтения, выработку «стратегии понимания». В них учитываются лексико-грамматические, структурно-смысловые, лингвостилистические и лингвострановедческие особенности подлежащего чтению текста. Например, перед началом чтения книги А. Рааб «Ein Mann geht in die Welt» учащимся предлагается познакомиться с иллюстрациями и предположить, о чем здесь идет речь.

В текстовых заданиях учащимся предлагаются коммуникативные установки, в которых содержатся указания на вид чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое), скорость и необходимость решения определенных познавательных-коммуникативных задач в процессе чтения. Предваряющие вопросы должны отвечать ряду требований:

- они строятся на базе активно усвоенной лексики и грамматических структур, не использованных в тексте в таком виде;
- ответ на предваряющий вопрос должен отражать основное содержание соответствующей части текста и не должен сводиться к какому-либо одному предложению из текста;
- вместе взятые вопросы должны представлять собой адаптированную интерпретацию текста.

Кроме того, обучаемые выполняют ряд упражнений с текстом, обеспечивающих формирование соответствующих конкретному виду чтения навыков и умений. При работе с текстом книги «Ein Mann geht in die Welt» ученикам предлагаются отрывки из книги соединить с различными картинками, которые могли бы стать иллюстрациями к её содержанию.

Послетекстовые задания предназначены для проверки понимания прочитанного, для контроля за степенью сформированности умений чтения и возможного использования полученной информации в будущей деятельности. После прочтения текста учащимся предлагается или принять участие в викторине Quiz, или самим составить викторину по прочитанному.

При обучении чтению на уроках немецкого языка по степени глубины восприятия традиционно используются его разные виды:

- чтение с общим охватом содержания (просмотровое, ознакомительное);
- чтение с целью детального понимания прочитанного (изучающее);
- чтение с целью извлечения конкретной информации (поисковое).

Смысловое чтение нельзя рассматривать как отдельный вид чтения. Смысловое чтение характеризует уровень любого вида чтения. Оно нацелено на постижение читателем ценностно-смыслового содержания текста, на «вычитывание» того смысла, который задан целью чтения. Чтение не должно быть бесцельным. Каждый читатель возьмет из текста ровно столько, сколько он способен взять на данный момент, в зависимости от его потребностей, способностей, особенностей восприятия.

Обучение чтению должно быть максимально приближено к условиям реальной жизни, в которых обучающимся могут понадобиться данные умения. Чтение информативных текстов научно-популярного и общественно-политического характера

(страничка в Интернете, статья в газете, доклад на научной конференции), как правило, начинается с ознакомления с их общим содержанием. Для того чтобы определить основную идею текста, читателю необходимо применить умение ознакомительного чтения (просмотровое чтение).

Часто в повседневной жизни нам важно получить подробную информацию об интересующем нас явлении или событии, что требует владения умением читать с полным пониманием содержания (изучающее чтение). Обычно таким образом мы читаем художественную литературу (рассказы, стихи, сказки и т.п.), научно-популярные статьи, инструкции, рецепты, письма, книги по специальности и т.п. Данный вид чтения предполагает, что читатель может остановиться на заинтересовавших его отрывках, перечитать и проанализировать их, сделать вывод.

Умение поискового чтения в реальной жизни мы используем, когда просматриваем телевизионную программу или рекламный проспект, знакомимся с меню, оглавлением книги, ищем незнакомое слово в словаре, номер телефона в справочнике, товар в каталоге, информацию о прибытии поезда на табло железнодорожного вокзала и т.п.

Сегодня можно сформулировать основные умения смыслового чтения, развитие которых должно обеспечиваться всей образовательной деятельностью:

- умение осмысливать цели чтения;
- умение выбирать вид чтения в зависимости от его цели;
- умение извлекать необходимую информацию из прослушанных текстов различных жанров;
- умение определять основную и второстепенную информацию;
- умение свободно ориентироваться и воспринимать тексты художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей;

- умение понимать и адекватно оценивать языковые средства массовой информации.

Зная и понимая это, учитель должен создать благоприятные условия для овладения школьниками приёмами понимания текстов разных стилей и жанров, приёмами совершенствования техники чтения, умело использовать на уроке различные типы и виды чтения.

С целью облегчения работы учащихся с текстом можно предложить следующую инструкцию:

1. Прочитайте заголовок и попытайтесь определить по нему основную мысль текста.
2. Бегло просмотрите текст и постарайтесь понять, о чем идет речь.
3. Найдите в тексте слова, сходные с русскими, которые вы можете понять без перевода.
4. Внимательно изучите до- или после-текстовые задания, которые помогли бы вам понять содержание.
5. Прочитайте весь текст, не обращая внимания на незнакомые слова и другие языковые трудности. Постарайтесь представить себе его общее содержание.
6. Обращайтесь к словарю только в том случае, когда незнакомое слово мешает вам понять общий смысл текста.
7. Мысленно представьте себе общее содержание прочитанного. Выделите для себя новую информацию, которую вы извлекли в процессе чтения.

В настоящее время существуют различные способы и приемы обучения различным видам чтения на уроках немецкого языка. Некоторые из них позволяют решать задачи, стоящие перед учителем при обучении смысловому чтению:

- вопросно-ответные упражнения, предполагающие запрашивание и предоставление необходимой информации;
- восстановление/заполнение пропусков – приём работы со связным текстом,

в котором преднамеренно пропущено или перекрыто решёткой каждое n -е слово (задача учащихся – восстановить деформированный текст, подобрать пропущенные слова по смыслу, исходя из контекста или привычной сочетаемости слов);

- упражнение на дополнение – приём работы, основанный на отрывке текста или ряде незаконченных предложений, которые необходимо закончить, используя информацию, полученную из прочитанного текста;

- исправление – определение и корректировка языковых или содержательных нарушений в тексте;

- сопоставление/нахождение сходств и различий – приём работы, основанный на сравнении двух или более объектов (картинок, слов, текстов и т.д.);

- перекодирование информации – приём работы, заключающийся в переносе информации из одной формы её представления в другую (например, трансформация вербальной информации (текст, предложение, слово) в невербальную (картинка, жест, пр.) или наоборот);

- «мозаика» – приём работы, основанный на разделении «банка информации», то есть текста для чтения или аудирования (после ознакомления с определённой частью информации учащиеся обмениваются ею и восстанавливают общее содержание текста);

- озаглавление – приём работы, основанный на присвоении имени анализируемому материалу (картине, диаграмме, тексту, пр.);

- составление списка – приём работы, заключающийся в перечислении объектов или идей, связанных с определённой темой/ситуацией (выбор действующих лиц, изменения в описании природы, последовательность происходящих событий);

- множественный выбор – приём, ориентирующий на поиск правильного ответа из предложенных вариантов;

- конспектирование/составление кратких записей – направлено на развитие умения записать кратко в форме заметок содержание прочитанного или прослушанного текста с целью зафиксировать необходимую информацию для дальнейшего использования (краткий пересказ);

- деление текста на абзацы – деление сплошного текста на части согласно основной идее, содержащейся в каждой из них;

- составление плана – сокращение информации текста до основных идей, записанных по пунктам;

- предвосхищение (приём антиципации) – приём работы, направленный на прогнозирование развития событий по содержанию текста;

- викторина – опрос-соревнование или опрос-игра, в которой участники отвечают на фактические вопросы по содержанию;

- логическая перегруппировка – перераспределение предлагаемого материала в логической последовательности или согласно плану (результатом работы является воссозданный связный текст, серия картинок и т.д.);

- заполнение таблицы – приём работы, основанный на схематическом изображении необходимой информации;

- верные/неверные утверждения – содержательный и смысловой выбор ответов или суждений, который осуществляется путём соотнесения предлагаемых высказываний с содержанием прочитанного или прослушанного текста (упражнения для чтения необходимо выбирать с учетом возрастных и психологических особенностей ребенка).

Сегодня каждому учителю предстоит осознать важность и необходимость организации деятельности по формированию смыслового чтения в образовательном процессе. Овладение смысловым чтением как системой приемов работы с текстом поможет учащемуся реализовать свое право на самостоятельное общение с текстом, которое в процессе этого общения обо-

гащается новыми смыслами, становится личной ценностью учащегося. Понимание и оценка текста происходит более эффективно, если в состав этой деятельности включены

приемы взаимодействия с текстом, которые содержат особые смыслопоисковые действия и операции, определяющие разные уровни осмысления текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ ПУБЛИКАЦИИ

1. Бондаренко Г. И. Развитие умений смыслового чтения в начальной школе // Начальная школа плюс: до и после // [Электронный ресурс]. – URL : www.school2100.ru.
2. Борисова С.В. Смысловое чтение на уроках иностранного языка в начальной школе // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6 (31). – Часть 1. – С. 83–85.
3. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. – М.: Просвещение, 2009. – 201 с.

УДК 37.026.9
ББК Ч 420.241

Н. А. Субботина

Приёмы развития творческих способностей первоклассников как средство начального формирования их коммуникативной компетентности

В статье рассматриваются условия и первичные приёмы формирования коммуникативных умений младших школьников. Анализируется сущность понятий: коммуникативная компетентность, коммуникативные способности, коммуникативные знания и умения. Приведены примеры использования возможностей различных учебных предметов и занятий по внеурочной деятельности. Сделана попытка разработки психогимнастических упражнений для первоклассников, способствующих развитию у детей элементов коммуникативных универсальных учебных действий.

Ключевые слова: коммуникативные УУД; коммуникативная компетентность; система творческих заданий; приёмы театрализации и творческого рисования; психогимнастика; творческое рисование.

Компетентность и грамотность в общении в современном мире – это один из факторов успеха в любой сфере деятельности.

Ребенок начинает общаться и говорить с самого раннего возраста. К моменту поступления в школу он уже обладает некоторыми коммуникативными и речевыми компетенциями. *Коммуникативно-речевой стороне готовности детей к школе и дальнейшему развитию младших школьников* традиционно уделяется большое внимание. В концепции универсальных учебных действий **коммуникация рассматривается** как *смысловой аспект общения и социального взаимодействия*, начиная с установления контактов и до сложных видов организации и осуществления совместной деятельности. Поскольку коммуникативная компетентность имеет многогранный характер, необходимо выделение основных видов коммуникативных и речевых действий, т. е. тех действий, которые важны для достижения целей образования, соответствующих новым стандартам.

Коммуникативные действия можно условно разделить на три группы в соответствии с тремя основными аспектами комму-

никативной деятельности: коммуникацией как *взаимодействием*, коммуникацией как *сотрудничеством* и коммуникацией как *условием интериоризации*.

Первая группа – коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации). В 6–7-летнем возрасте дети впервые перестают считать собственную точку зрения единственно возможной. Это происходит в общении со сверстниками под влиянием столкновения их различных точек зрения в игре и других совместных видах деятельности, в процессе споров и поиска общих договоренностей.

Вторую большую группу коммуникативных универсальных учебных действий образуют действия, направленные на сотрудничество. Именно совместная деятельность обеспечивает усвоение обобщенных способов решения любых учебных задач. Главными показателями успешного формирования такой деятельности следует считать умение договариваться, высказывать и аргументировать своё мнение, убеждать, уступать,

сохранять доброжелательное отношение друг к другу во время спора, проявлять инициативу в трудной ситуации, а также регулировать и контролировать ситуацию поиска решения.

Третью большую группу коммуникативных универсальных учебных действий образуют коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии. Л. С. Выготский писал: «Возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания». Исходная коммуникативная функция речи – функция сообщения. Поэтому в начальных классах, когда идёт процесс бурного развития речи учащихся, необходима организация такой совместной деятельности, которая поможет каждому ученику отображать в речевой форме все совершаемые действия, свои чувства, мысли, а также совершать планирование, контроль и оценку своей деятельности. Именно такие речевые действия создают возможность для процесса интериоризации, т.е. усвоения соответствующих действий как предметного, так и метапредметного содержания, а также развития необходимых навыков рефлексии. Это одни из важнейших показателей развития данного коммуникативного компонента универсальных учебных действий в начальной школе.

Коммуникативная компетентность в современной науке определяется как интегративный личностный ресурс, обеспечивающий успешность коммуникативной деятельности. Коммуникативная компетентность имеет несколько аспектов:

- коммуникативная способность;
- коммуникативное знание;
- коммуникативные умения.

Коммуникативная способность – природная одарённость человека к общению, с одной стороны, и коммуникативная производительность – с другой.

Коммуникативное знание – это знание о том, что такое общение, каковы её виды, фазы, закономерности развития. К этой области относится и знание о степени развития у себя тех или иных коммуникативных умений, и о том, какие методы, способы, средства общения эффективны в разных ситуациях.

Владение коммуникативными умениями на высоком уровне позволяет эффективно взаимодействовать с другими людьми при различных видах деятельности. Важно начать формирование коммуникативных умений именно в младшем школьном возрасте для поэтапного развития в дальнейшем.

В данной статье будут рассмотрены лишь некоторые аспекты решения задачи формирования коммуникативной компетентности младших школьников, а именно начальных коммуникативных умений. Речь пойдёт о приёмах, позволяющих развивать творческое восприятие мира учащимися начальных классов и, как следствие, – совершенствовать их речевые высказывания.

Ключевое слово для меня, как учителя, воспитателя, наставника, – творчество. Система творческих заданий, творческое расширение, творческое самовыражение, творческое восприятие – вот «куст» терминов, которыми я пользуюсь в своей работе. Сначала я попыталась объяснить себе суть творчества:

*Привычный шаг, привычная работа.
В пещерах мыслей – лабиринт дорог.
С тропинки, что тебе оставил кто-то,
Сверни! Почувствуй, что ты тоже смог
Проникнуть через каменные стены
И угадать значенье древних книг.
Во все века природа неизменна
И вечна. А тебе даётся миг!*

Мне бы очень хотелось, чтобы каждый ребёнок хоть раз испытал вот такой настоящий миг творчества.

Наверное, у каждого человека существует сокровенная тайна рождения твор-

ческого ума, которую суждено открыть или ему самому, или людям, его окружающим. К. Э. Циолковский вывел такую формулу творчества: «Сначала я открывал истины, известные многим, затем стал открывать истины, известные некоторым, и, наконец, стал открывать истины, никому ещё не известные». Именно в этой логике я и прослежу свою поисковую деятельность. Замечу, что

речь пока пойдёт лишь о первом и втором этапах.

Итак, истины, известные многим. Особое место среди используемых мной средств занимает приём театрализации, который может быть уместен на любом уроке. В следующей таблице отражены возможности использования средств театрализации на уроках в начальной школе:

Таблица

Урок литературного чтения	<ol style="list-style-type: none"> 1. Инсценирование 2. Чтение по ролям 3. Изменение сюжетной линии 4. Придумывание продолжения произведения 5. Образное фантазирование по описанию 6. Создание устных диафильмов 7. Словесное рисование 8. Изготовление костюмов и реквизита
Урок русского языка	<ol style="list-style-type: none"> 1. Работа над артикуляцией 2. Создание образа буквы и звука (вербальное и невербальное) 3. Инсценирование правил теории русского языка 4. Лингвистические загадки, ребусы 5. Работа над расширением словарного запаса (создание театрального образа нового слова)
Урок математики	<ol style="list-style-type: none"> 1. Путешествие с вымышленными героями (Точка в Стране Геометрии, фигуры и символы) 2. Создание театрального образа математических понятий (периметр, уравнение, отрезок) 3. Ролевые игры («Магазин», «Школа») 4. Инсценированные математические головоломки
Урок окружающего мира	<ol style="list-style-type: none"> 1. Коллективные ролевые игры 2. Загадки-описания «Узнай, кто я» 3. Игры на классификацию 4. Групповые представления на заданные темы
Занятие литературным творчеством (внеурочный компонент)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Театральные зарисовки 2. Игра «Чудесные превращения» 3. Творческое рисование 4. Непосредственное сочинение литературных произведений 5. Иллюстрирование своих и авторских произведений

Отдельным приложением я оформила психогимнастические упражнения, направленные на развитие у детей внимания, памяти,

мышления, воображения, эмоционального восприятия информации и предполагающие использование элементов театрализации.

Эти игры-зарисовки были составлены путём изучения и объединения некоторых приёмов, взятых из книг М. И. Чистяковой «Психогимнастика» и Йосиро Цуцуми «Здоровье на кончиках пальцев». Упражнения удобно использовать в качестве физкультурных пауз, особенно в 1-м классе.

Обратимся теперь к истинам, «известным некоторым». Я опишу несколько игр, сконструированных в ходе моей исследовательской деятельности.

Самая любимая наша игра – «Театральные зарисовки». Суть игры – в изображении с помощью пантомимы различных вещей и понятий в определённой последовательности:

- конкретные одушевлённые понятия (заяц, кузнечик);
- конкретные неодушевлённые понятия (веник, аквариум);
- абстрактные понятия (лень, гордость, счастье);
- тематические театральные зарисовки (например, объяснение грамматической

ситуации написания ЧК и ЧН или процесса ассимиляции согласных).

Другая игра – «Чудесные превращения». Игра была наша, но недавно я встретила её описание в книге О. А. Казанского «Игры в самих себя». Суть: все и всё превращается в нечто другое с помощью игровых действий, жестов, мимики, звуков.

Класс, например, превращается в магазин, тогда дети – покупатели, продавцы, а все вокруг – вещи (товар), прилавки, деньги, и т.д.

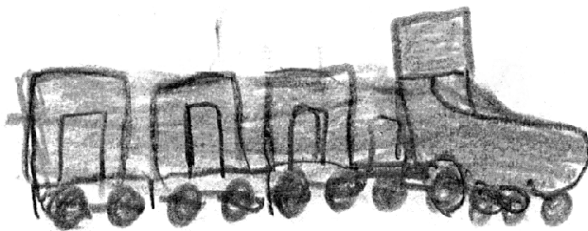
Всем известна игра «Телеграф», когда детям раздаются буквы, и надо построиться в таком порядке, чтобы получилось заданное слово. Мы добавляем такой приём театрализации: надо изобразить свою букву как живое существо (безударная гласная, заглавная буква, беглая гласная).

Особое место в системе заданий имеет приём творческого рисования. Здесь приведены работы детей на темы:

Текст



Ударение в слове






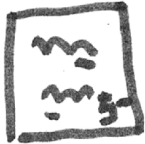





Однокоренные слова



Отдельно можно выделить игру с условным названием «3х3» и «4х4».

Дети чертят квадрат с 9 или 16 клетками. Учитель диктует 9 или 16 слов в быстром темпе. Дети выполняют зарисовки «образа

каждого слова – любые знаки, рисунки, схемы, нельзя только записывать само слово. После окончания работы дети восстанавливают продиктованные слова, записывая их по порядку.

			Урок	Усмех	Знания
			Ошибка	Труд	Светло
			Книга	Мысли	Развитие

Также мы используем игры, развивающие театральное мастерство:

А) не сходя со стула, посидите так, как сидит бабочка на цветке, замёрзший щенок, программист за компьютером, ребёнок на карусели и т.д.

Б) произнесите одно и то же слово громко, злобно, тихо, нежно, задумчиво, удивлённо и т.д.

В заключение хочу привести некоторые примеры литературных произведений, сочинённых первоклассниками. Считаю, что это интегративный показатель развития творческого потенциала детей, образного восприятия ими окружающего мира и самих себя в этом мире, а также владения коммуникативными умениями в процессе начального формирования коммуникативной компетентности.

<p>Дерево знаний, Расти! Расти! Чтению нас Ты научи! <i>Колычева Саша</i></p>	<p>Розы, розы, розы, Доченьки Мороза! Вы так красивы и милы, На окна льдом вас нанесли! <i>Курганова Лена</i></p>	<p>На окошке нашей сказка! Дед Мороз её писал. Он раскрасил её белой краской, С Новым годом поздравляя! <i>Абрамов Пётр</i></p>
<p>Ра-ра-ра! Появилась радуга! Ра-ра-ра! Рада детвора! Рады мамы, рады папы, Потому что солнышко Снова светит в небе! <i>Авдалян Катрин</i></p>	<p>Кто бы в чарах мне не помогал, Пусть откроет В волшебную страну портал! <i>Янева София</i></p>	<p>Крокодил Отдыхал с Жирафом За горами, Где Сидел Филин. <i>Алексеев Егор</i></p>

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ ПУБЛИКАЦИИ

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – 5-е изд., исправ. – М.: Лабиринт, 1999.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 2010.
3. Зайцева К.П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 4.
4. Казанский О.А. Игры в самих себя. – М.: Росагентство, 1995.
5. Никитин Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры. – М.: Просвещение, 1990.
6. Одарённый ребёнок: особенности обучения / под ред. Н.Б. Шумаковой. – М.: Просвещение, 2006.
7. Первый рубеж: становление образовательного комплекса «Детский сад – школа – художественная галерея»: сб. ст. / ПГПУ. – Кн. 1. – Пермь, 1997.
8. Программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени НОО.

Приложение 1

Психогимнастические упражнения для первоклассников

1. «Собираем грибы»

Основная цель: стимулирование развития памяти.

Урок: математика

Содержание:

Два больших, три маленьких, Маленьких, удаленьких, Целая семья опят... – Сколько их под кочкой? – Пять!	Дети «срывают» грибы двумя пальцами: большой-указательный, большой-средний, большой-безымянный, большой-мизинец. Складывают в «корзинку» каждый грибок. «Срывают» грибы поочередно пальцами, не складывая. То же в быстром темпе. На слове «пять» раскрыть руки ладонями наружу, руки выставить вперёд
--	---

2. «Солнышко и туча»

Основная цель: развитие мышц туловища, обучение дыханию, способам смены напряжения и релаксации.

Урок: любой

Содержание: ведущий («солнышко») поворачивается лицом к классу – всем тепло, даже жарко, все мышцы тела расслаблены (выдох). «Солнышко» постепенно уходит за тучу (отворачивается от класса), становится прохладно, дети сжимаются в комочек, чтобы согреться, мышцы тела напряжены (вдох, задержка дыхания). «Солнышко» выходит из-за тучи, и всем снова тепло.

3. «Игра с песком»

Основная цель: развитие мышц рук, обучение дыханию.

Урок: обучение грамоте, письмо, русский язык.

Содержание: набрать в руки воображаемый песок (вдох). Сильно сжав пальцы в кулак, удержать «песок» в руках (задержка дыхания). Постепенно раскрывая пальцы, «высыпать песок» (выдох). «Отряхнуть песок» с пальцев (поглаживание пальцев, затем встряхивание кистями и полное расслабление рук).

4. «Ежата»

Основная цель: развитие мышц рук, гимнастика для глаз.

Урок: математика

Содержание:

Шесть ежат в лесу гуляли, Землянику собирали. А один улёгся спать. Ведущий: – Сколько их гуляет? Дети: – Пять!	Вытянуть руки вперёд, на одной руке все пальцы раскрыты, на другой вытянут вверх только большой палец (это шесть «ежат»). Медленно отводя эту руку в сторону, глазами следить за большим пальцем, не поворачивая головы. На слове «спать» расслабить руку, «уронить» её вниз. На вопрос ведущего вторую руку тоже опустить. Отвечая «пять», с силой вытянуть руку вперёд, резко растопырив пальцы
--	--

5. «Спящее царство»

Основная цель: обучение релаксации.

Урок: любой.

Содержание:

*...На дворе встречает он
Тьму людей, и каждый спит.
Тот, как вкопанный, стоит.
Тот, не двигаясь, идёт.
Тот сидит, раскрывши рот.*

После этих слов дети принимают какую-нибудь позу, а ведущий подходит к фигурам детей, пытается их «разбудить», беря за руки. Руки безвольно опускаются, тело расслаблено, голова склонилась.

6. «Шалтай-Болтай»

Основная цель: обучение релаксации.

Урок: любой.

Содержание:

Шалтай-Болтай сидел на стене, Шалтай-Болтай свалился во сне!	Дети поворачивают туловище вправо-влево, руки свободно болтаются, как у тряпичной куклы. Резко наклоняют корпус тела вниз, «падают» на сиденья
---	---

УДК 371.214.46

ББК Ш 12/17-9

Е. А. Москалева,

Л. В. Красильникова

Построение системы языкового образования в гимназии

В статье представлен опыт работы гимназии в рамках ЦИО по созданию системы современного языкового образования. Особое внимание уделено проблемам субъектности ученика, изменению роли и функций учителя, сочетания урочной и внеклассной деятельности. Подчеркнута необходимость расширения языкового образования за счет повышения лингвистической культуры.

Ключевые слова: *система языкового образования; коммуникативная компетенция; субъектность в обучении; языковой лагерь; проектная и клубная деятельность; модульная программа повышения квалификации учителей иностранного языка.*

Тема исследования ЦИО – «Создание системы современного языкового образования в гимназии». К актуальности проблемы можно отнести усиление взаимодействия между людьми разных культур, необходимость языкового общения носителей разных языков.

Современное представление о гимназии связывается с социальным заказом на развитие универсальных способностей, под которыми понимается склонность к учению вообще. Это связано с тем, что внешний мир стремительно меняется, его многообразие становится главной чертой современности. Идет усложнение человеческой мысли и деятельности: сегодня востребованным становится не просто знание, не только постижение причинно-следственных связей, а глубокое проникновение в иной мир, жизнь в нем, осмысление себя как субъекта иных отношений.

Любой участник социальных отношений становится прежде всего собеседником. Функционирование гимназии в целом, исходя из философских и культурологических оснований, в психолого-педагогическом аспекте конструируется из деятельности, общения и рефлексии. Среди черт гимназического образования – универсальности, целост-

ности, культуросообразности, креативности, индивидуализации – в контексте заявленной темы выделяется классичность, понимаемая как ориентация на образцы мировой философской и научной мысли, культуры, обучение всеобщим знаковым системам, изучение языков как средства интерпретации, понимания и общения.

Знание иностранных языков является ключевым фактором конкурентоспособности молодого специалиста. Приоритетность языкового образования в системе образования связана с его особой ролью в жизни общества. Язык является средством познания и общения, развития и воспитания, воздействия и самореализации.

Иностранный язык как учебный предмет обладает богатыми возможностями для реализации обновления содержания, процесса и форм образования независимо от того, преподается он как первый или как второй иностранный язык. В соответствии с современными тенденциями в обновлении содержания образования основная задача гимназии №5 состоит не только в том, чтобы обеспечить высокий уровень знаний учащихся, но и в том, чтобы сформировать конструктивно думающую, свободную и динамичную в своих поступках личность,

которая была бы способна интегрироваться в систему мировой и национальных культур. Перед образовательным учреждением стоит задача формирования у учащихся осознанной необходимости перехода от идеи «хорошее образование на всю жизнь» к пониманию необходимости «образования через всю жизнь». В процессе инновационной работы, проводимой в нашей гимназии, создана концепция языкового образования. В соответствии с ней основное назначение

обучения иностранным языкам состоит в формировании коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение. В гимназии осуществляется одновременно изучение языка и культуры, формируется интерес к другому и другой культуре. Осуществлен системный подход к обучению, построена система языкового образования, модель которой представлена на рисунке.



Рис. Система языкового образования в гимназии

Разнообразная деятельность педагогов и учащихся по обучению иностранному языку соответствует современным вызовам и требованиям со стороны общества. Главным принципом функционирования системы является принцип субъектности, базирующийся на субъектной активности, ценностных ориентациях, самоопределении и субъектном опыте. Реализация этого принципа предполагает свободу выбора и проявление ответственности. Родители являются полноправными участниками этой системы.

Разработанная система явилась результатом обобщения индивидуальной и совместной работы учителей иностранного языка, классных руководителей, организаторов внеклассной деятельности учащихся. Система является динамичной и открытой. В соответствии с основными положениями системы преподавание иностранного языка ведется с 1-го по 11-й класс; с 8-го класса изучаются 2 языка; в 10–11-м классах возможно уровневое обучение по выбору в базовой или профильной группе, а также продолжение изучения 2-го языка; проводятся спецкурсы,

краткосрочные курсы, элективы, подготовка к сдаче экзаменов международного уровня; 2 раза в год работает интеллектуальный языковой лагерь «Дружба»; осуществляются разнообразные проекты учебного и творческого характера, организуется исследовательская деятельность.

В рамках программы инновационной деятельности ЦИО был разработан и защищен проект «Создание системы современного языкового образования в гимназии». Работа была организована по 2 направлениям: создание и реализация содержания модульной программы «Together. Создание системы современного языкового образования в гимназии» и собственно работа с учащимися по развитию языковой культуры

Программа образовательного (модульного) курса была создана так, чтобы показать слушателям особенности построения системы и познакомить с современными тенденциями в сфере языка и лингвистики. Она включала следующие блоки: «Современный урок как управление собственной образовательной деятельностью учащимися», «Применение политехнологий», «Связь урока с дополнительным образованием, исследовательской работой», «Образовательные ресурсы», «Ученический и учительский консультарий», «Современный школьник, его новая активная позиция и его роли», «Новые функции педагогической деятельности и роли учителя», «Создание индивидуальной образовательной программы ученика», «Тьюторское сопровождение образовательной деятельности ученика и социальное продюсирование как продвижение в социальную сферу», «Опыт организации исследовательской работы в языковом образовании», «Тьюторские функции учителя в руководстве исследовательской деятельностью ученика».

Для учащихся были предложены следующие темы: «Язык и мир», «Мир языков», «Одноязычие и многоязычие», «Лингвистические джунгли», «Язык – мост или стена?»,

«Естественные и искусственные языки», «Виртуальная языковая личность», «Интернетлингвистика».

Одним из результатов обучения по программе ЦИО мы считаем возможность повышения профессионального мастерства педагогов как в сфере методики и методологии преподавания иностранных языков, так и в сфере лингвистической культуры.

Второе направление работы в рамках ЦИО – это непосредственная работа с учащимися по ряду направлений.

1. Создание индивидуальных учебных планов (62 плана в старшей школе и 15 в 9-х кл.), индивидуальных учебных программ и индивидуальных образовательных траекторий. Вариативными ресурсами служили учебные курсы первого и второго иностранного языка, спецкурсы, краткосрочные курсы и элективные курсы в соответствии с принятой в гимназии системой обучения иностранным языкам.

2. Организация деятельности языкового лагеря «Дружба» предполагает целенаправленную работу по обеспечению учебного сотрудничества и совместной деятельности ребенка с учителем и школьниками разного возраста; развитие умения работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликтные ситуации на основе согласования позиций и учета интересов, формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение. Особое место в этом процессе занимала проектная деятельность во всем ее разнообразии. Конечно, полностью выучить за 2 недели иностранный язык в лагере невозможно, но преодолеть языковой барьер и сделать попытку свободно говорить со сверстниками вполне реально.

Языковой лагерь хорош тем, что объединяет в себе увлекательный отдых с интересными занятиями и общением с ровесниками на иностранном языке. В такой атмосфере возможен положительный результат в обучении, поскольку дети преодолевают языковой

барьер, им приходится говорить, используя для начала небольшое количество известных слов; затем лексикон расширяется, добавляются новые понятия, обороты, формы, конструкции. Так как обучение языку в российских условиях практически исключает реальное общение с носителями языка, работа в лагере ориентирована на моделирование ситуаций общения, приближенных к этнокультурным условиям жизни в странах изучаемого иностранного языка – английский завтрак, «five o' clock», игры, песни, праздники. В программу работы лагеря было включено и приглашение гостей – носителей языка.

3. Гимназические лекции. Тематика лекций отвечает интересам языкового образования и рассчитана на учителей и учащихся филологического профиля: «Что такое лингвистика?», «Происхождение языка и языков», «Естественные и искусственные языки», «История английского языка», «Английский как мировой язык и процессы, происходящие в нем», «Библия и ее переводы».

На публичных лекциях вместе с учащимися формировалось понимание целостности языкового мира, его сложности, разнообразия и многообразия явлений и связей. Эти лекции показали недостаточность и необходимость одновременно целостного лингвистического образования не только в гимназии, но и в школе. Ученики проявили неподдельный интерес к обсуждаемым вопросам, переходя от понимания человеческого языка, как одного из чудес света, к легенде о Вавилонской башне и о Вавилонском столпотворении: от мысли о первом «языке-матери» – к многообразию языков (население Земли пользуется к настоящему времени приблизительно пятью тысячами языков); от рассмотрения языка как барьера, как помехи для коммуникации – к поиску рационального языка, единого для всех людей; от одной науки о языке – к другой, от сложившейся интерлингвистики – к зарождающейся интернетлингвистике.

4. Организация клубной деятельности и участия в конкурсах. Данная работа ведется с учащимися по 2 направлениям. В первом ученикам предлагается прежде всего ознакомиться с перечнем образовательных ресурсов города по изучению иностранных языков (бывают платные и бесплатные). При необходимости и при желании, принимая совместное решение с родителями, ученик выбирает тот или иной ресурс, имеет возможность строить свою индивидуальную траекторию. Важно отметить, что по этому пути в настоящее время идут единицы, что объясняется как финансовыми, так и временными затратами.

Во втором направлении учащимся предлагается участие в клубной деятельности и в конкурсах. Здесь складывается все гораздо успешнее, поскольку больше срабатывает внешняя мотивация: привлекательно, интересно, не требуется регулярных усилий. Так, учащиеся в «ACR», в американском уголке библиотеки им. Горького, участвовали в музыкальном фестивале «Singing Winter», в музее Современного искусства PERMM прослушали лекцию «Культура Англии и Шотландии», посещали занятия в рамках проекта «Чердак». С педагогической точки зрения здесь осуществляется социальное продюсирование, учитель помогает вывести образовательную программу ученика в социальную сферу, создать условия для участия в конкурсах, выставках и пр.

5. Разнообразная проектная деятельность. В гимназии сложилась система самоуправления в работе над проектами. Каждый ученик может обратиться в конкурсную комиссию со своим проектом. Проект может разрабатываться как индивидуально, так и в группе. Оформление проекта происходит по определенному алгоритму с обязательным привлечением и указанием социальных партнеров. В нем есть и экономическая часть – создается смета. В итоге проект защищается. По результатам защиты

он либо поддерживается, либо отклоняется. Педагоги-организаторы или учителя-предметники, связанные с проектом, становятся кураторами проекта и сопровождают деятельность учеников вплоть до получения результатов.

Примером может послужить проект «Фестиваль песни на иностранных языках». Инициатором данного проекта выступила группа старшеклассников. В фестивале приняли участие более 50 учащихся – сольные исполнители, ансамбли от классных коллективов, члены жюри и организаторы фестиваля.

Выступления шли по номинациям: «Лучший дуэт», «Лучший ансамбль», «Лучшее вокальное исполнение» и «Лучшее произношение». Присуждалась премия Гран-при.

Интерес к языку со стороны учащихся характерен для каждой школы. Есть клубы и встречи, занятия и курсы. Но именно создание системы языкового образования открывает перспективы построения у учащихся языковой картины мира, порождает проявление толерантности как интереса к иному, другой культуре, способствует расширению межкультурной коммуникации.

УДК 371.2
ББК Ч 420.264

С. В. Сурдуковская
Реализация модели формирования
текстовой компетентности в гимназии

В статье описаны педагогические условия реализации модели формирования текстовой компетентности, важнейшим из которых является конструирование образовательных ситуаций и заданий к ним, обеспечивающих освоение деятельностных способов работы с текстами различных типов, в урочной и внеурочной деятельности гимназии.

Ключевые слова: текстовая компетентность; модель формирования текстовой компетентности; ценностная ситуация; проблемно-ценностное общение; коммуникация; мировоззренческий диалог.

Успешность усвоения материала общеобразовательных дисциплин в процессе обучения во многом зависит от уровня развития текстовой компетентности, поскольку текст является коммуникативной единицей обучения и весь образовательный процесс происходит в условиях непосредственного речевого общения путем обмена текстами в устной или письменной форме. В своей практической деятельности мы опираемся на понятие текстовой компетентности, определенное Н. С. Болотновой системой действий на основе знаний, навыков и умений, позволяющих воспринимать тексты, интерпретировать их и создавать собственные [2]. Текстовая компетентность включает в себя комплекс знаний и умений, связанных с восприятием, пониманием, интерпретацией, созданием и произнесением текстов.

В гимназии разработана и реализуется модель развития текстовой компетентности, построенная на идеях «понимающего характера» образования, целью которого является организация понимания как способа духовно-практического освоения мира, основанного на способности человека выявлять, присваивать и формулировать смыслы. Педагогическим условием реализации модели является конструирование образовательных

ситуаций и заданий к ним, обеспечивающих освоение деятельностных способов работы с текстами различных типов. При выстраивании формата общегимназического события как ценностной ситуации мы стремимся использовать совокупность всех возможностей, которые могут стать ресурсом при решении задачи формирования и развития духовно-нравственной составляющей личности, опираясь на тезис М. Р. Битяновой [1, с.1]: «Воспитание сегодня – прежде всего работа со смыслами, ценностями, системой отношений человека, его эмоционально-волевой и рефлексивными сферами, со всем тем, что позволяет человеку осознавать, оценивать и усовершенствовать себя».

Введение в учебный план младшей и основной школы надпредметного курса «Грамотное чтение» ориентировано на практическое освоение стратегий чтения и письма на разнообразных текстах. Дидактическим материалом служат различные информационные источники: статьи из журналов, газет, отражающие актуальные общественные проблемы; тексты из энциклопедий, хрестоматий, способствующие формированию ценностных ориентаций гимназистов. Текстовая деятельность учащихся организуется на текстах с прямым или опосредованным отражением ценностей, которые сопровождаются чита-

тельскими задачами «на открытие смысла». Представим некоторые из них.

Задание 1. Прочитай текст. Ответь на вопрос.

Насилие не живет одно и не способно жить одно: оно непременно связано с ложью. Между ними родственная связь: насилию нечем прикрыться, кроме лжи, а лжи нечем удержаться, кроме как насилием. Насилие требует от нас покорности лжи. И простой шаг мужественного человека: не участвовать во лжи, не поддерживать ложных действий. Пусть каждый выберет: останется ли он сознательным слугой лжи.

К чему призывает автор этих строк А. И. Солженицын?

1. Быть готовым противостоять насилию.
2. Принимать ложь и насилие как обычную вещь.
3. Быть верным правде, несмотря ни на что.
4. Воспринимать ложь как необходимый и полезный навык.

Задание 2. Прочитай текст. Ответь на вопрос.

Во всех войнах, которые вело Отечество, Пермская губерния принимала самое непосредственное участие. В 1877 году из Перми отправлялся санитарный отряд на русско-турецкую войну. Пермьки собрали средства на 100 кроватей, медицинское оборудование, медикаменты. В Первую мировую войну Пермь собирала пожертвования. Каждую весну проходил особый праздник – день ромашки. Сборщики ходили с кружками, просили у всех встречных помочь раненым пермских госпиталей. Жертвующим прикалывали на грудь ромашку. У многих горожан в этот день красовался на одежде этот цветок милосердия.

Определите, какая из поговорок точнее всего отражает смысл данного текста. Обсудите свой выбор.

1. Хоть шуткой, хоть смехом, да было бы дело с успехом.

2. За край свой насмерть стой.

3. Семеро одну соломинку поднимают.

4. Свет не без добрых людей.

Одной из форм работы с текстом является дискуссионная площадка «Инсайт» – образовательная ситуация, в которой конструируется проблемно-ценностное общение учащихся 8–11 классов гимназии и педагогов-модераторов на основе осмысления «проблематизирующих» текстов по определенной тематике и использования технологии мировоззренческого диалога. Информационной базой (основой) для подготовки к участию в дискуссии являются тексты, осмысленные и интерпретированные не педагогами, а самими старшеклассниками. Отбор и предъявление школьникам текстов любых форматов и читательских задач к ним осуществляется педагогами, которые выступают здесь в качестве организатора коммуникации и читательского/личностного развития. Читательская задача (в понимании Ю. Н. Караулова) – учебная комплексная задача на развитие ученика как культурно-языковой/речевой личности – рассматривается нами как «задача на открытие смысла» [5]. Общая тема дискуссионной площадки «Новому поколению – новые ценности?» позволяет ставить актуальные вопросы (проблемы) для обсуждения. Тематикой дискуссии создается ситуация «встречи разного» в образовательном диалоговом пространстве: «Смыслы образования», «Прочтение доброты», «Интерпретации истории», «Сила традиций».

В процессе подготовки и проведения дискуссии сложилась определенная последовательность действий педагогов и учащихся. Прокомментируем их содержание и результаты.

1. Проблематизация – организация групповой аналитической работы с неадаптированными текстами (научными, политическими, художественными, публицистическими) в рамках уроков риторики

или грамотного чтения. «Проблематизирующий» текст может содержать проблемные (открытые) вопросы и проблемную информацию; изложение исследований, наблюдений, рассуждений и умозаключений, чаще всего – конкретных, авторских; противопоставление фактов или позиций, изложение проблемы, противоречия, хода мыслей, размышления, изложение авторского или абстрактного опыта, текст часто бывает выстроен по принципу диалога. К примеру, для подготовки к дискуссии по теме «Сила традиций» учащимся было предложено среди прочих прочитать текст «Понятие традиции в социальных науках: содержание, структура, значение» (авторы А. В. Мурахтанов, Т. Л. Воротилина). Такие тексты позволяют школьникам воспринимать социокультурную информацию, анализировать ее, а также решать читательские задачи к ним для осмысления темы дискуссии и проблем, с ней связанных. Представим вариант задания для подготовки к дискуссии по теме «Смыслы образования»:

– В предложенных текстах выделите идеи, понятия и утверждения, имеющие отношение к теме дискуссии.

– Определите сходство и различия между идеями, понятиями и утверждениями, высказанными их авторами.

– Какие позиции для организации дискуссии вы можете предложить?

2. Актуализация личного жизненного опыта школьников, мотивация к внутреннему и активному внешнему диалогу на дискуссионной площадке. Подготовка к участию в дискуссии предполагает «активное» чтение: применение методик структурирования текста: кластерный и (или) проблемный анализ. Работа с текстами дает школьникам такой опыт рефлексивной работы, который можно обратить в дальнейшем и на текст, и на не-текст, т.е. на мир, рефлексия над которым будет рационально выполняться так, как если бы мир был текстом [4].

3. Создание устного или письменного высказывания, содержащего, кроме собственного взгляда на тему дискуссии, систему аргументов к выбранной из трех предлагаемых модераторами позиций: согласия, несогласия (поскольку именно согласие/несогласие относится к числу фундаментальных коммуникативных категорий, которые играют значительную роль в организации речевого взаимодействия) и конформистской (в значении «следование обстоятельствам»).

Проиллюстрируем их фрагментом сценария дискуссионной площадки по теме «Прочтение доброты»: 1. Чтобы преуспеть в жизни, нужно проявлять твердость, не ведая сомнений, а проявлять доброту – глупо. Такова одна из позиций – нельзя быть добрым. 2. Однако академик Дмитрий Лихачев заметил, что «добро не может быть глупо, добрый поступок никогда не глуп, ибо он бескорыстен и не преследует цели выгоды и «умного результата». Нас всех с детства учат проявлять доброту. Добрым быть нужно – такова вторая позиция. 3. Вспомните Владимира Дубровского. Благородный, но жесткий разбойник. Почему он нам так симпатичен? Потому что он добр и мягок по отношению к отцу, няне, возлюбленной Марье Кириловне, но непримирим к обидчикам и врагам. Быть добрым и не быть добрым – зависит от ситуации – это третья позиция.

В данной ситуации развивается умение продуцировать устные и письменные тексты, оформлять свои мысли в соответствии с речевыми нормами.

4. Публичное предъявление аргументации для выбранной позиции. В процессе подготовки и участия в дискуссии развиваются качества, необходимые для продуктивной коммуникации: умение слушать других, через диалог приходиться к пониманию и оценке убеждений собеседника, пытаться принимать другую точку зрения, быть готовым изменить свою позицию по отношению к иному мнению.

Организация ценностного диалога на дискуссионной площадке способствует не только толерантной речевой коммуникации, но и самостоятельному осуществлению своего выбора ценностей из множества смыслов, созданного человечеством. По А. Маслоу, «школа должна помочь ребенку заглянуть в самого себя и определить набор ценностей, согласующийся с его неповторимой человеческой сущностью» [6].

5. Рефлексия результатов участия в дискуссии. Участие в каждой новой дискуссии проблематизирует предшествующий коммуникативный опыт ученика: способствует осознанию трудности и неоднозначности в понимании, «расшифровке» чужих высказываний. «Любая новая информация, будучи усвоенной, ставит человека перед нравственной проблемой: жить и поступать в соответствии с полученным знанием или вопреки нему», – утверждает М. Р. Битянова [1].

Ценность общения в детско-взрослом коллективе мы видим в формировании способности к адекватному ситуационному взаимодействию, нахождению вербальных и невербальных средств и способов формулирования мысли; в развитии самостоятельности мышления и умения ориентироваться в мире духовных ценностей, в ключевых проблемах современной жизни (этических, экологических, межкультурного взаимодействия и иных). По А. Маслоу, познавший себя человек способен жить по-человечески в изменяющемся мире: «Познавший себя человек – гуманен» [6].

Разделяя взгляды М. Р. Битяновой и В. Е. Пугача, большие возможности для формирования как текстовой компетентности, так и ценностной системы личности школьника путем организации диалога «возрастных миров детства и взрослости» [4] мы видим в организации в гимназии детско-родительского практикума «Книжная эстафета», «способного интегрировать все

педагогические усилия школьного учреждения, положительные факторы влияния семьи и социума в логически выстроенную канву нравственного развития учащихся» [8]. При создании разновозрастного читательского сообщества мы исходим из понимания того, что педагогика взаимодействия образовательного учреждения, библиотеки и семьи должна быть ориентирована на целенаправленную, специально организованную коммуникативную деятельность, поскольку коммуникация, по О. И. Матяш, «не просто процесс обмена информацией, это процесс создания некой общности, в котором мы осмысливаем информацию и соотносим наши смыслы со смыслами наших коммуникативных партнеров, создавая таким образом определенную степень взаимопонимания. При этом происходит не столько самовыражение и передача-прием уже сформированных смыслов, сколько совместное смыслообразование» [8].

Идеальным результатом участия в практикуме должно стать сильное положительное влияние на читающего, освоение личностью общечеловеческих ценностей, содержащихся в тексте художественного произведения, превращение их в систему устойчивых убеждений и личные ценности (нравственные, мировоззренческие, эстетические). Определяя свое отношение к прочитанному произведению, читатель развивает свою осознанную реакцию на добро и зло, вырабатывает критерии художественных и человеческих ценностей. Детям и подросткам участие в практикуме позволяет раскрыть свой личностный потенциал, развить свои творческие способности, научиться общаться с другими людьми, лучше понимать себя. Родителям занятия практикума помогают достигать согласия с детьми, сотрудничать, вести ценностный диалог, определяться с жизненными целями, ведь мир, в котором мы живем, движем, в решающей степени, человеческими ценностями.

Информационно-коммуникативным ресурсом для развития личности учащегося служит участие в интеллектуальной универсиаде «Грани мира», которая ежегодно посвящается великим людям, оставившим свой след в истории науки, искусства, культуры: М. В. Ломоносову, В. И. Даю, Леонардо да Винчи, Галилео Галилею. Посвящение предполагает чтение-изучение биографии и постижение масштаба личности, определение ценности научной и просветительской деятельности, роли достижений этих людей в истории человечества через творческое представление в сценарном проекте «Энциклопедия открытий...».

Включение учащихся гимназии в специально организуемую, развивающуюся, усложняющуюся от репродукции до творческой самореализации от класса к классу учебно-познавательную деятельность позволяет сформироваться и проявиться осознанной нравственной позиции. Такая система работы педагогического коллектива способствует культурной и социальной самоидентификации гимназистов, помогает в обретении

системы мировоззренческих ориентиров, в формировании способности к духовной защите и креативному действию по отношению к социуму.

Таким образом, эффективность процесса формирования текстовой компетентности учащихся обеспечивается рядом условий:

– мотивационных (актуализацией субъектной позиции обучаемых через максимальную диалогизацию образовательного процесса, реализацию совместной творческой деятельности учащихся и педагогов в процессе чтения и коммуникации);

– содержательных (реализацией модели формирования текстовой компетентности на основе содержательного компонента обучения и воспитания и соответствующего дидактического обеспечения – текстотеки);

– организационных (моделированием ценностных ситуаций на уроках гуманитарных предметов и во внеурочной деятельности по осмыслению текстов, использованием метода решения читательских проблемных задач).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ ПУБЛИКАЦИИ

1. Битянова М.Р. Ценностный аспект современного образования. – URL : <http://www.tochkapsy.ru/>. с.1.
2. Болотнова Н.С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2008. – 384 с.
3. Елисеева Ю.А. Детское «Чтение мира» как стартовый социокультурный процесс // Библиотека и чтение в структуре современного образования: матер. Межрегион. науч. конф. – URL : <http://59434.edusite.ru/DswMedia/sbornik.pdf>. с. 75.
4. Зинченко В.П. Метафоры смысла. – URL : <http://www.fund-intent.ru/Article/Show/405>
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. – URL : <http://lib.ru/PSIHO/MASLOU/motivaciq.txt>
7. Матяш О.И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование. – URL : <http://jarki.ru/wpress/2008/10/13/48/>
8. Пугач В.Е. Педагогические условия расширения поля читательских ориентаций подростков. – URL : <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/208443.html> с.12.
9. Романичева Е.С. От чтения «обязательного» к чтению «свободному»? – (Б.м., б.г.).
10. На путях к новой школе // Открытое образование. Педагогика текста. Актуальное чтение : сб. науч. ст. и методич. матер. Четвертой межрегион. науч.-практич. конф. (г. Санкт-Петербург, 2012). – СПб., 2012.

УДК 81'243
ББК Ш 102

С. В. Мерзляков

Сущность иноязычной грамматической компетенции

В статье рассматривается роль и место грамматики в изучении иностранного языка, раскрывается понятие иноязычной грамматической компетенции в логике компетентностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов. Особое внимание уделяется описанию сущности грамматического навыка как одной из составляющей иноязычной грамматической компетенции.

Ключевые слова: компетентностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы; иноязычная коммуникативная компетенция; грамматика; грамматическая компетенция; грамматический навык.

Грамматика как один из важных аспектов языка, с помощью которого обеспечивается формирование умений устного и письменного общения, во все времена находилась в центре научных споров, дискуссий о её месте, роли и значении при обучении иностранным языкам [3].

История методики преподавания иностранных языков свидетельствует о том, что отношение к грамматике никогда не было однозначным и определяло специфику того или иного метода, принципы и приемы обучения. При этом роль грамматической теории либо преувеличивалась, когда в обучении иностранным языкам ведущим был грамматико-переводной метод: представители данного метода полагали, что изучение иностранного языка в средних учебных заведениях имеет исключительно общеобразовательное значение, которое сводится к гимнастике ума и развитию логического мышления, достигаемых в результате систематического изучения грамматики, но с отрывом формы от содержания; либо недооценивалась или вовсе исключалась в прямых методах, где, по словам Я. А. Каменского, всякий язык «должен усваиваться скорее путем его употребления, чем по правилам, путем слушания, чтения, письма, путем устного и письменного подражания».

В коммуникативно-функциональном подходе наблюдалась аналогичная картина. Первоначально превалировала точка зрения, согласно которой грамматическая компетенция формируется сама по себе, независимо от того, будет ли осуществляться специальное обучение грамматике. Другая точка зрения сводилась к тому, что при обучении иностранным языкам следует создавать прочную структурную базу, на основе которой формируются грамматические навыки. В первом случае предпочтение отдавалось беглости речи, во втором – точности и правильности высказывания.

Исходя из этого, наиболее адекватными можно считать те методы, которые, развивая автоматизированные умения и навыки, не только не исключают осознания грамматических правил, но, напротив, включают его.

При дидактической переработке, отборе грамматики решающее значение имеют такие факторы, как: цели и задачи обучения иностранным языкам и соответствующие им навыки и умения, лингвистические факторы (например, статистические данные о частоте явлений), психология обучения, возраст учащихся и др. Учитывая эти факторы, методика определяет отбор, расположение и порядок следования, способ объяснения языковых явлений, подлежащих объяснению и закреплению [5].

В настоящее время грамматика является частью содержания программ обучения иностранным языкам, поэтому её роль следует рассматривать именно в аспекте учебной деятельности. Особенно важно место грамматики в освоении языкового материала для английского языка, отличающегося строгим порядком построения речевого высказывания.

Грамматика наряду со словарным и звуковым составом представляет собой материальную основу речи. По определению доктора филологических наук, профессора В. Г. Гака, грамматика является разделом языкознания, в котором изучаются закономерности изменения и сочетания слов, образующих осмысленные предложения или высказывания.

Таким образом, грамматика английского языка, равно как и других языков, должна способствовать формированию и развитию речевых умений и навыков, то есть играть вспомогательную роль в речемыслительной деятельности. Иначе говоря, грамматические правила и структуры должны служить коммуникативным целям обучения.

Умение грамотно сочетать слова, изменять словосочетания в зависимости от цели высказывания является одним из важнейших условий использования языка как средства общения. Овладение грамматикой изучаемого языка важно не только для формирования продуктивных умений в устной и письменной речи, но и для понимания речи других людей при аудировании и чтении. Недостаточный уровень грамматических навыков становится непреодолимым барьером на пути формирования не только языковой, но и речевой, и социокультурной компетенций.

Одним из приоритетных направлений образовательной политики в Российской Федерации провозглашена переориентация системы образования на компетентностно-ориентированный и системно-дея-

тельность подходы, когда в процессе разных видов образовательной деятельности учащийся из объекта педагогического воздействия постепенно становится его полноправным участником.

В рамках современных подходов основной задачей образования в области изучения английского языка является развитие ключевой компетентности учащихся – образовательной. Образовательная компетентность рассматривается в Программе как интегративный личностный комплекс, представляющий собой единство теоретической и практической готовности и способности ученика к осуществлению образовательной деятельности.

Иностранный язык как учебная дисциплина наряду с общеобразовательными и воспитательными выполняет дополнительные функции, способствующие развитию креативных, логических и индивидуальных качеств личности. Первостепенной целью обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, успешное становление которой невозможно без грамматической компетенции.

В методической литературе существуют несколько определений грамматической компетенции.

Согласно одному из них, грамматическая компетенция есть уровень владения человеком основным кодом языка: грамматическими правилами, словарём, словообразованием, структурой предложений.

В соответствии с другой точкой зрения грамматическая компетенция определяется как способность продуцировать неограниченное количество правильных в языковом отношении предложений [2].

Под грамматической компетенцией нами понимается способность индивида коммуникативно целесообразно и ситуативно адекватно пользоваться иноязычными грамматическими знаниями, навыками

и умениями в целях адекватной реализации своего речевого поведения на данном иностранном языке в процессе общения.

Формально грамматику конкретного языка можно рассматривать как совокупность правил, позволяющих составлять иные упорядоченные цепочки элементов, т.е. строить предложения. Грамматическая компетенция включает в себя способность понимать и выражать определённый смысл, оформляя его в виде фраз и предложений, построенных по правилам данного языка (в отличие от механического воспроизведения заученных образцов).

Развитие грамматической компетенции заключается в создании умения использовать грамматические средства языка на основе знания принципов, управляющих соединением лексических элементов в значимые фразы, т.е. умения понимать и выражать мысли в процессе производства и распознавания грамотно сформулированных предложений (в противовес заучиванию и воспроизведению застывших образцов) [6]. Умение изменять и сочетать слова, будучи одним из важнейших условий практического владения языком, т.е. использования его как средства общения, эффективно только в том случае, если данное умение осуществляется автоматизировано и включает необходимый набор речевых грамматических навыков, коммуникативно-обусловленное применение которых составляет основу речевого грамматического умения.

Грамматический навык по своей природе неоднороден и поэтому требует к себе комплексного подхода, затрагивающего все основные его стороны.

Грамматический навык – синтезированное действие, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее адекватное морфолого-синтаксическое оформление речевой единицы любого уровня в речи.

В грамматическом навыке можно выделить следующие составляющие:

- выбор структуры, адекватной речевому замыслу говорящего (в данной ситуации);
- оформление речевых единиц, которыми заполняется структура в соответствии с нормами данного языка и определенным временным параметром;
- оценка правильности и адекватности этих действий.

Структуры в нашем сознании связаны с определенными коммуникативными задачами: для каждой задачи – функциональное гнездо структур. То, что говорящий выбирает какую-то определенную структуру, зависит уже от конкретных условий: адресата, отношений с ним, настроения, культуры и т. п.

Выбор структуры можно назвать функциональной стороной навыка. Существует еще и формальная сторона – оформление. От нее зависит правильность с точки зрения данного языка и скорость речи. Оформление теснейшим образом связано с вызовом слова и сочетанием. Поскольку оформление структуры основано на них, зависит от их уровня, необходимо формировать грамматический навык на основе тех лексических единиц, которыми обучаемый владеет достаточно свободно.

Под грамматическим навыком говорения подразумевается правильное коммуникативно-мотивированное автоматизированное употребление грамматических явлений в устной речи. Грамматические навыки, обеспечивающие правильное формирование и формоупотребление, можно назвать речевыми морфологическими навыками (к примеру, образование личных окончаний глаголов). Следовательно, навыки, отвечающие за верное автоматизированное расположение слов во всех типах предложений, определяются как синтаксические речевые навыки [1].

Морфологические и синтаксические речевые навыки письменной речи носят более аналитический (дискурсивный) характер благодаря специфике письменного вида

речи. В данной ситуации становится возможным вернуться к уже написанному, исправить и изменить созданный текст.

Рецептивные грамматические навыки – это автоматизированные действия по узнаванию и расшифровке грамматической информации в письменном или звучащем тексте. Поскольку восприятие и понимание устного или письменного текста происходит как при активном, так и при пассивном знании языкового материала, рецептивные грамматические навыки делятся на рецептивно-активные и рецептивно-пассивные навыки чтения и аудирования.

Существует еще один вид навыков, который в психологической литературе относится к «умственным», или «интеллектуальным»: языковые дискурсивно-аналитические грамматические навыки. Они формируются на основе грамматических знаний и используются как фоновый компонент в основном в письменной речи, реже в говорении. Таким образом, языковой навык помогает говорящему контролировать правильность выполнения речевого действия, а при ошибочном его выполнении обеспечивает исправление неточностей.

Функционирование грамматической стороны говорения происходит следующим образом:

а) говорящий выбирает модель, адекватную своему речевому замыслу. Это так называемая функциональная сторона навыка, или операция выбора;

б) говорящий оформляет речевые единицы, которыми заполняется модель. Операция оформления должна произойти согласно нормам языка и в определенных временных параметрах.

Соотнесенность с ситуацией присуща не только операции выбора, но и операции оформления, опосредованно, через то, что лингвисты называют грамматическим значением. Скажем, фразой «В городе много строят» можно выразить и подтверждение, и

отрицание мысли собеседника (т. е. совершенно противоположные речевые функции), но в обоих случаях использование в ней структуры неопределенно-личного предложения означает выдвижение на передний план самого действия, а не его производителя. Выбор модели зависит и от того, насколько усвоено говорящим его грамматическое значение (в данном случае – неопределенность действующего лица). Оно тесно связано с оформлением данной модели. Следовательно, грамматическое значение, с одной стороны, связано с оформлением модели, с другой – с ситуацией, от чего зависит выбор [4].

В связи с тем, что понимание и признание этого влекут за собой отказ от последовательного формирования сначала операции оформления (в языковых и им подобных упражнениях), а затем операции выбора (в речевых упражнениях), оформление вынуждено отрываться от ситуативности, и поэтому не вырабатывается механизм ситуативного слежения за оформлением высказывания.

Названный механизм вырабатывается только в том случае, если форма и функция усваиваются параллельно.

Поскольку грамматические навыки необходимо формировать, тренировать, обобщать и систематизировать, осуществить это можно путем выполнения упражнений.

Роль грамматики английского языка заключается не только в правильном построении фраз и предложений, но и в овладении логикой построения предложения, словообразования, самостоятельности в пользовании языком.

В этой связи необходимо охарактеризовать обучение и формирование грамматических навыков английского языка как деятельность. Отметим, что все этапы деятельности по овладению грамматическими навыками – и зрительное восприятие, узнавание в тексте, затем в речи, и осознанное употребление в ситуациях общения – одинаково важны.

Граматику рекомендуется вводить в объёме, необходимом для практического овладения иностранным языком как средством коммуникации, т.е. подчинить работу над грамматическим аспектом решению практических задач обучения. В центре внимания должны находиться действия с грамматическим материалом, развитие грамматических навыков и умений, а не усвоение знаний о строе языка и заучивание грамматических правил. Практическое значение

изучения грамматики определяется тем, что грамматика, в силу обобщающего характера своих законов, облегчает путь овладения иностранным языком.

Программой по английскому языку для основной школы установлен уровень владения грамматической компетенцией, на который должны выйти учащиеся по окончании средней школы. Таким уровнем установлен В1, который предполагает владение грамматикой в полном объёме.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г., Щукина А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999.
2. Бим И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа. – М.: Новая школа, 1995.
3. Бориско Н.Ф. Сам себе методист, или Советы изучающему иностранный язык. – Киев, 2001.
4. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – М.: Педагогическое общество России, 1999.
5. Современные теории и методы обучения иностранным языкам: матер. второй междунар. науч.-практич. конф. «Языки мира и мир языка». – М.: Экзамен, 2006.
6. Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. – Cambridge: CUP, 2001.

УДК 811.111(07)

ББК Ш 143.21-9

Т. В. Домнина

Социокультурная коммуникация на английском языке на старшей ступени обучения как ресурс развития коммуникативных учебных действий и гражданских качеств

В статье рассматриваются преимущества использования конференции спикеров на старшей ступени обучения английскому языку. Особое внимание уделяется выбору коммуникативного задания и подготовки публичного выступления.

Ключевые слова: *социокультурная коммуникация; конференция спикеров; публичное выступление; коммуникативное задание; мотивация; гражданские качества.*

Одной из актуальных проблем современной методики преподавания иностранных языков является формирование коммуникативных навыков старшеклассников, позволяющих приблизить процесс обучения к условиям реального общения. Целью обучения иностранным языкам в полной средней школе является достижение учащимися иноязычной коммуникативной компетенции на пороговом уровне (термин Совета Европы), т. е. для успешного овладения иностранным языком учащиеся должны знать не только языковые формы (усвоение грамматики и лексики), но также иметь представление о том, как их использовать для целей реальной коммуникации [1].

Вовлечение учащихся старших классов и педагогов в устную коммуникацию может быть успешно осуществлено в процессе конференции спикеров (англ. *Speaker*, буквально – оратор), ориентированной на создание условий для получения практических навыков социокультурного общения, коммуникативного поведения, оснований для личностного развития. Конференция организуется как речевая ситуация, способствующая накоплению и трансляции социального культурного опыта в условиях межличностного взаимодействия старшеклассников и педагогов. Такая учебно-речевая ситуация

побуждает говорить и действовать по правилам в учебных целях, повышает и поддерживает интерес к общению на английском языке и, в целом, к его изучению. Педагогическая ценность конференции спикеров, на наш взгляд, состоит в том, что дает возможность старшеклассникам накопить опыт социальной практики, раскрывать себя (приняв на себя роль спикера), занимать активную гражданскую позицию, представить себя в возможных ситуациях будущей профессиональной деятельности.

По мнению Н. Ф. Логиновой и С. Х. Самсоновой, «... социальная практика – вид деятельности, направленной на приобретение позитивного социального опыта, в которой он получает навыки социальной компетентности и реального действия в обществе» [2]. Социальная практика должна способствовать:

- выработке умений прогнозировать развитие социальных ситуаций, продуктивно взаимодействовать;
- преодолению барьеров в социально ориентированном общении;
- построению интерактивной коммуникации через формирование согласия, ведения диалога;
- организации личностного и группового пространства в ходе общения с учетом реальной социальной ситуации.

Эффективность проведения конференции спикеров как социокультурной практики зависит от соблюдения ряда требований: осознания старшеклассниками результата участия, знания способов решения определенных коммуникативных задач, знания норм построения публичной речи, правил коммуникативного использования единиц языка в определенных коммуникативных обстоятельствах.

В методической литературе речевая ситуация определяется как совокупность речевых и неречевых условий, необходимых для того, чтобы старшеклассник правильно осуществил речевое действие с намеченной коммуникативной задачей. Моделирование такой речевой ситуации начинается с создания условий для коммуникативной заинтересованности, выражающейся в потребности в общении, таким условием может стать постановка коммуникативного задания.

По функциям общения коммуникативные задания можно разделить на информативные, регулятивные и оценочные. В зависимости от речевой формы они могут быть нацелены на описание, повествование или рассуждение. Поскольку речь идет о нестандартной ситуации общения (спикер не только представляет проблему в рамках коммуникативного задания, но и выражает свое мнение, предлагает решение проблемы), педагогу необходимо сформулировать коммуникативные задания так, чтобы обеспечить не только действие, но и взаимодействие.

При выборе коммуникативного задания важна мотивация учащихся. Практика преподавания, а также вовлечение учащихся во внеклассную деятельность через участие в различных социокультурных проектах показывает, что учащиеся с интересом относятся к истории, нравам, обычаям, повседневному укладу жизни.

Коммуникативное задание должны удовлетворять следующим критериям:

- Нехватка информации. Коммуникативное задание должно быть ориентировано на получение новой информации от собеседника (не из учебника!). В этом случае учащиеся будут вынуждены разговаривать.

- Адекватность реальной жизненной ситуации. Учащийся выбирает для обсуждения на конференции спикеров проблему, которая реально существует и значима для него.

- Вычленяемые интенции участников ситуации. Учащиеся должны твердо знать, что хотят «донести» до аудитории и чего хочет добиться наш собеседник. Для осуществления этих целей каждое коммуникативное задание должно сопровождаться правильными языковыми моделями этих интенций.

- Элементы ролевой игры. Аудиторное пространство само по себе настраивает на методичную работу с языком как с объектом. Учащиеся, приняв роль спикера, по-новому могут взглянуть на само коммуникативное задание.

Не стоит забывать, что решение коммуникативного задания – это не просто вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий общения, знания невербальных форм общения (мимика, жесты). Получив коммуникативное задание, школьник должен быть ознакомлен с критериями, по которым их публичное выступление будет оценено.

При проведении конференции спикеров следует учитывать следующие критерии оценивания спикеров:

- адекватная реализация коммуникативного намерения;

- проблематика темы (актуальность, важность, своевременность);

- полнота и степень раскрытия темы (смысловая и структурная завершенность);

- логика изложения (аргументация, личное отношение к проблеме);

- ораторское мастерство (голос, мимика);

- языковое оформление;

- культура выступления;
- умение отвечать на вопросы.

При подготовке к публичному выступлению проектов большинство учащихся сталкиваются с рядом проблем. В результате их систематизации можно отметить, что учащиеся:

1. не знакомы с композиционным построением англоязычного устного выступления;
2. не владеют соответствующей терминологией;
3. не владеют коммуникативной манерой поведения;
4. испытывают затруднения при взаимодействии с аудиторией, отвечая на вопросы;
5. испытывают стресс, неуверенность в себе.

Поэтому процесс подготовки публичного выступления на конференции предполагает несколько этапов создания и презентации текста выступления: 1) этап планирования (подготовительный этап); 2) этап моделирования публичного выступления; 3) этап совместного создания эталонного текста учащимися и учителем; 4) самостоятельного написания текста; 5) публичное выступление [4].

Представим содержание деятельности учащихся и педагогическое сопровождение на каждом этапе.

На этапе планирования при подготовке публичного выступления ученик должен будет совершать следующие учебные действия:

- определить свое отношение к проблеме (в нашем случае к социально значимой проблеме);
- собрать необходимую информацию с использованием справочной литературы, СМИ, в том числе виртуальных;
- осуществить отбор лексики по предложенной теме;
- построить цепочку логических выводов.

На данном этапе конференции учащиеся развивают регулятивные действия (учатся правильно ставить цели, распределяют свое время).

Задача второго этапа, моделирования выступления, – усвоение языкового материала, самостоятельный поиск в тексте или словаре недостающих языковых средств. В начале подготовки важно настроить старшеклассников на то, что итогом работы над темой будет их выступление, обсудить варианты тем, проблематика которых носит социокультурный характер и будет актуальна для ученика. Лексические единицы на этом этапе следует отрабатывать не изолированно, а в смысловых речевых единствах, содержание которых продиктовано проблематикой выступления (например, использование специальной терминологии по таким темам, как «Интернет-зависимость», «На пути к политкорректности», «Спортивное воспитание молодежи», «Добрые дела в молодежной среде», «Зависимость нашей жизни от современных технологий» и т.д.).

При подготовке текста необходимо составить план выступления.

1. Вступление, где формулируется выбранная социально значимая проблема с использованием тезисных предложений, риторического вопроса или непосредственного обращения к аудитории. Примерами таких обращений могут быть: *I'd like to touch upon...*, *It is a very important problem for...*, *I'm sure you know...*, *One of the most alarming environmental problems is ...*, *Why was it done?* и т.д. [3].

2. Изложение своей точки зрения. На этом этапе важно отработать индивидуальные реплики, выражающие обоснование собственного мнения, уточнение информации, подтверждение сказанного, выражение своего отношения к обсуждаемой проблеме. Полезны для заучивания такие языковые средства, как речевые клише, типичные обороты, необходимые для применения на публичном выступлении. Они призваны обеспечить логические связи и переходы внутри текста доклада, а также помогут выступающему управлять вниманием аудитории.

Это могут быть такие фразы, как: I am convinced that, I am sure, From my point of view, To my mind, I am concerned, I am in favour of, Some people say that, It seems to me that, There is no doubt that, It can not be denied that, We must admit that, According to и т.д).

На этапе самостоятельного написания текста необходимо детальное ознакомление обучаемых с такими качествами речи (характерными для публичных выступлений в плане содержания, композиции и языковых особенностей), как информативность, аргументированность, логичность, последовательность, соответствие нормам литературного языка и др. Здесь очень важно использование фраз, которые помогут представить аргументацию: First of all, To begin with, To start with, On the one hand/on the other hand, Besides, What is more, However, Nevertheless, Finally и т.д.; выражение причинно-следственных связей: for this reason, thus, because of, as a result of; фразы, с помощью которых можно представить примеры: for example, for instance, such as, like и т.д.

3. Любое публичное выступление должно иметь логическое заключение, которое можно построить с помощью таких фраз, как: To sum up, To conclude, On this basis I can conclude that, All in all I believe that и т.д.

После составления и редактирования выступления наступает следующий момент – участие в самой конференции спикеров.

Во время конференции совершенствуются умения аудирования и говорения (в данном случае у учащихся появляется возможность преобразовать полученные знания на уроках в новой коммуникативной ситуации, показать владение научной соответствующей терминологией и ключевыми понятиями – это развитие непосредственно предметных УД). Учащиеся демонстрируют владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами английского

языка. Помимо развития непосредственно языковых умений у спикеров формируются умения публичного выступления и ведения дискуссии. Учащиеся развивают умения слушать, вступать при необходимости в диалог, с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, а это и является коммуникативными действиями.

Выступая в роли спикеров, учащиеся развивают личностные УД: имеют возможность для проявления активной гражданской позиции, толерантного сознания и поведения в поликультурном мире, готовности и способности вступать в социокультурную коммуникацию со сверстниками и учителями, находить общие цели и сотрудничать для их достижения.

В заключение необходимо отметить:

- Ценность умения публично выступать трудно переоценить.
- Формирование умений публичного выступления – это целенаправленный длительный поэтапный процесс.
- Навык подготовки и проведения конференции спикеров – это сложный и комплексный навык.
- Реализация его на практике вызывает много вопросов, но его необходимость не вызывает сомнения.

Таким образом, подготовка и участие в конференции позволяет решить комплекс педагогических задач:

– обучающих: способствует закреплению, актуализации полученных ранее знаний, овладению новыми знаниями, умениями и навыками;

– развивающих: способствует развитию интеллектуальных, лингвистических качеств, творческих способностей, развивает логику, критическое мышление, позволяют сформировать системное видение проблемы, обнаружить наличие взаимосвязи событий и явлений, рассматривать их с различных позиций;

– воспитательных: способствует формированию риторической культуры, терпимости, признанию множественности подходов к решению проблемы;

– коммуникативных: учебная деятельность осуществляется в межличностном общении, обучение происходит в процессе совместной деятельности.

Кроме этого, составление текста публичного выступления способствует развитию межкультурной, дискуссионной, социолингвистической компетенции, что предполагает готовность обучающихся к использованию иностранного языка в предписанной Стандартом нового поколения и программой структурированной и продуктивной форме.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Документ Совета Европы под названием «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» ("Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment").

2. Лапочкин С.В. Влияние эмоционально-волевых и коммуникативных характеристик участников педагогического взаимодействия на эффективность учебной деятельности учащихся: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2002.

3. Музланова Е. С. Английский язык. 500 заданий. – М.: Астель, 2009.

4. Диалог языков и культур в современном мире: матер. Второго междунар. заочной науч.-практич. конф. (2 марта 2012 г.) / Новый гуманитарный институт. – Электросталь, 2012. – С. 73–76, 111–118.

УДК 81'374
ББК Ш105.4

Н. В. Фомичева

**От «наивного лексикографирования»
к компетентностному определению понятия**

Статья посвящена проблеме овладения старшеклассниками понятийным языком науки – необходимым компонентом их исследовательской компетентности. В статье рассмотрены условия использования словарной дефиниции как дидактического инструмента формирования у школьников умения осознанно определять научные понятия и оперировать терминологией в научной коммуникации.

Ключевые слова: исследовательская деятельность; научное понятие; термин; дефиниция; стратегия семантизации.

В условиях обновления содержания общего образования меняется цель и значение исследовательской деятельности учащихся. А. В. Леонтович связывает эти изменения с уменьшением доли профориентационного компонента, факторов научной новизны исследований и возрастанием интереса к ней как инструменту повышения качества образования, развития личности учащегося: «Если в науке главной целью является получение новых знаний, то в образовании цель исследовательской деятельности – приобретение учащимися функционального навыка ведения научной работы» [4]. Ориентированность нового государственного образовательного стандарта на становление таких личностных характеристик выпускника средней школы, как способность осуществлять учебно-исследовательскую деятельность, владение основами научных методов познания окружающего мира, выдвигает в разряд первоочередных задач необходимость формирования у старшеклассников методологических знаний и умений – обязательного компонента исследовательской компетентности.

Деятельность в этом направлении представляется наиболее продуктивной именно на старшей ступени школьного образования: овладение понятийным языком науки

опирается на такие особенности мышления раннего юношеского возраста (15–17 лет), как развивающееся логическое мышление, повышенную мыслительную активность, «изменение соотношения между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего» [3]. Между тем педагогический опыт организации исследовательской деятельности показывает, что большинство старшеклассников испытывают трудности в оперировании методологическими и научными понятиями. В психолого-педагогической литературе причины этих затруднений связываются со сложившейся ранее установкой на запоминание, практикой заучивания определения того или иного понятия, подменяющей его анализ или самостоятельное формулирование (В. А. Крутецкий, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.).

Анализ доступной педагогической литературы показал, что особого внимания заслуживают результаты лексикографических исследований последнего времени в области особенностей семантизации общеупотребительной и терминологической лексики рядовыми носителями языка, указывающие на несовпадение нормативного (словарного) значения слова и его реального бытования в индивидуальном сознании носителя языка, на специфичность выбора стратегии

семантизации слова (Н. Д. Голев, И. А. Стернин, А. Н. Ростова, Т. А. Шиканова и др.). Под стратегией семантизации понимается «закономерный способ мыслительного действия, в результате которого происходит осмысление и толкование значения слова» [5].

По мнению Т. А. Шикановой, «обращение к терминологии как объекту метаязыковой рефлексии представляет большой интерес для постижения сути происходящего в процессе освоения научных понятий обыденным сознанием и исключительно значимо не только для науки, но и для образования, из лингвистической проблемы превращаясь в лингводидактическую. Результаты, полученные в ходе исследования, могут быть использованы в педагогических целях. Наблюдения за ответами позволяют изучить процедуры осознания семантики научной лексики и оптимизировать процесс обучения терминологии» [7].

С целью формирования у старшеклассников умений дефинирования научных понятий и оптимизации этого процесса был проведен лингвистический эксперимент, участниками которого стали десятиклассники МАОУ «Лицей № 2» города Перми. Информантам предлагалось дать определение десяти слов-терминов: дефиниция, термин, проблема, метод, гипотеза, эксперимент, индукция, дедукция, анализ, синтез. Для эксперимента была создана ситуация, которую исследователи определяют как «наивное лексикографирование» (термин Н. Д. Голева): «форма метаязыковой деятельности рядового носителя языка, направленная на экспликацию мыслительного содержания, репрезентируемого словом в его (носителя) языковом сознании» [2].

Определения, представленные информантами в анкетах, анализировались с точки зрения соответствия словарным дефинициям отобранных для характеристики терминов, указания их существенных признаков, вы-

бора способа лексикографирования. Результаты эксперимента показали:

- информант чаще всего действует в соответствии с реальным значением, существующим в его индивидуальном сознании;

- при определении теоретические основания заменяются эмпирическими;

- логический способ определения, характерный для научной терминологии, значительно меньше применяется, чем интуитивно-образный способ, что усиливает субъективность и вариативность определений.

Результаты эксперимента убеждают в необходимости целенаправленной, системной работы по овладению старшеклассниками понятийным языком науки – компонента исследовательской компетентности, что предполагает знание терминов (общенаучных и специальных) и обозначаемых ими понятий; понимание их сущности, в сжатой форме отраженной в дефиниции; умение самим строить дефинитивные высказывания в соответствии с языковыми нормами; умение оперировать терминологией в исследовательской деятельности.

Дидактическим инструментом формирования указанных знаний и умений должна служить словарная дефиниция. У старшеклассников есть в арсенале опыт определения значения слов общеупотребительной лексики и терминов в курсе изучения русского языка и других учебных дисциплин, опыт работы с толковыми, словообразовательными, орфографическими, синонимическими, словарями иностранных слов и другими лингвистическими словарями. В старших классах представляется целесообразным обращение к терминологическим словарям, основная задача которых – упорядочить научную коммуникацию, нормируя употребление слов-терминов. Современная терминологическая лексикография – динамично развивающаяся отрасль науки: обновляются старые словари, создаются словари

новых научных областей. Терминологические словари той сферы, которую старшеклассник планирует для исследовательской деятельности или профессиональной специализации, являются для него не только источником обогащения терминологического словарного запаса, но и источником «правильных» дефиниций – «логико-лингвистических феноменов», являющихся ключом к терминологии, к познанию.

Познавательная функция дефиниции признается всеми исследователями. Д. И. Арбатский выделяет целый ряд функций дефиниций, связанных с познавательным процессом: а) семантические определения раскрывают смысл слова или выражения, развивают и совершенствуют семантическую сторону языка; б) фиксируют многочисленные и многомерные классификации предметов и явлений объективного мира, наиболее существенные связи и отношения, познанные наукой и практикой; в) формируют, обогащают, обновляют понятия, представления, связанные со словами, терминами, вместе с тем формируют и важнейшие мыслительные операции [1].

В нашей работе дефиниция выполняет дидактическую функцию, являясь основным средством изучения языка науки, её понятий, терминов.

Не претендуя на полноту раскрытия дидактических возможностей дефиниции в рамках статьи, ограничимся рассмотрением отдельных приемов по усвоению стратегии семантизации научного понятия (дефинирования) и применению методологических знаний и умений в исследовательской деятельности.

Анализ содержательной структуры дефиниции – прием, который позволяет выделить существенные признаки понятия, осознать принцип построения определения. Так, анализируя словарную дефиницию понятия «эксперимент»: «научно поставленный опыт, наблюдение исследуемого явления в точно учитываемых условиях, позволяющих следить

за ходом явления и многократно воспроизводить его при повторении этих условий», – учащиеся отмечают такие отличительные признаки, как научную цель, продуманность условий проведения, возможность воспроизведения и др. Предварительно объяснив учащимся, что традиционным видом дефиниции научного понятия является логическое определение, построенное по родо-видовому принципу, когда одно понятие определяется через другие – через родовое или ближайшее родственное понятие, характеризующее разряд терминов, отношения или наиболее общий их признак – и видового отличия, можно предложить следующие задания: проанализировать родо-видовую соотношенность в данной дефиниции, составить схему построения дефиниции.

Для предупреждения типичных ошибок, связанных с отождествлением (неразличением) таких методологических понятий, как «цель» и «задача», «объект исследования» и «предмет», можно предложить такой прием, как анализ определений в паре: как «общее» и «частное», «целое» и «часть». Например, объект – весь круг явлений, на которое направлено внимание исследователя; предмет – то в объекте, относительно чего исследователь обязуется получить новое знание. Как близкие по родовому признаку, но противопоставленные (противоположные) по видовому, могут быть осмыслены понятия «индукция» и «дедукция»: «Индукция – логический метод, основанный на умозаключении от частных, единичных случаев к общему выводу»; «Дедукция – логический метод, основанный на умозаключении от общего к частному, от общих суждений к частным или другим общим выводам».

Еще один прием предполагает анализ иноязычного происхождения (греческого, латинского и др.) большинства терминов: словарная дефиниция такого термина включает само слово в оригинале и его буквальный перевод. Так, дефиниция термина

«метод» указывает на происхождение от греч. *methodos* – «путь исследования», что уже само по себе дает материал для анализа; после этого нужно обсудить и приведенную ниже в словарной статье дефиницию: «Способ действия в процессе познания чего-л.; последовательность действий при теоретическом исследовании чего-л. *Экспериментальный м. Методы проектирования сложных объектов*».

Следующий прием – сравнение дефиниций из разных словарей – позволяет уточнить характерные признаки понятия, получить дополнительную информацию. Сравним: «Гипотеза – научное предположение, при котором на основе ряда фактов делается вывод о существовании объекта, о свойствах объекта, связи или причины явления» и «Гипотеза – научное предположение, выдвигаемое для объяснения какого-либо явления и требующее проверки на опыте и теоретического обоснования для того, чтобы стать достоверной научной теорией». Можно предложить учащимся, сравнивая дефиниции, подумать о роли гипотезы в исследовательском процессе, о тех ее признаках, которые не названы в дефинициях, но важны для практической работы: ее соотношенность с темой, объектом и целью исследования; согласованность с фактическим материалом, на базе которого и для объяснения которого гипотеза выдвинута (это т.н. условие непротиворечивости); принципиальная проверяемость; неочевидность гипотезы и т.д.

Сегодня устойчивой точкой зрения в педагогике является мысль о том, что любые знания могут быть усвоены, умения сформированы только в процессе познавательной

активности самого субъекта. И критерием понимания сущности представленного в дефиниции методологического понятия будут служить умения применить знания в новых условиях и умения использовать словарные стратегии для создания дефинитивных высказываний в исследовательской работе: определить и сформулировать предмет и объект собственного исследования, его цели и задачи, гипотезу. А также умение оперировать терминологией в научной коммуникации: обосновать тему, выбор метода исследования, представить результаты исследования и пр.

Серьезным дидактическим потенциалом в формировании исследовательской компетентности и ее методологического компонента обладает лексикографический проект – проект по созданию словаря: тезауруса к изучаемой теме или разделу в любой научной сфере, словаря новых исторических (экологических, химических и др.) терминов, словаря языка Интернета, словаря агнонимов и т.д. Лексикографический проект, помимо владения проектными умениями, требует сформированности лексикографических умений: планировать словарь, составлять словник, создавать макро- и микроструктуру словаря, подбирать иллюстративный материал. И, конечно, умение правильно строить дефиницию, правильно определять понятия, что предполагает высокий уровень теоретического и логического мышления.

Таким образом, овладение языком дефиниций, методологических понятий можно рассматривать как средство формирования компетентностной личности старшеклассника – будущего студента и специалиста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКОВ

1. Арбатский Д.И. Толкование значений слов. Семантические определения. – Ижевск: Удмуртия, 1977.

2. Голев Н.Д. Лексикографические аспекты изучения обыденного метаязыкового сознания // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты: коллективная монография. – Кемерово, 2010. – Ч. 3.

Раздел III. Технологические аспекты формирования языковых, социокультурных и коммуникативных компетенций учащихся в разных видах деятельности

3. Кон И.С., Фельдштейн Д.И. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособ. для студ. / сост Л.М. Семенюк; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. академия, 1994.

4. Леонтович А.А. Концептуальные основания моделирования организации исследовательской деятельности учащихся [Электронный ресурс]. – URL : http://www.abitu.ru/researcher/noo/teorii/a_3s3vso.html?xsl:print=1 (дата обращения: 20.11.2013).

5. Ростова А.Н. Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания (на материале русских говоров Сибири). – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2000.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. – М., 2012.

7. Шиканова Т. А. Обыденное лексикографирование медицинских терминов как предмет лингвистического исследования // Грамота. – 2013. – № 5 (23). – В 2 ч. – Ч. II. – С. 213–217. – URL : www.gramota.net/materials/2/2013/5-2/58.html

Раздел IV

ВАРИАТИВНЫЕ ФОРМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

УДК 371.385

ББК Ч 420.264

Н. Г. Мальцева

Умение работать с информацией как планируемый результат обучения младшего школьника

В статье обосновывается актуальность проблемы обучения детей младшего школьного возраста работе с информацией. В соответствии с нормативными документами определены основные умения, уровни овладения детьми способами работы с текстами. Автором приводятся различные методы и приемы взаимодействия со школьниками, поэтапное использование которых приводит к успешному решению задач данного направления образовательного процесса.

Ключевые слова: *информационная грамотность; поиск информации и понимание прочитанного; преобразование и интерпретация информации; оценка информации.*

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

Современная информационная грамотность является особым аспектом социальной жизни, необходимым в качестве предмета, средства и результата социальной активности, отражает характер и уровень практической деятельности людей. Под термином «информационная грамотность» будем понимать набор умений и навыков школьника, позволяющий ему находить информацию, критически ее оценивать, выбирать нужную информацию, использовать ее, создавать новую информацию и обмениваться информацией. Период обучения в школе – особенно значимый для начала формирования информационной грамотности (культуры)

личности. Школьный возраст является наиболее сензитивным периодом в восприятии нового: именно в это время развивающийся человек обретает способность сначала обдумывать, а затем делать. И именно в начальной школе происходит активизация развития познавательных способностей и формирование содержательных обобщений и понятий, мировоззренческих убеждений. Поэтому знакомство с основами информационной культуры, а, следовательно, и формирование информационной грамотности, должны начинаться в период обучения ребенка в 1–4-х классах, поскольку запоздалое формирование одних структурных компонентов информационной грамотности в силу психологических особенностей развития личности может привести к невозможности развития других.

Необходимость формирования умения работать с информацией отмечается в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. В Примерных образовательных программах

начального образования рассматривается процесс формирования информационной грамотности. Согласно этому документу, совокупность умений работать с информацией формируется как в урочное время, так и во внеурочное.

Сформированные умения применяются при выполнении заданий, предполагающих активные действия по поиску, обработке, организации информации и при работе над проектами, а именно: заданий с неполными исходными данными, требующих поиска дополнительных сведений в различных источниках; в которых ученик:

- а) должен сделать самостоятельный вывод на основе сообщаемых сведений;
- б) должен выполнить конспектирование каких-либо источников информации;
- в) имеет дело с двумя или более способами организации информации;
- г) должен представить какие-либо имеющиеся или полученные сведения 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, предусматривающие работу с информацией: «Чтение. Работа с текстом», «Формирование ИКТ-компетентности обучающихся».

Рассмотрим первую программу, предполагающую 3 уровня работы с текстом:

- поиск информации и понимание прочитанного;
- преобразование и интерпретация информации;
- оценка информации.

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

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. Школьники могут научиться использовать формальные элементы текста для поиска нужной информации, работать с несколькими источниками информации, а также сопоставлять информацию, полученную из нескольких источников.

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, в которых информация представлена в таблице, необходимо отработать умение ее читать. Это могут быть такие вопросы:

- Как называется таблица? Почему?
- Какую информацию из нее можно извлечь?
- Зачем нам таблица в задании?

– Какая информация представлена в столбцах (диаграммы, таблицы), в строках?

– Назовите, сколько строк в таблице; сколько столбцов?

– Что представлено в столбцах, в строках (прочитай «входные» ячейки)?

– Какое значение у ячейки; какие данные в ней представлены? И др.

Если работать 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 найди заголовок, объясни.

– Выдели основные понятия.

– 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 подход к «чтению информации», позволяющий: 1) отметить особенность формы представления (для этого умение отрабатывается на информации, представленной в разных формах), 2) прочитать информацию, 3) выделить основное, 4) понять, 5) спросить (или выяснить), что непонятно.

Дети быстрее и правильнее выполняют задания «на чтение информации» такого рода: 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) проводить задания на понимание устройства и цели. В силу того, что подобные задания есть не во всех учебниках, вся «ответственность» за сформированность умения считывать информацию ложится на учителя.

Рассмотрим второй блок информационных умений в Примерной программе.

Под преобразованием и интерпретацией информации понимается умение пересказывать текст; соотносить факты с общей идеей текста, устанавливая простые 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 учётом цели их дальнейшего использования; составлять небольшие письменные аннотации к тексту, отзывы о прочитанном.

Этот блок можно условно назвать процессуальными действиями. Довольно часто приходится преобразовывать информацию (из текста в таблицу, из таблицы в текст, комментировать диаграммы и другие); осуществлять пересказ полученной информации; реже, но встречаются действия по заполнению таблиц; дополнения данных текста и другие. 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. Чаще 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 такие задания: опиши словесно таблицу, опиши словесно диаграмму, представь в виде диаграммы данные из 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 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 понимается умение высказывать оценочные суждения и свою точку зрения 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, доказать являются ценными умениями для школьников в рамках действующего в современном образовании системно-деятельностного под-

хода к обучению. Школьникам необходимо уметь оценивать информацию, ее истинность и ложность, доказывать и аргументировать 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 (к примеру, 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 редки вопросы «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 необходимо 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 и задания, причем важна определенная последовательность (вопросы, направленные на формирование мотиваци-

онных действий; вопросы, направленные на формирование процессуальных действий; вопросы, направленные на формирование оценочных действий). Информационная грамотность формируется на каждом уроке, не стоит жалеть времени и сил на формирование этого умения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ ПУБЛИКАЦИИ

1. Баннова А.Ф. Обучение младших школьников оптимальному чтению. – Армавир, 2000.

УДК 371.39
ББК Ч 420.254

В. Р. Шаяхметова

***Из опыта апробации модели поточно-группового обучения
(на примере преподавания обществознания в 6 классе)***

В статье представлен опыт апробации поточно-группового обучения обществознанию в рамках муниципальной модели «Основная школа – пространство выбора» в МАОУ «Лицей № 4» г. Перми. Автор акцентирует внимание на объектах оценивания и способах формирования универсальных учебных действий. Специфическое содержание учебной программы каждой группы стало результатом поиска каждого учителя, который исходил не столько из собственных возможностей, сколько из личностных и возрастных особенностей обучающихся.

Ключевые слова: педагогический эксперимент; поточно-групповое обучение; объект оценивания; формы и методы преподавания.

Известно, что новый образовательный процесс в современной школе направлен на формирование такого пространства, в котором будет обеспечено расширение спектра индивидуальных образовательных возможностей учащихся для последующей успешной самореализации и самоактуализации. Содержание основного общего образования по обществознанию представляет собой комплекс знаний, отражающих главные объекты изучения, а именно: общество и его основные сферы, человека в обществе, регулирование общественных отношений.

Курс «Обществознание» в 6–7-х классах носит пропедевтико-воспитательный характер. Общая логика распределения в нем учебного материала – линейно-концентрическая. Школьники получают информацию, которая, во-первых, помогает им легче, естественнее «войти» в содержание последующих курсов, а во-вторых, имеет выраженное личностное значение.

Главными целями изучения обществознания в 6–7-х классах являются:

- **развитие** личности в ответственный период социального взросления человека (11–15 лет), ее познавательных интересов, критического мышления в процессе вос-

приятия социальной информации и определения собственной позиции; нравственной и правовой культуры, экономического образа мышления, способности к самоопределению и самореализации.

- **воспитание** уважения к социальным нормам; приверженности гуманистическим и демократическим ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации;

- **освоение** на уровне функциональной грамотности системы знаний, необходимых для социальной адаптации;

- **овладение умениями** познавательной, коммуникативной, практической деятельности в основных характерных для подросткового возраста социальных ролях;

- **формирование опыта** применения полученных знаний для решения типичных задач в области социальных отношений; экономической и гражданско-общественной деятельности; межличностных отношениях; самостоятельной познавательной деятельности; правоотношениях; семейно-бытовых отношениях.

Учителя обществознания МАОУ «Лицей № 4» г. Перми с 2011 года работают в режиме апробации поточно-группового обучения в рамках муниципальной модели «Основная

школа – пространство выбора». Для каждой группы учащихся, изучающей в потоке (т.е. параллели 6-х классов) предмет «Обществознание», учителями выделены специфические компоненты содержания и формы деятельности для каждой группы (совместная деятельность учителя и ученика, самостоятельно-поисковая деятельность ученика).

Специфика каждой группы, по сути, стала результатом своеобразного творческого поиска каждого учителя, исходящего, в первую очередь, из личностных и возрастных особенностей обучающихся. Во вторую очередь учитывались содержательные и тематические линии «Обществознания» в 6-м классе, среди которых особенно выявляются следующие: вопросы этики и нравственного становления человека; первоначальные знания об обществе, стране, государстве, взаимоотношениях между людьми; нравственно-правовые нормы и правила общественной жизни; права ребенка.

Деление учебного курса «Обществознание» на несколько групп призвано помочь ученикам осуществить осознанный выбор дальнейшего пути обучения и, возможно, дальнейшей профессиональной деятельности. Пять групп: обществознание – экономика, обществознание – социология, обществознание – право, обществознание – культурология, обществознание – психология предполагают пропедевтику изучения основных сторон жизни общества: экономики, социальных и правовых отношений, психологии межличностных взаимоотношений и передачи культурных ценностей. Данный способ обучения учителя МАОУ «Лицей № 4» г. Перми рассматривают как условие индивидуализации образования и формирования у учащихся навыков социального функционирования.

Учителя также предложили собственный подход структурирования учебного

материала «Обществознания» и определения последовательности его изучения. Рабочие учебные программы групп содержат конкретизацию предметных тем образовательного стандарта, самостоятельных и практических работ, выполняемых учащимися 6 класса. Каждая группа рассматривается как самостоятельная учебная единица, опирающаяся на адаптированную рабочую программу, включающую инвариантную нагрузку и собственное содержание, определенное рамками специфического компонента.

В группе «Подросток и экономическая сфера» (обществознание – экономика) учащиеся знакомятся с сущностью правовых норм, которые регулируют отношения между производителями и потребителями.

В группе «Я в мире права» (обществознание – право) учащиеся знакомятся с правовыми нормами, лежащими в основе правомерного поведения в семье, школе и в обществе. Подростки учатся разделять права как возможности достижения желаемого результата и правовые запреты как регуляторы общественных отношений.

В группе «Социологические исследования» (обществознание – социология) учащиеся знакомятся с навыками и умениями положительной самоактуализации в малой социальной группе, также осваивают способы и приемы социологических исследований.

В группе «Духовная культура подростка» (обществознание – культурология) учащиеся знакомятся с культурным опытом и гуманистическими ценностями социума.

В группе «Я и сверстники» (обществознание – психология) учащиеся знакомятся не только со способами контроля над собственными эмоциями, но и с сущностью межличностного общения и способами совместной деятельности.

Раздел IV. Вариативные формы преподавания и изучения учебных дисциплин

Группа внутри потока	Результат обучения	Формы деятельности в группе	Объект оценивания
«Я в мире права» Автор-составитель: Шаяхметова В.Р., учитель высшей категории, учитель истории и обще- ствознания	Освоение правовых поня- тий. Освоение способов и дей- ствий защиты прав ребенка, человека и гражданина. Знание общих положений «Декларации прав человека и гражданина», «Конвенции о правах ребенка», Кон- ституции РФ (в части прав гражданина)	Проигрывание правовых си- туаций – «правовая проба» (поиск верного варианта выхода, соответствующего правовым нормам). Практикум: работа с право- вым источником (анализ содержания, возможность применения)	Умение преподнести по- лученную информацию на базе правовой термино- логии. Умение аргументировать собственную позицию, ори- ентируясь на содержание закона
«Я и сверстники» Автор-составитель: Чепкасова Е.Г., педагог-психолог, учитель общество- знания	Освоение психологических понятий. Освоение способов рефлекс- ии собственных действий	Ведение дневника рефлекс- ии (погружение в собствен- ные эмоции). Использование элементов психологических тренингов (фиксация с последующим контролем личных эмоций, действий)	Навыки по работе с психо- логическими источниками (объектами взаимоотно- шений), их интерпретации. Умение разрешить возник- шую ситуацию, основываясь на полученных знаниях психологии
«Подросток и духов- ная культура» Автор-составитель: Мазалова В.Е., учитель истории и обществознания	Освоение этических поня- тий. Освоение идеалов и духов- ных ценностей	Ролевые игры, эвристиче- ские беседы, элементы про- ектной деятельности. Обсуждение «этических» текстов, на их основе моде- лирование ситуаций	Оценка поступков и дей- ствий (моделирование, обобщение личного опыта). Владение коммуникативной компетентностью
«Социологические исследования» Автор-составитель: Обухова О.Ю., учитель высшей категории, учитель истории и обще- ствознания	Освоение социологических понятий. Освоение способов и прие- мов сбора информации, под- лежащей социологическому анализу	Критический анализ масси- вов информации, получен- ных в результате анкетных опросов, блиц-опросов и т.п. Использование отдельных элементов социологических исследований (постановка проблемы, определение спо- соба сбора информации, анализ информации)	Навыки по проведению со- циологического исследо- вания (фиксация событий во время наблюдения, про- ведение опроса). Умение аргументировать и интерпретировать резуль- таты социологического ис- следования
«Подросток и эконо- мическая сфера» Автор-составитель: Чиж Е.М., учитель экономики и обще- ствознания	Освоение экономических понятий. Освоение способов защиты прав потребителя. Экономическая компетент- ность	Анализ кейс-материалов. Деловые игры. Ролевые игры	Умение работать с эконо- мическими источниками и интерпретировать их со- держание. Сбор кейс-материала по заданной тематике

Изучение учебного материала в каждой группе, независимо от специфического компонента, начинается с того, что близко каждому школьнику с его «социального лица» и ближайшего социального окружения (семья, друзья, класс, школа). Уроки в группах проходят в форме бесед.

В 6-м классе учащиеся в основном должны читать и через чтение и обсуждение (рефлексии по поводу прочитанного) усваивать содержание урока. Учителя в рамках урока нацеливают учащихся на формулирование ими личного мнения в форме «Я согласен(на) с...», «Я не согласен(на)...»,

«Мне кажется, что...». Общая схема работы в группах такова: учащиеся читают (учебник, дополнительные печатные и электронные материалы), в ходе совместного обсуждения объясняют, с чем согласны или не согласны, отвечают на вопросы для самопроверки (учитель корректирует ответы), запоминают определения выделенных понятий и в заключение обсуждают предложенные в конце урока темы.

Элементы теоретических знаний учащихся сопровождаются рассмотрением реальных процессов и отношений (межличностный конфликт, отношения поколений, отношения между носителями различных этических установок и т.д.). Не менее важным элементом содержания учебного предмета «Обществознание» является опыт познавательно-практической деятельности, включающий работу с адаптированными источниками информации; решение познавательных и практических задач, отражающих типичные социальные ситуации; учебную коммуникацию, опыт проектной деятельности в учебном процессе и социальной практике. На занятии обязательно присутствует источник (правовой, экономический, этический,

социологический), дополняющий содержание урока и формирующий проблемную ситуацию. Учителям представляется, что этого достаточно для «вхождения» шестиклассников в материал курса и начала формирования у них самостоятельного мышления.

В ходе осуществления контроля за уровнем знаний учителя предусмотрели проведение различных видов уроков, в том числе практикумов, тестирования, уроков-диспутов, аналитических контрольных работ, терминологических диктантов, собеседований и др.

Таким образом, учащиеся 6-го класса получают начальный минимум знаний о человеке и обществе, необходимых для понимания человеком самого себя, других людей, процессов, происходящих в окружающем природном и социальном мире, для реализации гражданских прав и обязанностей. Кроме того, в результате поточно-группового обучения они смогут использовать приобретенные знания в практической деятельности для полноценного выполнения типичных для подростка социальных ролей и сознательного выбора дальнейшего направления обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ ПУБЛИКАЦИИ

1. Клименко А.В., Румынина В.В. Обществознание для школьников старших классов и поступающих в вузы. – М.: Дрофа, 2007.
2. Человек и общество: дополнительные материалы к учебнику: пособие для 10–11-х классов общеобразовательных учреждений / под ред. Л.Н. Боголюбова, А.Ю. Лазебниковой. – М.: Дрофа, 2002.
3. Шилобод М.И., Петрунин А.С., Кривошеев В.Ф. Обществознание: Политика и право: учебник для 10–11-х классов общеобразовательных учреждений. – М.: Дрофа, 2005.
4. Никитин А.Ф. Большой школьный словарь: Обществознание, экономика, право. – М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2006.
5. Словарь по обществознанию: пособие для абитуриентов вузов / под ред. Ю.Ю. Петрунина. – М., 2005.
6. Сухолет И.Н. Вопросы духовной культуры в школьном обществознании : пособие для учителя. – М., 2003.
7. Тюляева Т.И. Обществознание. Настольная книга учителя. – М.: Астрель, 2010.

УДК 371.278
ББК Ч 420.275

**М. И. Демидова, Н. В. Фомичева, Ц. Г. Арабули,
А. Н. Кошечева, И. Н. Бежина**

Исследовательская дистанционная олимпиада как форма диагностики сформированности исследовательской компетентности учащихся

Статья посвящена проблеме диагностики сформированности исследовательской компетентности учащихся. В качестве диагностической формы рассматривается дистанционная олимпиада нового типа – олимпиада с заданиями, моделирующими этапы исследования и требующими от участников готовности оперировать предметными знаниями, исследовательскими умениями, владения способами исследовательской деятельности. В статье представлен опыт проведения краевой дистанционной олимпиады «Юный исследователь», разработанной в рамках реализации проекта «Дистанционная поддержка развития исследовательской компетентности учащихся 9–11-х классов в области гуманитарного и естественнонаучного образования» по четырем предметам – литературе, русскому языку, химии и экологии.

Ключевые слова: исследовательская компетентность и компетенция; метапредметный результат; исследовательская олимпиада.

Новые образовательные стандарты, отвечая запросам информационного общества, ориентируют современную школу на становление образованной и компетентной личности, «обладающей навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способностью и готовностью к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания», а не личности, которая может мыслить и действовать лишь так, «как научили» [2]. Современному обществу нужны выпускники школ, обладающие не только фундаментальными знаниями, но и умениями оперировать и управлять своими знаниями, постоянно их обновлять, расширять и применять при решении разного рода задач, обладающие активной исследовательской позицией в поиске эффективного решения проблем.

Достижению этой цели образования максимально эффективно содействует учебно-исследовательская деятельность учащихся,

формы организации которой в настоящее время разнообразны. Они определяются традициями учебного заведения, реализацией исследовательского подхода в методической системе обучения конкретного учителя, личностными особенностями ученика. Однако вся учебно-исследовательская деятельность учащихся должна быть направлена на развитие мировоззрения, способности активно, самостоятельно мыслить, познавать мир и самого себя в этом процессе познания, на формирование исследовательской компетенции [1].

В различении понятий «компетенция», «компетентность» мы опираемся на подход, предложенный А.В. Хуторским: «Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей

компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [3].

Исследовательская компетентность рассматривается А.В. Хуторским как составная часть познавательной компетентности, которая включает «элементы методологической, надпредметной, логической деятельности, способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии» [4]. Исследовательская компетентность основывается на сумме взаимосвязанных и взаимообусловленных исследовательских компетенций: способности к изложению научного текста; владении научной терминологией; способности к анализу явлений и осознанию взаимосвязей, созданию современных информационных моделей явлений и процессов; способности формулировать проблемы и гипотезы, организовывать и планировать эксперименты и наблюдения.

Введение новых государственных образовательных стандартов предусматривает включение в Основную образовательную программу учебного заведения системы оценки достижения планируемых результатов обучения [1]. Однако механизмы оценивания метапредметных и личностных результатов обучения пока педагогическому сообществу не представлены. Выявить степень сформированности исследовательских компетенций можно только при осуществлении элементов соответствующей деятельности. На наш взгляд, адекватное представление об уровне развития исследовательской компетенции могут дать олимпиадные задания нового типа – задания, моделирующие этапы исследования.

Большинство олимпиад, как очных, так и реализуемых дистанционно, проверяет систему сложившихся знаний в области предмета, исключает использование справочных материалов. Олимпиады творческого характера, например, дистанционные олимпиады центра «Эйдос», ориентированы

на диагностику эвристического мышления, свойственного лишь немногим учащимся.

Мы предлагаем опыт проведения олимпиад, направленных на развитие исследовательской компетенции учащихся и позволяющих оценить уровень исследовательской компетентности её участников.

В начале октября 2012 года на платформе сайта «Образовательное пространство успеха» (<https://sites.google.com/site/licey2dist>), созданного в рамках реализации проекта «Дистанционная поддержка развития исследовательской компетентности учащихся 9–11-х классов в области гуманитарного и естественнонаучного образования», была проведена краевая дистанционная олимпиада «Юный исследователь» по литературе, русскому языку, химии и экологии.

Олимпиада включала в себя три части: А, В и С.

Часть А представляла собой тест на выбор одного или нескольких ответов из числа предложенных. Задания были посвящены истории, терминологическому аппарату, персоналиям, законам соответствующих областей науки. Предполагалось свободное использование любых ресурсов для формулирования собственных выводов.

Часть В содержала задания, моделирующие элементы исследования. В каждой предметной области эти задания позволяли оценивать уровень различных компетенций.

В части С учащимся следовало выполнить творческое задание, моделирующее элементы собственного исследования.

В олимпиаде по **экологии** задания части А диагностировали способность к поиску информации и оперированию с ней. Например, предлагалось выбрать оборудование из серии малоизвестных приборов для проведения какого-либо исследования. Несколько вопросов было посвящено прогнозированию результатов экспериментов или наблюдений. Следует отметить, что участники олимпиады легко справились с задачей в условиях

«легального» использования информационных источников.

В части В первое задание предлагало применить простейший математический аппарат к исследованию морфологических адаптаций животных. Задание вызвало затруднение. Зачастую, даже верно выполнив расчеты, участники олимпиады не могли выявить закономерности.

Второе задание предусматривало систематизацию данных, имеющихся у участников и найденных в информационных источниках. К сожалению, далеко не все участники представляли значение понятия «систематизация», предпочитая хаотичное изложение полученных сведений.

Третье задание представляло результаты экологического эксперимента в табличной форме. По таблице следовало построить график в программе Excel и ответить на ряд вопросов. Графические модели смогли построить лишь немногие учащиеся.

Четвертое задание представляло ситуационную задачу. По имеющимся данным состава гидробиологической пробы нужно было оценить качество воды. К задаче предлагалось несколько достаточно детально описанных методик, которыми многие участники не смогли правильно воспользоваться.

Пятое задание предусматривало текстовую интерпретацию графика, отражающего глобальные экологические процессы. К сожалению, детально описать график и выявить закономерности смогли далеко не все.

В части С предлагалось смоделировать небольшое собственное исследование по экологическим проблемам территории своего проживания. Следует отметить интересный выбор проблематики, высокую информативность предоставленных фотографий. Общим недостатком явилось неумение дифференцировать понятия «метод» и «результат» исследования.

В заданиях части А по **химии** диагностировалось обладание элементарными ис-

следовательскими навыками по выполнению отдельных операций исследования: наблюдение, сравнение фактов, свойств веществ и явлений; поиск и выявление причинно-следственных связей; формулирование выводов.

В заданиях части В оценивались умения сформулировать цель работы, выразить зависимость между фактами, явлениями в виде графика, схемы, таблицы, высказать суждение, построить умозаключение на основе ранее приобретенных знаний, спланировать опыт для подтверждения высказанного суждения, провести эксперимент и обработать его результаты, сформулировать вывод.

Часть С диагностировала весь комплекс умений: увидеть проблему, сформулировать гипотезу, составить план исследования, найти способ экспериментального подтверждения гипотезы, провести эксперимент и обработать его результаты, сформулировать выводы.

Задания олимпиады по **русскому языку** были направлены на выявление готовности участников к исследованию языковых и речевых явлений на основе интеграции информационных, коммуникативных, языковых, лингвистических знаний и умений.

Часть А была представлена тестовыми заданиями, выполнение которых предполагало оперирование знаниями по истории науки об языке (А1), умениями анализировать языковое явление (А6), точно понимать смысл высказывания, определять достоверность утверждения (А3, А10), различать омонимичные формы разных частей речи (А7), умение различать лексические, грамматические и стилистические речевые ошибки (А4, А8, А9), оценивать высказывание с точки зрения соблюдения речевых норм (А5). Анализ результатов показал, что особое затруднение у участников вызывают тестовые задания, требующие умения различать близкие языковые явления и выбирать верное утверждение,

опираясь на точное понимание смысла этого высказывания.

Часть В олимпиады по русскому языку состояла из четырех заданий и была направлена на моделирование этимологической связи слов, определение принципа построения лексического ряда, выявление уровня владения способами сопоставления лексических единиц, умения анализировать языковое явление с разных точек зрения, умения аргументировать выбор. Задания этой части олимпиады требовали от участников, помимо собственно исследовательских, еще и лексикографических умений.

Часть С олимпиады по русскому языку ориентировала участников на моделирование элементов собственного исследования, посвященного проблемам искажения языка, намеренного нарушения языковых (речевых) норм в текстах рекламы, веб-текстах, материалах СМИ. Для выполнения подобного рода заданий требуется, во-первых, умение работать с информацией: осуществлять поиск информационного объекта, анализировать его с точки зрения заданного аспекта (нарушение речевых норм, намеренное искажение языка), критически оценивать объект, редактировать текст, работать со справочной литературой, в частности со словарями. Во-вторых, умение алгоритмизировать исследовательский процесс, умение создавать собственное высказывание, владение научным стилем речи. Школьники показали умение самостоятельного ведения исследования, достаточно высокий уровень компетентности в обращении с информацией, в том числе с интернет-ресурсами. Но при этом предложенный ими языковой материал (объект) обнаруживал не вполне точное понимание смысла поставленной перед ними проблемы: вместо текстов с речевыми нарушениями исследовались тексты с орфографическими и пунктуационными ошибками. Затруднение вызвала работа с таблицей, куда нужно было внести результаты исследования, и выпол-

нение такого вида работы, как составление инструкции, требующей смысловой и стилистической точности.

В олимпиаде по **литературе** были составлены задания, которые позволяют максимально адаптировать исследование к индивидуальным особенностям учащихся, различному уровню их профессиональных навыков и интеллектуального развития. На развитие осмысленного подхода к законам исторического развития литературы, сведениям о творческом пути авторов, системе литературоведческих терминов были направлены задания части А: по теории и истории литературы, а также задания, связанные с понятийным, терминологическим аппаратом. Помимо диагностирования знаний, задания такого рода помогают учащимся систематизировать свои знания, приобрести новые, освоить различные подходы к поиску, систематизации, критическому осмыслению информации.

В последние десятилетия изучение текста осуществлялось с разных методологических позиций. Каждая из них представляла интерес, но в то же время отличалась некоторой односторонностью. Можно отметить, что актуальным является интегральный подход к анализу текста, который принято определять как филологический анализ текста. В части В участникам было предложено исследование поэтического текста – произведение О. Э. Мандельштама «Бессонница. Гомер. Тугие паруса».

Аргументацией для данного выбора послужила метафорическая сложность языка поэта, необходимость в процессе исследования привлечения знаний из опыта зарубежной и русской литературы. Для исследования данного текста учащиеся должны были узнать и осмыслить политические, нравственно-философские, эстетические взгляды поэта, основы теории акмеизма, постигнуть такие текстовые универсалии, как «пространство», «время», «творчество» и др.

При диагностике сформированности исследовательских компетенций учитывалось, на каком уровне (репродуктивном, аналитическом, синтезирующем) проведен анализ текста. Оценивалась глубина понимания исследуемого текста, осмысление исследуемого текста в контексте русской и мировой культуры, способность выявлять интертекстуальные связи, умение понять концепцию исследуемых образов и авторскую позицию.

В части С было предложено творческое задание – проанализировать афоризм Ф. Тютчева «Мысль изречённая есть ложь» и пред-

ставить эту работу в жанре эссе. При оценке выполнения задания особое значение имеет способность к освоению новых алгоритмов и способов творческого, нестандартного решения поставленных задач. Способность к творческому, конструктивному текстопрождению, несомненно, говорит о высоком уровне исследовательской компетенции.

Анализируя итоги олимпиады, можно сказать, что уровень сформированности исследовательских компетенций оказался довольно высоким в области литературы, умеренным для химии и относительно низким для русского языка и экологии (см. табл.).

Таблица

Оценка степени сформированности исследовательских компетенций по результатам олимпиады (% участников)

Предмет	Уровень			
	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий
	> 70 баллов	(40–69 баллов)	(20–39 баллов)	< 20 баллов
Химия	2,1	58,5	21,3	18,1
Экология	2,6	38,5	30,7	28,2
Русский язык	10,1	24,6	29,0	36,2
Литература	43,3	46,7	3,33	6,67

Расхождения в результатах диагностики исследовательских компетенций, возможно, связаны с тем, что, несмотря на попытку унификации, уровень заданий олимпиады оказался разным. Задания по русскому языку и экологии были более академичными, по химии – с игровыми элементами, по литературе – приближенными к требованиям

школьного курса. Тем не менее, по каждому предмету были выделены «проблемные зоны», внимание к которым можно акцентировать в ходе запланированного на второй год реализации проекта образовательного дистанционного курса «Основы научно-исследовательской деятельности» для старшеклассников».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся // Народное образование. – 2004. – № 2. – С. 146–148.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: сайт Федерального государственного образовательного стандарта. 2012 [Электронный ресурс]. – URL: <http://standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=9978> (дата обращения: 26.02.2013).
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 56–65.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции: Технология построения // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

УДК 37.016:811.161.1

ББК Ш 141.12-937

Л. Е. Полуянова

Использование проблемных задач на уроке русского языка как условие развития информационно-познавательной деятельности учащихся

В статье описан опыт использования проблемных задач на уроке русского языка, рассмотрена роль проблемных задач как мотивационного механизма информационно-познавательной деятельности, влияние использования проблемных задач на формирование универсальных учебных действий.

Ключевые слова: формирование мышления; проблемная задача; информационно-познавательная деятельность.

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного процесса. Сегодня развитие глобальных процессов информатизации ведет к формированию качественно иной среды жизни и деятельности людей – информационно и технологически насыщенной, при взаимодействии с которой изменяется восприятие и понимание человеком реалий обновляющегося мира, зарождается его информационное мировоззрение, формируется его информационное пространство. Для правильной оценки поступающей информации и источников, ее генерирующих, современному человеку важно владеть различными способами взаимодействия с новой информационной реальностью, постоянная изменчивость ситуаций которой требует к себе исследовательского подхода, а также умений проектировать и реализовывать собственные стратегии деятельности. Как включить ученика в процесс создания им своего информационного пространства? Г. Водяненко в качестве стержневых процессов, существенно влияющих на создание человеком своего информационного пространства, выделяет следующие:

– целенаправленное формирование мышления (как опосредованное и обобщенное познание человеком объективной реальности);

– развитие способности понимания (прежде всего, понимания содержания и смысла воспринимаемой информации);

– становление и возрастание субъектности [1].

В то же время новые стандарты чётко формулируют цели изучения русского (родного) языка в школе. Уроки русского языка должны обеспечить учащимся «овладение важнейшими общеучебными умениями и универсальными учебными действиями (умения формулировать цели деятельности, планировать ее, осуществлять речевой самоконтроль и самокоррекцию; проводить библиографический поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию из лингвистических словарей различных типов и других источников, включая СМИ и Интернет; осуществлять информационную переработку текста и др.)» [2]. Учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы учащийся не только «освоил знания об устройстве языковой системы и закономерностях ее функционирования, о стилистических ресурсах и основных нормах русского литературного языка», но умел опознавать, анализировать, сопоставлять, классифицировать и оценивать языковые факты» [2].

Следовательно, приоритетным становится системно-деятельностный подход, который позволяет обеспечить развитие

личности и добиться целей, заданных ФГОС, т.к. концептуально базируется на обеспечении соответствия учебной деятельности обучающихся их возрасту и индивидуальным особенностям. Обучающийся ежедневно конструирует свое собственное знание, комбинируя изученные ранее и новые элементы, учится фокусироваться на практическом применении изученного материала. Такой подход создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности.

На наш взгляд, отличительной чертой урока в системно-деятельностном подходе является проблематизация, т.е. такая организация учебного процесса, в центре которого лежит проблемная ситуация. Проблемная ситуация создает определенное психическое состояние ученика, возникающее в процессе выполнения задания. Данная ситуация помогает ему осознать противоречие между необходимостью выполнить задание и невозможностью осуществить это с помощью имеющихся знаний; осознание противоречия пробуждает у учащегося потребность в открытии (усвоении) новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действия.

Продуктивность этапа проблематизации оказывает существенное влияние и на процесс, и на результат всей работы. Эффективность этого этапа обуславливается правильным выполнением алгоритма распознавания и описания проблемных ситуаций (выявление и осознание противоречий, выдвижение и проверка гипотез, установление критериев для выбора и принятия решения, оценки его соответствия образу результата и пр.), что требует от человека комплексного умения обдумывать, интерпретировать и применять разнообразную информацию. Такие задания необходимо включать в систему уроков на разных этапах: в качестве проблемного введения в тему, актуализируя знания; в ходе практической работы или закрепления мате-

риала; в качестве проверочных и домашних заданий, зачётов.

На уроках открытия нового знания эффективно использовать такие проблемные задачи, при решении которых у учащихся возникает осознание недостаточности прежних знаний для объяснения нового факта. Так на уроке русского языка в 9-м классе «Знаки препинания в бессоюзном сложном предложении» учащимся было предложено такое задание.

Прочитайте предложения. Изменятся ли в них интонация в зависимости от знака препинания?

Бабушка сердилась, внучка не слушалась.

Бабушка сердилась: внучка не слушалась.

Бабушка сердилась – внучка не слушалась.

Сделайте вывод: от чего зависит выбор знака препинания между частями бессоюзного сложного предложения.

Учащиеся делают вывод о влиянии смысловых отношений и интонации на выбор знака препинания в бессоюзном сложном предложении. Мы побуждаем учащихся к теоретическому объяснению данного языкового явления – это вызывает поисковую деятельность учеников и приводит к активному усвоению новых знаний. Необходимо обеспечить учащихся разными источниками информации, так, помимо интернет-ресурсов, мы работаем с учебниками В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория», С. И. Львовой «Русский язык», пособием для систематизации знаний и подготовки к экзаменам М. Сорокиной, Н. Полыгаловой «Русский язык. Авторские схемы, таблицы, сигналы».

Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, действий – обязательный элемент уроков, на которых учащимся необходимо освоить новые лингвистические термины, сложный теоретический материал. Общеизвестно, что учащиеся испытывают затруднения при различении союзов и союзных слов. Присвоить новые для девятиклассников

понятия помогут подобные задания сравнительного характера:

В каких предложениях представлен союз «что»?

- 1) Возьми книгу, что лежит на столе.
- 2) Я не знаю, что нам задали на дом.
- 3) Как хорошо, что завтра начинаются каникулы.

Как правило, работа над проблемной задачей перерастает в исследовательскую

работу. На уроке русского языка в 8-м классе при изучении темы «Односоставные предложения» мы использовали такую проблемную задачу на этапе обобщения и применения новых знаний на практике:

– Прочитайте образцы социальной рекламы. Попробуйте доказать, что они основаны на каламбурах. Какой вид односоставных предложений использован в слоганах? Почему? [3].

Реклама (слоган)	Какой товар рекламирует
<i>Раскусим крепкий орешек!</i>	<i>Щипцы для орехов</i>
<i>Пора брать кассу!</i>	<i>Кассовые аппараты</i>
<i>Утри нос насморку</i>	<i>Лекарственный препарат</i>
<i>В нашей памяти нет провалов!</i>	<i>Материнская плата для компьютера</i>
<i>У нас не заржавеет!</i>	<i>Антикоррозийные покрытия</i>

Эта задача позволяет систематизировать теоретические сведения учащихся о типах односоставных предложений, наблюдать их использование в речи. При решении подобных проблемных задач учащиеся сталкиваются с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Такие задания мотивируют ребят на исследовательскую деятельность. «Особенности словообразования в рекламе», «Фразеологизмы и их авторские преобразования в рекламе», «Синтаксические особенности рекламных слоганов» – таковы темы детских лингвистических исследований, сформулированных в процессе работы над данной задачей.

Исследовательская работа несёт в себе и воспитательный эффект. Примером тому может служить следующая задача, которую мы используем при изучении темы «Определённо-личные предложения» на этапе введения нового знания или на уроке «Виды односоставных предложений» на этапе закрепления и отработки полученных знаний.

Прочитайте отрывок из рассказа М. Шолохова «Судьба человека».

«Тяжело мне, браток, вспоминать, а еще тяжелее рассказывать о том, что довелось пережить в плену. Как вспомнишь нелюдские муки, какие пришлось вынести там, в Германии, как вспомнишь всех друзей-товарищей, какие погибли, замученные там, в лагерях, – сердце уже не в груди, а в глотке бьется, и трудно становится дышать...»

Били за то, что ты — русский, за то, что на белый свет еще смотришь, за то, что на них, сволочей, работаешь. Били и за то, что не так взглянешь, не так ступнешь, не так повернешься. Били запросто, для того чтобы когда-нибудь да убить до смерти...».

Объясните, почему вместо 1-го лица автор использует форму глаголов 2-го лица? Сделайте вывод, в каком типе речи обычно употребляются определённо-личные предложения.

При работе с данной задачей на уроке в 8-м классе мы решаем предметные задачи: систематизируем теоретические сведения об определённо-личных предложениях, наблюдаем за их использованием в художественном тексте. Данный отрывок предоставляет возможность формировать

лингвистическую грамотность: насыщенность орфограммами и пунктограммами работает на освоение грамматики родного языка, текст имеет яркую стилевую принадлежность, следовательно, есть возможность повторить не только функционально-стилевые особенности текстов, но и лексику, а именно стилистически окрашенные слова. Этот материал удобен и для создания дифференциации по уровню сложности. Кроме выше перечисленного, задача имеет мощный воспитательный потенциал. Ребята впервые знакомятся с Андреем Соколовым, к образу которого мы будем возвращаться и на уроках литературы, и на классном часе, посвящённом Великой Отечественной войне. А это задание подтолкнуло и к чтению книги «Судьба человека», и к просмотру одноименного художественного фильма.

Ученики становятся более коммуникативными, включаются во внеклассную деятельность, представляя свои работы на факультативных занятиях, конференциях и т.д., что позволяет формировать личностные УУД.

Вместе с тем вопрос о возможностях и о самой необходимости внедрения исследовательского подхода в преподавание школьного предмета «Русский язык» ещё открыт. Немногочисленные эксперименты в этой области пока носят единичный и разрозненный характер. Такое положение дел неслучайно и, безусловно, связано со спецификой этого школьного предмета.

Преподавание русского языка преследует несколько автономных целей, часть из которых не может быть успешно достигнута средствами исследовательской

деятельности. Для выработки устойчивых навыков правописания (техника) оптимально преимущественное использование заданий репродуктивного характера. Развитие устной и письменной речи (искусство) достигается системой творческих заданий (написанием изложений, сочинений, эссе, рассказов и т.п.). Осмысление языка как системы знаков разных уровней (наука) допускает саму возможность разработки особой системы обучения на основе проблематизации учебного материала. К сожалению, пока не существует целостной системы проблемного обучения грамматической теории.

Словесники МАОУ «СОШ № 102 с углублённым изучением отдельных предметов» г. Перми разработали пакет проблемных заданий для использования на уроках русского языка в 7-, 8-, 9-х классах. Каждый из педагогов сопровождает свои материалы пояснительной запиской, в которой делает акцент на том, как понимает проблемность, комментирует некоторые особенности решения и использования данных заданий на уроке.

Опыт работы по данной теме был представлен в рамках краевого образовательного модуля «Механизмы реализации информационно-познавательной деятельности ученика в деятельности образовательного учреждения» (апрель 2013 года) и краевом семинаре ЦИО СОШ № 102 «Информационно-познавательная деятельность ученика: создание условий и механизмы реализации» (22 августа 2013 года). Представленные наработки вызвали интерес слушателей и желание апробировать их в своей деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКОВ

1. Водяненко Г.Р. Формирование информационного пространства ученика в образовательном процессе средней школы // Наука и образование: сб. науч. ст. междунар. дистанционной науч.-практич. конф., 27–28 июня 2012 г. – Висбаден (Германия), 2012.
2. URL : <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>
3. Львова С.И., Львов В.В. Русский язык: учебник для общеобразовательных учреждений в двух частях. 8 класс. – М.: Мнемозина, 2011. – С. 187.

УДК 53(072.3)
ББК Ч 420.268

М. Г. Ершов

Робототехника как средство индивидуализации образовательного процесса по физике

В статье описаны тенденции развития образовательной робототехники в российской школе, раскрыты межпредметный и метапредметный аспекты робототехники, соответствие принципов робототехники требованиям ФГОС. Показаны взаимосвязи робототехники с предметным содержанием информатики, физики, технологии. На основе описания робототехнического проекта показан пример включения робототехники в образовательный процесс по физике, с решением вопросов индивидуализации образования, профессионального самоопределения.

Ключевые слова: *робототехника; моделирование; конструирование; инженерная подготовка; индивидуализация.*

В последние годы в российском образовании всё более популярной становится образовательная робототехника. Сотни школ используют конструкторы нового поколения в дополнительном и основном образовании. Многие практики робототехники рассматривают образовательную робототехнику как новую педагогическую технологию, направленную на приобщение детей и молодёжи к техническому творчеству, развитию навыков конструирования, моделирования и программирования. На российском рынке достаточно широко представлен спектр образовательных конструкторов, обеспечивающих возможность организации такой деятельности, начиная с дошкольного возраста и заканчивая организацией деятельности студенческих групп. На федеральном уровне с 2008 года действует программа «Робототехника. Инженерно-технические кадры инновационной России», которая обеспечивает не только организацию и проведение российских соревнований по робототехнике, но и подготовку и переподготовку кадров, организацию семинаров и конференций, методических конкурсов, направленных на развитие образовательной робототехники в самых различных направлениях, включая использование робототехники в основном об-

разовательном процессе школы. Российская ассоциация образовательной робототехники проводит конференции по методике преподавания основ робототехники в основном и дополнительном образовании.

Во многих регионах действуют региональные ассоциации и другие профессиональные сообщества педагогов, преподающих робототехнику. Российские издательства производят выпуск учебников, дидактических и методических материалов по робототехнике.

После первоначального знакомства школьников с робототехническими конструкторами логическим продолжением развития робототехнической компетентности является знакомство школьников с современными системами автоматизации производства. Освоение станков с числовым программным управлением, которые являются разновидностью робототехнических систем, становится доступным и естественным для старшеклассников, выбирающих свою карьеру в технической области. В последние годы в продаже также появилось достаточно много настольных станков с программным управлением, которые можно использовать в учебном процессе. Таким образом, области учебных предметов «Информатика» и «Технология»

являются наиболее приближенными к робототехнике. Комбинирование традиционных технологий обработки металла, древесины и ткани с инновационными идеями робототехники открывают широчайшие возможности для создания моделей и проектов межпредметного и метапредметного характера. Немаловажную роль играет робототехника и в преподавании предметов естественнонаучного цикла, в первую очередь физики. В МАОУ «СОШ № 135» города Перми имеется некоторый опыт использования робототехнических комплексов LEGO Mindstorms в учебном процессе по физике.

После получения в 2011 году оборудования в виде комплекта LEGO Mindstorms и нескольких датчиков производства Vernier перед коллективом школы и администрацией возник ряд вопросов:

1. Как использовать леги-робота в учебном процессе, в частности по физике?
2. Можно ли знакомство с новыми принципами измерения и моделирования физических процессов с использованием программирования сделать массовым?
3. Как на данном оборудовании показать современные технологии исследования и автоматизацию многих процессов на производстве?
4. Можно ли использовать оборудование в профориентационной работе?

Работа с роботом началась сразу в нескольких направлениях: сборка моделей для соревнования роботов; использование робота как измерительной системы и системы для автоматизированного физического эксперимента; изучение возможностей использования роботов в преподавании информатики и технологии.

Учителя физики, информатики и математики проявили интерес к новому направлению. Так сформировалась небольшая группа учителей, заинтересованных в развитии этого направления. По прошествии двух с половиной лет можно с уверенностью сказать,

что достигнуты важные результаты в каждом направлении: на сегодня у школы есть победы школьных команд на всероссийском робототехническом фестивале «Робофест 2012» и «Робофест 2013»; представление опыта на конференциях различного уровня по использованию робототехники в технологическом образовании; ряд проектов, которые являются призёрами и победителями региональных олимпиад и конкурсов; опыт организации городских и краевых конкурсов и олимпиад по робототехнике, публикации.

Далее приводится пример развития проекта «Магнитная лаборатория», который позволяет продемонстрировать процесс организации индивидуальной работы школьников по освоению содержания физики. Этот проект реализовывался в 2011/12 учебном году. В работе над проектом приняли участие 8 школьников с 7-го по 11-й класс.

I этап. Знакомство с оборудованием. Первоначальные исследования.

Работа с новым оборудованием началась с изучения возможностей датчика магнитного поля. Учащиеся, которые были знакомы с программированием роботов, первые приступили к изучению магнитов. Особый интерес вызвали многополюсные и другие необычные постоянные магниты, в том числе и те, которые входят в состав компьютерных жёстких дисков. Основная часть разновозрастной группы учащихся ещё не изучала магнитное взаимодействие в основном курсе физики, поэтому материал был для них новым. Несмотря на это они уверенно научились пользоваться датчиками магнитного поля и силы для изучения магнитов и проектирования моделей. Учащимся были сконструирован и запрограммирован ряд демонстрационных установок из курса физики 8-го класса, в частности, установка для изучения явления электромагнитной индукции, в которой движение магнита осуществляется электромотором по заданной программе. Ряд исследований магнитных полей были

реализованы в виде небольшого фотоальбома и нескольких докладов на уроках.

Изучение свойств магнитов с помощью сети Интернет привело к формированию списка конструкций, которые вызвали наибольший интерес для дальнейших экспериментов: вал на магнитных подшипниках, магнитная передача (магнитная муфта), магнитный тормоз, магнитная жидкость, «карты» магнитных полей, «построенных» с помощью опилок.

Все эти модели были реализованы на последующих этапах.

II этап. Модели магнитной передачи.

Идея магнитной передачи состоит в том, что одна магнитная шестерёнка передаёт вращение другой посредством магнитного поля. Магнитная шестерёнка представляет собой диск, на котором закреплены магниты таким образом, что снаружи от диска вдоль всей окружности имеется чередование северных и южных магнитных полюсов. При сближении двух шестерёнок происходит магнитное зацепление. Одна из шестерёнок крепится на вал электродвигателя, а вторая свободно вращается на оси.

Первая модель магнитной передачи была построена из деталей робототехнического набора Lego WeDo (рис. 1). В этой модели взаимодействие передаётся с помощью только двух многополюсных магнитов. Такие магниты имеются в продаже в магазинах радиоэлектроники.

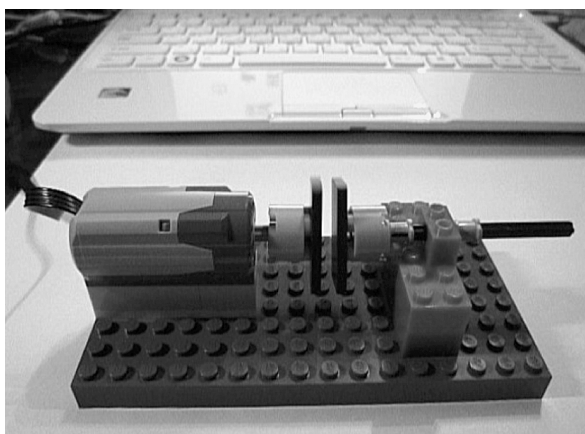


Рис. 1

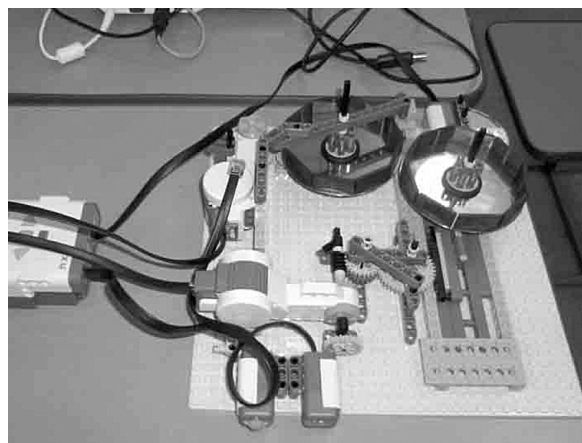


Рис. 2

Вторая модель была сделана из вышедших из строя компьютерных жёстких дисков. Расположение полюсов на магнитах жёстких дисках оказалось очень удачным для создания магнитных шестерёнок. Модель приводится во вращение с помощью двигателя жёсткого диска и демонстрирует магнитную передачу на оборотах порядка 4200 оборотов в минуту.

Следующая модель была собрана на основе конструктора Lego Mindstorms и предполагала автоматизированное приближение и удаление шестерёнки на подвижной оси к шестерне на неподвижной оси (рис. 2). Магнитные шестерни были изготовлены из многополюсных магнитов. Снаружи от диска вдоль всей окружности имеется чередование северных и южных магнитных полюсов. При сближении двух шестерёнок происходит магнитное зацепление. Одна из шестерёнок крепится на вал электродвигателя, а вторая свободно вращается на оси. Расстояние между шестерёнками регулируется программным методом через блок NXT. Подача шестерёнки запрограммирована по срабатыванию одного из нескольких датчиков: датчик касания, датчик расстояния, датчик звука или датчик света. Программирование роботизированной установки на основе Lego Mindstorms проводилось на языке программирования NXT-G.

III этап. Практические модели с магнитной передачей.

Параллельно работе с магнитными шестерёнками несколько малых групп школьников работали с идеями, перечисленными в описании первого этапа проекта. Первой была реализована идея вращающегося вала на магнитной подвеске, а также получения магнитной жидкости. Для создания прообраза магнитного подшипника учащимся пришлось опытным путём подобрать необходимое количество магнитов и их ориентацию в пространстве. Группа по разработке магнитной жидкости тоже добилась некоторых результатов. Для имитации магнитной жидкости металлические опилки были погружены в глицерин. На основе жидкости был изготовлен магнитный патрон для удержания сверла. Таким образом, сверло удерживается магнитной жидкостью, если патрон находится в магнитном поле.

Практическое применение магнитной передачи представила группа, которая к приводу с ведущей магнитной шестернёй изготовила две сменные насадки с использованием конструктора Lego Mindstorms. Ведущий привод, содержащий магнитную шестерёнку и подключаемый к программируемому блоку NXT, выполнен в отдельном корпусе. На него ставится насадка, содержащая вторую магнитную шестерёнку. В одном случае в качестве насадки использовалось ведёрко с миксером для перемешивания жидкого содержимого ведёрка, например, коктейля. Другой приставкой для привода является сверлильная приставка, в которой на постоянный магнит крепится магнитный патрон со сверлом. С помощью этой приставки можно продемонстрировать сверление мягких материалов – парафина, мыла, пенопласта и др. Скорость вращения ведущей шестерни программируется или регулируется пультом управления, собранным с использованием мотора и датчиков конструктора Lego Mindstorms.

IV этап. Лабораторная установка.

Достижение нескольких групп по сборке и программированию установок, демонстрирующих возможности магнитного взаимодействия, дало возможность для построения лабораторной установки по изучению магнитного взаимодействия.

В новой установке были реализованы наработки предыдущих этапов (рис. 3). Ведомая шестерёнка была закреплена на вал, вращающийся в магнитных подшипниках. В качестве крепёжных узлов были взяты детали из пластика, которые были выточены старшеклассниками на токарном станке.

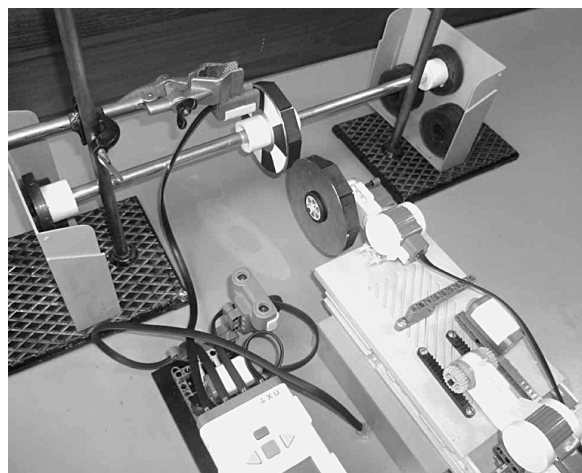


Рис. 3

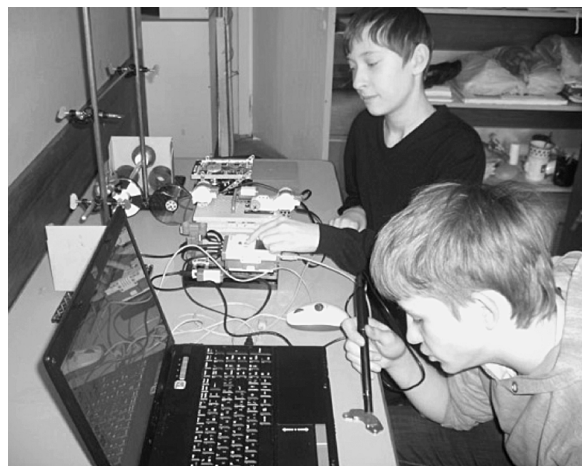


Рис. 4

Ведущая шестерня установлена на подставку, которая обеспечивает возвратно-поступательное движение ведущей магнитной шестерни по программе с помощью дополнительного электродвигателя. Скорость вращения ведущей шестерёнки может программно регулироваться. Увеличение и уменьшение скорости вращения обеспечивается по времени либо по срабатыванию датчиков. В связи с этим на данной установке стало возможным провести лабораторную работу по физике на исследование магнитной передачи в зависимости от скорости вращения и расстояния между шестерёнками (рис. 4). Лабораторная работа получила положительную экспертную оценку Поезжаевой Елены Вячеславовны, профессора Пермского национального исследовательского политехнического университета (ПНИПУ), которая более 20 лет является ведущим специалистом университета в области робототехники.

Авторы проекта «Магнитная лаборатория» стали призёрами и победителями ряда городских и региональных олимпиад, конференций и конкурсов. Проект «Магнитная лаборатория» команды школы № 135 стал победителем регионального этапа Всероссийского молодёжного робототехнического фестиваля «РобоФест 2012» в соревнованиях WRO творческой категории. Далее проект принял участие во всероссийском этапе фестиваля «РобоФест 2012» в г. Москве и выиграл приз зрительских симпатий Фестиваля.

В 2012/13 учебном году работа с моделями магнитной лаборатории была продолжена. Участниками проекта было разработано ещё несколько моделей, одна из которых, в частности, имитировала работу шагового электродвигателя. В целом, по нашей оценке, у школьников, участвовавших в работе по проекту, усилилась мотивация к изучению физики, техники, программирования. Эти дети выступили консультантами

при подготовке команд по робототехнике для участия в конкурсах и олимпиадах.

Методическими результатами работы с этим проектом можно считать первый опыт организации работы групп с робототехническим оборудованием. Интересным оказался тот факт, что распределение ролей происходило естественным образом при погружении учащихся в процесс решения задачи. В парной работе частым было распределение на роли конструктора и программиста. При этом, имея полное представление о проведённой работе по проекту, на последующих этапах участники группы могли взять на себя любую роль в группе в случае, например, отсутствия одного из участников. На отдельных этапах проекта учащиеся внутри группы были погружены в ситуацию соперничества, когда какую-то часть задания можно выполнить самостоятельно. Учащиеся, например, составляли независимо друг от друга программу для готовой конструкции, или разрабатывали конструкцию какого-либо узла для дальнейшей оценки в группе и принятия группового решения. Учитывая возраст, интересы и роли участника группы, было легче планировать дальнейшую работу групп и выстраивать индивидуальные образовательные маршруты по освоению предметного физического содержания.

Опыт работы по проекту «Магнитная лаборатория» был использован для организации в 2012/13 учебном году ещё одного масштабного проекта «Модель фрезерного станка на основе Lego Mindstorms». На данном станке в ручном и автоматическом режиме можно производить обработку мягких материалов (парафин, пенопласт) по заданной программе. Эта модель станка позволяет организовать профессиональную пробу независимо от возраста школьника. Проект модели станка с ЧПУ также стал победителем городского тура и призёром регионального тура олимпиады по технологии, победителем регионального фестиваля

«РобоФест 2013» и призёром (II место) Всероссийского фестиваля «РобоФест 2013» в категории «Фристайл».

Использование традиционного оборудования кабинета физики и робототехнических конструкторов дало возможность увидеть новые возможности в постановке автоматизированного демонстрационного и лабораторного эксперимента с использованием современных датчиков и современных методов обработки и отображения результатов исследований. Таким образом, работа с проектом «Магнитная лаборатория» стала стартом более крупного проекта «Использование элементов робототехники в преподавании физики». На сегодня в школе имеется опыт проведения около 15 демонстрационных и 5 лабораторных исследований по физике. Опыт работы представляется на курсах повышения квалификации учителей (школа является центром инновационного опыта) и факультативных курсах Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. На основе полученного опыта сформулированы цели использования робототехники в преподавании физики:

– Демонстрация возможностей робототехники как одного из ключевых направлений НТП.

– Повышение качества образовательной деятельности: углубление и расширение предметного знания, развитие экспериментальных умений и навыков, совершенствование знаний в области прикладной физики, формирование умений и навыков в сфере технического проектирования и моделирования.

– Развитие у детей мотивации изучения предмета, в том числе познавательного интереса.

– Усиление предпрофильной и профильной подготовки, ориентация учащихся на профессии инженерно-технического профиля.

Идеи использования элементов робототехники в преподавании физики были представлены на методический конкурс по внедрению робототехники в учебный процесс V Всероссийского фестиваля «РобоФест 2013». Проект был признан победителем в номинации «Лучшая программа предметной области естественнонаучного цикла».

УДК 371.26
ББК Ч 420.28

О. М. Мясникова

**Использование контекстных задач
при оценивании метапредметных результатов**

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме оценивания метапредметных результатов при реализации ФГОС второго поколения. Раскрывается содержание понятия «контекстная задача», рассматриваются принципы её разработки, обосновывается значение подобного типа заданий в выборе будущей профессиональной деятельности учащихся. Приводятся примеры контекстных задач, которые можно использовать для выявления и оценивания сформированности метапредметных результатов при изучении конкретных тем школьного курса неорганической и органической химии. Такой пример оценивания метапредметных результатов может быть интересен педагогам, работающим по данной проблеме. В заключение дается указание на то, какие компетенции диагностируются при использовании данного типа заданий и формированию каких умений и навыков они способствуют.

Ключевые слова: школьное химическое образование; универсальные учебные действия; метапредметные результаты; контекстные задачи.

Образовательные стандарты второго поколения позволяют определить требования к результатам освоения образовательной программы по химии. Преподавание химии по новым стандартам ставит перед учителем практические задачи выбора программы, УМК, технологий и методов обучения, обеспечивающих достижение планируемых результатов, соответствующих требованиям ФГОС. Использование системно-деятельностного подхода, на основе которого должны быть достигнуты личностные, метапредметные и предметные результаты, обуславливает потребность в изменении школьного химического образования, так как поставленные задачи социализации учащихся – «формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; активная учебно-познавательная деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей» – не могут быть полноценно решены в прежнем формате содержания [3].

В ФГОС обозначено, что «метапредметные результаты включают в себя основные универсальные учебные действия (УУД), которые составляют основу ключевых компетенций школьников» [3]. Именно сформированность УУД обеспечивает готовность обучающегося к освоению новых знаний, поиску путей решения проблем в различных ситуациях, его способность к самоорганизации, сотрудничеству и коммуникации. «Чтобы выявить мотивацию к обучению, определить ценностные установки, целесообразно воспользоваться социологическими методами: наблюдение, работа с документальными источниками, анкетирование и др.» [4]. Измерить и оценить метапредметные результаты можно при помощи таких инновационных средств, как: контекстные задачи, кейсы, проект, исследование, проектная задача и др.

К контекстным относят задачи, содержание которых отражает ситуации, которые часто встречаются в реальной бытовой, производственной, общественной жизни; при этом основной единицей их содержания является

проблема. Их контекст создаёт условия для использования имеющихся у учащихся теоретических знаний, оказывает влияние на интерпретацию полученных результатов.

Наибольшее количество представленных в современной методической литературе контекстных задач основаны на двух подходах: историческом и практико-ориентированном. «Практические исследования показали, что большой интерес у обучающихся вызывают вопросы, связанные с применением химических соединений в будущей профессиональной деятельности, с влиянием химически произведенных веществ на здоровье человека, на качество пищи, возникновением экологических проблем» [2].

При разработке контекстных задач следует учитывать следующие принципы:

– актуальность. Задачи должны иметь прикладной характер для обеспечения личностной значимости учащихся;

– доступность для выполнения (в рамках программного материала). Ситуация, описания в задании, должна предусматривать комплексную проверку уровня подготовленности школьника, так как оцениваются не изолированные знания, а интегрированные качества личности. Необходимо оценивать уровень развития ключевых компетенций школьников на основе знаниевой базы, которая заложена в образовательный стандарт. Учащиеся с особыми способностями и высокой мотивацией к изучению химии могут продемонстрировать свою эрудицию при участии в олимпиадах и конкурсах;

– учёт возрастных особенностей. Контекстные задачи должны быть интересны ученику и не содержать подсказку, направленную на решение поставленной проблемы.

В качестве примера приведём контекстные задачи, которые можно рекомендовать для выявления и оценивания сформированности метапредметных результатов учащихся.

Задача 1. (9-й класс, тема «Галогены»)

Прочитайте информационное сообщение об утечке хлора и выполните задания после текста.

«Около 200 человек госпитализированы с отравлением в результате утечки хлора, которая произошла утром, 27 июня 2011 г., на заводе по переработке мяса птицы крупной продовольственной компании Tyson Foods в г. Спрингдейл (штат Арканзас).

Из-за инцидента были эвакуированы 300 человек из примерно 600 находящихся на предприятии рабочих. Большинство из них жаловались на затруднение дыхания, головную боль и жгучую боль в лёгких.

Выделение хлора произошло из-за случайного смешивания различных химикатов. Примерно через час после утечки концентрация хлора снизилась до безопасного уровня, и предупреждение о чрезвычайной ситуации было снято.

Tyson Foods является крупнейшим в мире производителем мясных продуктов. Хлор использовался на заводе в качестве дезинфицирующего средства.

Хлор – токсичный удушливый газ, при попадании в лёгкие вызывает их ожог, удушье. Раздражающее действие на дыхательные пути оказывает при концентрации в воздухе около 0,006 мг/л.

Хлор был одним из первых химических отравляющих веществ, которое использовалось Германией в Первой мировой войне.

При работе с данным веществом следует использовать спецодежду, противогаз, перчатки.

Защитить органы дыхания на короткое время можно тканевой повязкой, смоченной раствором сульфита натрия».

1. В какой форме, молекулярной или ионной, хлор опасен для человека?

2. Какой тип связи в молекуле хлора?

3. При случайном смешивании каких веществ могло произойти образование хлора? Выскажите своё предположение. Напишите уравнение соответствующей реакции.

4. Рассчитайте объём воды, который потребуется для поглощения хлора, содержащегося в 5 л воздуха в концентрации, при которой он оказывает раздражающее действие на дыхательные пути.

5. Напишите уравнение реакции нейтрализации хлора, которое описано в тексте.

6. Назовите физический и химический процессы, благодаря которым происходит быстрое снижение концентрации хлора в воздухе.

7. Обоснуйте использование хлора в качестве дезинфицирующего средства, ответ подтвердите уравнением реакции.

Задача 2. (10-й класс, тема «Карбоновые кислоты»)

Прочитайте текст и выполните после задания.

Соединение с молекулярной формулой C_3H_8O подвергли окислительному дегидрированию, в результате чего получили продукт состава C_3H_6O . Это вещество вступает в реакцию «серебряного зеркала», образуя соединение состава $C_3H_6O_2$. При действии на последнее гидроксидом кальция получили вещество, используемое в качестве пищевой добавки под кодом E282. Оно препятствует росту плесени на хлебобулочных и кондитерских изделиях и, кроме того, содержится в таких продуктах, как швейцарский сыр.

1. Напишите уравнения реакций, рассматриваемых в задаче. Напишите названия образующихся органических веществ.

2. Определите формулу добавки под кодом E282.

3. Объясните, с какой целью рассматриваемое вещество добавляют в сыр.

4. Что вы знаете о пищевых добавках? Применяете ли вы их? Ответ обоснуйте.

Задача 3. (11-й класс, тема «Металлы»)

Прочитайте текст и выполните после задания.

Соединения марганца в основном поступают в организм с пищей. Много марганца содержится в ржаном хлебе, пшеничных

и рисовых отрубях, сое, горохе, свекле (содержание марганца в 100 г свеклы составляет 0,65 мг). Марганец поступает в растение в виде ионов Mn^{2+} . В теле человека содержится $2,2 \cdot 10^{20}$ атомов марганца. Среднесуточная потребность человека в марганце составляет 5–9 мг. Биоусвояемость марганца невысока, всего 3–5 %. Оптимальная интенсивность поступления марганца в организм 5–9 мг/сутки, уровень, приводящий к дефициту, и порог токсичности оцениваются в 1 и 40 мг/сутки соответственно.

В медицинской практике для промывания ран применяют раствор перманганата калия (w 0,5 %, плотность 1 г/мл).

1. Напишите электронную формулу атома марганца и иона марганца.

2. Подсчитайте количество вещества марганца, содержащегося в организме человека.

3. Вычислите массу свеклы, которую необходимо съесть каждый день для того, чтобы восполнить суточную потребность (9 мг) марганца в организме.

4. Подсчитайте массу марганца, который усваивается организмом человека.

5. Для обработки ран вы должны приготовить раствор перманганата калия, в наличии оказалось 10 г препарата. Определите объём раствора, который вы сможете приготовить из такой порции перманганата калия.

6. Найдите в Интернете или других источниках информации, какую роль играет марганец в организме человека.

Выполнение подобных задач предусматривает применение полученных знаний, работу с различными источниками информации. На основании результатов выполнения данного типа задач диагностируются компетенции:

– предметные (химические), позволяющие оценить знания учащихся и понимание ими изученного материала;

– метапредметные, носящие интегративный характер (применимые для решения

расчетных задач и объяснения некоторых процессов и явлений);

– ключевые, имеющие надпредметный характер и способствующие применению естественнонаучных знаний для разрешения реальных жизненных проблем на основе оценки ситуации.

Контекстные задачи способствуют формированию у школьников навыков решения реальных практических проблем и функциональных умений, открывают широкие возможности для оценивания уровня развития творческого потенциала личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКОВ

1. Ахметов М.А. Об использовании контекстных задач в процессе обучения // Химия в школе. – 2011. – № 4. – С. 24–27.
2. Нечитайлова Е.В. Инновационный инструментарий для оценивания уровня достижений учащихся // Химия в школе. – 2012. – № 7. – С. 13–14.
3. Федеральный государственный стандарт среднего (полного) общего образования (Утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 17 апреля 2012 г. № 413.)
4. Шалашова М.М. Компетентностный подход: проблемы, перспективы // Химия в школе. – 2012. – № 3. – С. 4–9.
5. URL : [http:// festival.1september.ru](http://festival.1september.ru)

УДК 371.31
ББК Ч 420.231.5

**Е. В. Коваленко,
С. А. Сущек**

***Образовательные возможности курса «Мой эксперимент»
в представлении метапредметных результатов обучения
в основной школе***

В статье представлен опыт работы по реализации одной из программ инновационного надпредметного курса «Технология развития». Авторы знакомят с целями, задачами, содержанием данного курса, делают попытку подвести некоторые итоги проделанной работы. Обозначают требования к уровню знаний, умений и навыков к окончанию реализации программы. Знакомят с тематическими разделами программы курса.

Ключевые слова: надпредметный курс; эксперимент; моделирование; наблюдение; выставка-лаборатория; рефлексия; дневник экспериментатора.

Новые политические, экономические изменения, социальный заказ общества, изменение парадигмы образования (стандарты нового поколения) требуют серьезного переосмысления целевых ориентиров образовательного процесса, к которым относятся самостоятельность, инициативность, творческое мышление. Задачей современной школы становится формирование человека не только знающего, но и умеющего саморазвиваться и самосовершенствоваться, способного самостоятельно принимать решения, нести ответственность за свои действия. Комплексное сочетание урочной и внеурочной деятельности, взаимодействие с семьей и социумом помогут решить эту не легкую задачу.

В 2012/13 учебном году в МАОУ «Гимназия № 3» была разработана и апробирована программа по курсу «Мой эксперимент» для 5-го класса в рамках надпредметного сквозного курса «Технология развития».

В организации работы мы исходили из того, что на уроках традиционно используются такие средства наглядности, как карты, картины, таблицы, фотографии и экранные пособия, презентации, кино- и видеофильмы. Некоторую информацию учащиеся воспри-

нимают легко, она им понятна и доступна, а по некоторым вопросам возникает масса вопросов «Почему?», «Как?» и т.п. Вот здесь и необходим эксперимент, позволяющий заглянуть в процессы, происходящие в природе. Эксперименты описаны в разной литературе по предметным областям. Эксперимент рассматривается нами как род опыта, имеющего познавательный, целенаправленно исследовательский, методический характер, который проводится в специально заданных, воспроизводимых условиях путем их контролируемого изменения. Эксперименты позволяют привить интерес к предмету, более наглядно, доступно объяснить причины и механизм проявления многих процессов. Информация, полученная учащимися на таких практических занятиях, надолго запоминается, помогает им лучше разобраться в материале, найти ответы на многие вопросы.

Основными принципами разработки программы стали научность, доступность, посильность, преемственность, учет возрастных особенностей учащихся, результативность, творчество и успех. Данная программа направлена на умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные; осознанно выбирать наибо-

лее эффективные способы решения учебных и познавательных задач.

Цель программы – создание условий для успешного освоения учениками основ экспериментальной деятельности (эксперимент как ведущий метод научного познания). Для достижения цели необходимо решить ряд задач:

- формировать представление об эксперименте как способе урочной и внеурочной деятельности;
- обучать специальным знаниям, необходимым для проведения самостоятельного эксперимента;
- формировать и развивать навыки поиска информации;
- развивать познавательные потребности и способности, креативность.

Формы и методы проведения занятий: беседа, практическая работа, эксперимент, наблюдение, самостоятельная работа, защита экспериментальных работ (выставка-лаборатория), консультация.

Курс рассчитан на проведение в течение учебного года в объёме 35 часов для 5-го класса (возраст 11–12 лет).

Результаты освоения программы проявляются в том, что учащийся должен:

- иметь представление об эксперименте как методе научного познания;
- знать процесс создания условий для проведения эксперимента;
- уметь видеть проблему, выдвигать гипотезу, планировать ход эксперимента;
- давать определения понятиям, работать с тестом, делать выводы;
- уметь работать в группе, отстаивать свою точку зрения.

Содержание программы: программа состоит из 8 разделов (предметы естественно-научного цикла: математика, химия, физика, естествознание).

Все занятия проводятся в модульном режиме. По всем разделам представлены дополнительные программы.

На вводном занятии дается представление о курсе, его задачах и целях. Раздел «Домашняя химчистка» связан с проведением химических экспериментов; раздел «Мир невидимых» связан с экспериментами в области естествознания; раздел «Аквамир» предполагает знакомство учащихся с экспериментами в области физики; раздел «Загадки Мёбиуса» связан с математическим моделированием; раздел «Моё развитие» – с познанием своих способностей.

Все разделы программы взаимосвязаны, направлены на решение общих задач, построены на принципах системно-деятельностного подхода, предполагают рациональное распределение аудиторной и внеаудиторной работы.

Экскурсии направлены на наблюдение за экспериментами в практике. Учащиеся в рамках курса посетили предприятия г. Перми (кондитерская фабрика «Пермская», хлебокомбинат № 1, ботанический сад при Пермском университете). Там они познакомились с технологическими ячейками производства, основанного на эксперименте. В конце года, пройдя все модули, учащиеся самостоятельно определяют с выбором темы эксперимента, публично его проводят и представляют результаты (стендовый доклад, презентация, модель, выступление).

В качестве «продукта» (как результата освоения программы) представляется *дневник экспериментатора*, который учащиеся ведут в течение учебного года. На страницах дневника они фиксируют основные понятия, касающиеся эксперимента в той или иной предметной области. Кроме этого, в дневнике представлены рефлексивные страницы, где экспериментаторы делятся своими впечатлениями. Консультации по заполнению и ведению дневника проводятся один раз в четверть.

По окончании курса учащиеся демонстрируют собственные эксперименты и представ-

Тематический план программы

№	Название раздела	Часы	Методы деятельности обучающихся
1	Вводное. Что такое эксперимент?	1 ч ауд. – 1 ч внеаудит. – 0 ч	Наблюдение
2	«Домашняя химчистка»	4 ч ауд. – 3 ч внеаудит. – 1 ч	Моделирование, наблюдение, эксперимент
3	«Мир невидимых»	6 ч ауд. – 4 ч внеаудит. – 2 ч	Моделирование, наблюдение, эксперимент
4	«Аквасир»	6 ч ауд. – 4 ч внеаудит. – 2 ч	Моделирование, наблюдение, эксперимент
5	«Загадки Мёбиуса»	3 ч ауд. – 3 ч внеаудит. – 0 ч	Моделирование, наблюдение, эксперимент, анализ
6	«Моё развитие»	4 ч ауд. – 3 ч внеаудит. – 1 ч	Наблюдение, соотнесение
7	Экскурсии	7 ч ауд. – 7 ч внеаудит. – 0 ч	Наблюдение, анализ
8	Выставка	4 ч ауд. – 4 ч внеаудит. – 0 ч	Представление результатов
Итого		35 часов	

ляют результаты своей деятельности в разных формах (лаборатории, мастер-классы). В интерактивной форме были поведены итоги курса.

В конце учебного года учащимся, которые успешно освоили экспериментальную деятельность, присваивается звание «экспериментатора», которое фиксируется в форме сертификата и рассматривается как гарант публичного признания.

Программа «Мой эксперимент» (5-й класс) позволила учащимся выделить методы научного познания в области естественных дисциплин. Работа по реализации программы предполагала использование метода наблюдения, постановку проблемы, выдвижение гипотез, проведение эксперимента, моделирование. Учащиеся получили возможность развивать свои умения, объяснять явления, процессы, связи и отношения,

выявляемые в ходе исследования, приобрели опыт публичного представления результатов эксперимента.

Основными *метапредметными и личностными результатами* мы считаем сформированность ряда умений:

- ставить цель эксперимента и формулировать задачи для ее реализации;
- выбирать эффективные способы решения учебных и познавательных задач;
- формулировать гипотезу;
- планировать и проводить наблюдения и опыты;
- оформлять результаты проведенных экспериментов на бумажных носителях в тексте с использованием таблиц и схем;
- составлять доклад;
- публично представлять результаты наблюдений и экспериментов умение планировать и проводить наблюдения и опыты.

На наш взгляд, самостоятельное планирование путей достижения целей, в том числе альтернативных, осознанный выбор наиболее эффективных способов решения учебных и

познавательных задач, осуществление организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками предопределят успех дальнейшего освоения курса «Технология развития».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКОВ ПО ТЕМЕ ПУБЛИКАЦИИ

1. Воронцов А.Б. Формы организации учебной деятельности учащихся в подростковой школе. – URL : <http://rudocs.exdat.com/docs/index-508056.html>
2. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников. – М.: Просвещение, 2011.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2011.

Раздел V

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.1

ББК Ч 458

А. А. Капустина

Особенности социальной адаптации детей с сочетанием тяжелых двигательных и интеллектуальных нарушений при детском церебральном параличе в условиях дошкольного образовательного учреждения

Статья посвящена исследованию проблем социальной адаптации детей с сочетанием тяжелых двигательных и интеллектуальных нарушений при детском церебральном параличе. Также описана клинико-психолого-педагогическая картина заболевания, приведены данные исследования особенностей социальной адаптации детей данной категории, обозначены основные направления программы социальной адаптации для этих детей в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: социальная адаптация; детский церебральный паралич; интеллектуальные нарушения; сложная структура дефекта; тяжелые двигательные и интеллектуальные нарушения.

В настоящее время процесс социальной адаптации является предметом исследования специалистов многих отраслей научного знания. Психологи, философы, социологи, педагоги, социальные психологи раскрывают различные аспекты этого процесса, исследуют механизмы, этапы и стадии, факторы социализации.

Однако проблемы социальной адаптации детей с ограниченными возможностями в отечественной литературе все еще не являются предметом специального исследования, несомненно, что проблема социализации детей, подростков и взрослых с нарушениями психического и физического развития весьма актуальна и в теоретическом, и в практическом отношении. Более того, в нашей стране, как и во всем мире, наблюдается тенденция роста числа детей с ограниченными возможностями. В России частота рождения таких детей за последнее десятилетие увеличилась в два раза.

Нарушение интеллекта при церебральных параличах является одним из компонентов сложного дефекта, включающего нарушения двигательного, сенсорного, эмоционально-волевого развития. При этом имеет место выраженная недостаточность познавательной деятельности, особенно абстрактного мышления, а также других высших психических функций. Нарушение интеллекта разной степени выраженности наблюдается в 35—50 % случаев ДЦП. Наиболее часто она является результатом корковых поражений мозга, а также сочетанных поражений коры головного мозга и мозжечковой системы, что имеет место при атонически-астатической форме детского церебрального паралича. Кроме того, она наблюдается при генетически обусловленных синдромах детского церебрального паралича.

В большинстве случаев это атипичная форма, характеризующаяся неравномерностью проявлений интеллектуального

дефекта. В одних случаях такая неравномерность проявляется в преимущественном недоразвитии таких высших корковых функций, как оптико-пространственный гнозис, конструктивный праксис, счет, в сочетании с типичными для нарушения интеллекта признаками — конкретностью и инертностью мышления. В других преобладает недоразвитие передних отделов мозга — лобной коры. Эти дети отличаются выраженной некритичностью, эйфорией, стойкими нарушениями произвольной регуляции, двигательной расторможенностью.

Нередко нарушение интеллекта у детей с церебральным параличом сочетается с резко выраженной неспособностью ребенка к психическому усилию, с чрезмерной отвлекаемостью, полной бездеятельностью, трудностью установления контакта с окружающими. Это так называемая атоническая форма олигофрении. Она преобладает у детей с двусторонней гемиплегией и при атонически-астатической форме детского церебрального паралича.

Значительное место в структуре аномального психического развития детей с церебральным параличом занимают недостатки речи. Характерно многообразие форм речевых нарушений у детей с церебральным параличом: дизартрии и анартрии, сенсорные и моторные алалии и дислалии, дислексии и дисграфии.

Уровень сенсорного развития в первую очередь зависит от степени поражения двигательной сферы, также влияет на уровень сенсорного развития степень поражения интеллектуальной сферы, в каких-то случаях это зависит еще от возраста и пола ребенка, а также от вторичных нарушений.

Дети с нарушением интеллекта в сочетании с детским церебральным параличом – это сложный дефект, где доминантой выступает наличие двух и более первичных нарушений у ребенка, вызванных одновременным поражением нескольких функциональных систем

организма, в сочетании с поражением мозговых структур, каждое из которых существует в этом комплексе с характерными для него вторичными расстройствами, что чрезвычайно усложняет общую структуру дефекта, затрудняет его компенсацию, соответственно, отражается на психическом развитии детей данной категории и вызывает трудности социальной адаптации.

Нарушение психического и физического развития у детей означает существенное ограничение жизнедеятельности, способствует социальной дезадаптации, которая обусловлена нарушениями в развитии, затруднениями в самообслуживании, общении, обучении, овладении в будущем профессиональными навыками. Освоение этими детьми социального опыта, включение их в существующую систему общественных отношений требует от общества определенных дополнительных мер, средств и усилий (это могут быть специальные программы, специальные центры по реабилитации, специальные учебные заведения и т.д.). Но разработка этих мер должна основываться на знании механизмов процесса социализации.

Актуальность темы предполагает обсуждение факторов и механизмов социальной адаптации детей с ограниченными возможностями.

С целью изучения специфики процесса социальной адаптации детей дошкольного возраста, имеющих сочетание тяжелого двигательного и интеллектуального нарушения, нами было проведено изучение особенностей таких сфер жизнедеятельности вышеуказанной категории детей, как: социальная приспособленность, самообслуживание, восприятие и речь, уровень развития моторики.

При диагностике уровней социальной адаптации применялись методики «Карта наблюдений» (Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л. А. Нисневич) и «Социограмма», предложенная немецким педагогом и психологом

доктором Х. С. Гюнцбургом. В основе методики «Карта наблюдений» лежит принцип семантического дифференциала, предложенного Ч. Осгудом (1972).

Эксперимент проводился на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида для детей больных ДЦП – МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 196» города Перми.

Анализ полученных результатов позволяет констатировать, что дети знают части тела, могут их показать на себе или кукле. Ориентируются в составе семьи, знают назначение отдельных бытовых предметов, различают день и ночь, знают название и назначение отдельных частей помещения. Могут назвать свой адрес. Ориентируются на улице: различают тротуар и проезжую часть, знают их назначение. Могут назвать некоторые профессии, некоторые дорожные знаки. Знают некоторые растения и животных. При посещении культурных мероприятий могут понимать смысл происходящего.

Все дети могут выполнять элементарные трудовые операции: убирать игрушки, вытирать доску, накрывать на стол, мыть посуду, поливать цветы, убирать на место после работы предметы труда, стирать и гладить кукольное белье, подметать пол, делать влажную уборку (с помощью взрослого).

В ходе исследования было замечено, что такая область, как восприятие и исследование окружающего мира, начинает формироваться первой, причем с возрастом наблюдается нарастание сформированных навыков. Активная речь также начинает формироваться примерно с пяти лет. Социальная приспособленность начинает формироваться после пяти лет (этот возраст, по нашим наблюдениям, считается самым продуктивным на данном этапе развития ребенка). Навыки самообслуживания, такие как еда, туалет и умывание, формируются равномерно.

С пяти лет начинается период их бурного развития.

На основе полученных данных мы определились с необходимостью разработки программы и методических рекомендаций по социальной адаптации детей с сочетанием тяжелого двигательного и интеллектуального дефекта при церебральном параличе. Нами были выделены основные направления работы: 1) развитие коммуникативных навыков; 2) развитие социально-бытовых навыков; 3) создание адекватной коррекционно-развивающей среды.

Целью программы социальной адаптации является конструирование среды развития ребенка с ограниченными двигательными и интеллектуальными возможностями, способствующей эффективному освоению социального пространства, адаптации и полноценной жизнедеятельности, а также обучение навыкам, способствующим взаимодействию с социальным окружением.

Определяются следующие этапы реализации программы:

- диагностика навыков, необходимых для социальной адаптации,
- диагностика социальной среды ребенка,
- организация коррекционно-развивающей среды, соответствующей возможностям и способностям ребенка,
- обучение ребенка элементарным навыкам самообслуживания, навыкам взаимодействия с окружающими,
- формирование у ребенка максимальной возможной самостоятельности в созданных условиях,
- работа с родителями и педагогическим коллективом по обучению взаимодействию с ребенком.

Первая форма социального общения между детьми – это контакты, возникающие между ними по поводу игрушек или предметов. Дети могут подражать друг другу, координировать свои действия и стараться

понять друг друга. По мере того, как развиваются способности к совместным действиям и умение общаться, взаимодействие со сверстниками становится более стабильным и продолжительным. Развитию коммуникативных навыков и формированию позитивного опыта общения способствует развитие следующих качеств личности ребенка: доброжелательности, уважения товарища, готовности проявить сочувствие, уверенности в себе, предпосылок произвольного поведения, самоконтроля.

Коррекционно-развивающая среда в специальном дошкольном учреждении компенсирующего вида должна соответствовать как общим нормативным актам проектирования условий воспитания, обучения в общеобразовательных учреждениях, так и отвечать задачам коррекционно-компенсаторной работы, направленной на преодоление трудностей социальной адаптации детей с проблемами развития. Коррекционно-развивающая среда базируется на учете «зоны актуального развития ребенка» и определяет условия для формирования «зоны ближайшего развития» на принципах поэтапного, многоступенчатого подведения ребенка в коррекционно-развивающую среду.

Наличие у детей с отклонениями развития проблем контактирования с окружающей средой, гиподинамии, нарушения психоэмоциональной сферы и частая зависимость от взрослых требуют создания специальных условий для систематического упражнения детей в самопроявлениях при выполнении различных видов детской деятельности. Особые требования предъявляются к инструментам, игрушкам, наглядным пособиям, дидактическим играм и специальным приспособлениям, используемым как средство коррекции и компенсации первичного дефекта (оптические средства, логопедический комплект инструментов, комплект поддерживающих

устройств, улучшающих двигательные акты при нарушениях опорно-двигательного аппарата; коррекционная выраженность игрового материала и др.). Кроме того, для придания удобного положения применяется вспомогательная опора для пользования туалетом. Здесь также имеются поручни, при помощи которых ребенок садится на специальный тренажер и встает с него, а ещё умывальник, рядом с которым расположена полка, где находятся специальные насадки на водопроводные краны, которые облегчают их открытие детям с тяжелыми нарушениями и моторики рук.

Программа для каждого ребенка состоит из следующих блоков:

1. Определение социального статуса, исходных психофизических особенностей ребенка, его творческих наклонностей.

2. Постановка задач социальной адаптации и определение путей их достижения за конкретный период.

3. Фиксация достигнутых результатов и их осмысление.

4. Составление предварительной программы следующего периода адаптации.

Содержание программы обсуждается дефектологом и воспитателем группы, при этом решаются вопросы реализации задач программы на занятиях дефектолога и воспитателя, применения методов и приемов, способствующих закреплению и переносу усвоенных знаний в новые ситуации. Занятия целесообразно проводить во время бодрствования не ранее чем через 30 мин после еды, необходимо ограничить двигательную нагрузку, избегать резкой смены положения тела ребенка, внимательно наблюдать за состоянием ребенка.

Материал, представленный нами, определяет практическую значимость работы, поскольку вполне может быть использован в деятельности воспитателей, психологов, дефектологов и родителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ ПУБЛИКАЦИИ

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений в детской субкультуре. – Воронеж, 2000.
2. Демор Ж. Ненормальные дети, воспитание их дома и в школе. – М., 1989.
3. Калитиевская Е.Р., Ильичева В.И. Адаптация или развитие: выбор психотерапевтической стратегии // Психологический журнал. – 1995. – № 1.
4. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости. – М.: Сфера, 2002.
5. Лубовский В.И. Специальная психология. – М., 2005.
6. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. – М., 2005.
7. Наумов А.А. Педагогические условия формирования социально-бытовых навыков у детей со спастическими формами детского церебрального паралича: монография. – Пермь, 2008.
8. Шипицина Л.М. Детский церебральный паралич. – СПб., 2011.

УДК 376.1
ББК Ч 458

О. А. Чугайнова

Анализ организационных условий обучения и воспитания детей с сочетанием тяжелых двигательных и интеллектуальных нарушений при детском церебральном параличе в условиях СКОУ

В статье приведен анализ организационных условий обучения и воспитания детей с сочетанием тяжелых двигательных и интеллектуальных нарушений при детском церебральном параличе. Описаны основные подходы к организации образовательного пространства, обозначены принципы создания коррекционно-развивающей среды для этой категории детей. Обозначены проблемы в организации коррекционно-педагогического процесса с этими детьми и отсутствии материалов методического содержания.

Ключевые слова: детский церебральный паралич; нарушения интеллекта; организация образовательного процесса; сложная структура дефекта.

В соответствии с «Конвенцией о правах ребенка» (1989 г.), «Всемирной декларацией об обеспечении выживания, защиты и развития детей» (1993 г.), Законом «Об образовании в Российской Федерации» каждому ребенку должно быть гарантировано право на развитие, воспитание и образование с учетом его индивидуальных возможностей. Анализ современного состояния системы специального образования в России и тенденций развития социокультурного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья приводит к выводу о необходимости развития комплексного подхода в сфере образования воспитания детей с особыми образовательными потребностями и интеграции их в современное общество. Необходимо создание целостного образовательного и социокультурного пространства для полноценной социальной интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья на конкретной территории. В этой связи МБСКОУ «СКОШ для детей с ОВЗ № 152» г. Перми является достаточно уникальным учреждением.

Во-первых, это одно из немногих образовательных учреждений города Перми, где оказывается квалифицированная

коррекционно-педагогическая помощь детям с нарушениями развития, в том числе и имеющим сложный дефект.

Во-вторых, на протяжении ряда лет в данном учреждении осуществляется работа по интегративному воспитанию детей с церебральным параличом, с нарушением интеллекта, с задержкой психического развития и сочетанием нарушений интеллекта и детского церебрального паралича, в том числе и с сочетанием тяжелого двигательного и интеллектуального дефекта.

Детский церебральный паралич – заболевание, появляющееся вследствие органического поражения головного мозга, которое возникает в период внутриутробного развития, в период родов или в период новорожденности и сопровождается различными двигательными нарушениями: парезами, параличами, насильственными движениями, нарушением координации. Кроме того, у 60 % детей, страдающих детскими церебральными параличами, наблюдаются нарушения психики и речи.

Как видно из данной характеристики, при ДЦП поражены самые важные для человека функции – интеллект, речь, психика, движение. Степень тяжести двигательных

нарушений варьирует в большом диапазоне – от грубейших двигательных нарушений до минимальных, таких, что у ряда детей стирается грань между детскими церебральными параличами и другими заболеваниями, также связанными с поражением головного мозга, но протекающими без параличей.

Психические и речевые расстройства, равно как и двигательные, варьируют в широком диапазоне, и может наблюдаться целая гамма различных сочетаний: например, при грубых двигательных нарушениях психические и речевые расстройства могут отсутствовать или быть минимальными и, наоборот, при легких двигательных нарушениях могут наблюдаться грубые психические и речевые расстройства. Кроме того, у детей с ДЦП могут иметь место судорожные припадки, изменения зрения, слуха и т.д.

Нарушение интеллекта при церебральных параличах является одним из компонентов сложного дефекта, включающего нарушения двигательного, сенсорного, эмоционально-волевого развития. При этом имеет место выраженная недостаточность познавательной деятельности, особенно абстрактного мышления, а также других высших психических функций.

Нарушения интеллекта разной степени выраженности наблюдаются в 35–50 % случаев ДЦП. Наиболее часто они являются результатом корковых поражений мозга, а также сочетанных поражений коры головного мозга и мозжечковой системы, что имеет место при атонически-астатической форме детского церебрального паралича. Кроме того, оно наблюдается при генетически обусловленных синдромах детского церебрального паралича.

Школа осуществляет образовательный процесс в соответствии с общеобразовательными программами в объеме начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, программами специальных (коррекционных) образовательных

учреждений IV, V, VI, VII, VIII вида, программами для детей с глубокими нарушениями интеллекта « Особый ребенок».

Основная цель школы – обеспечение детям с ограниченными возможностями здоровья, гарантированного Конституцией Российской Федерации, права на получение адекватного их уровню развития образования, коррекцию и компенсацию нарушений развития и содействие социальной адаптации ребенка.

Реализация цели выполняется решением следующих задач:

- способствовать формированию навыков самостоятельной учебной деятельности; развитию творческих способностей обучающихся;

- формировать у обучающихся основы функциональной грамотности по предметам, навыки коммуникативного общения;

- оказывать своевременную, комплексную психолого-педагогическую поддержку, как можно полнее корригировать отставание в развитии обучающегося, ликвидируя пробелы в знаниях и представлениях об окружающем мире, характерные для него, и преодолеть недостатки, возникшие в результате нарушенного развития.

Контингент обучающихся формируется на основании рекомендаций городской психолого-медико-педагогической комиссии, путевок отдела образования и заявлений родителей. Учитывая, что подобное учреждение единственное в г. Перми, где созданы условия, отвечающие рекомендациям психолого-медико-педагогической комиссии, эти дети поступают в МБСКОУ «СКОШ для детей с ОВЗ № 152» г. Перми. В настоящее время в школе обучается 20 детей с сочетанием тяжелых двигательных и интеллектуальных нарушений при ДЦП.

В школе создана оптимальная коррекционно-развивающей среда для данной категории детей (М. В. Жигорева, Т. Э. Токаева, А. А. Наумов) в соответствии со следующими принципами:

1. Превентивной направленности, решающей вопросы предупреждения появления отклонений в развитии создания специальных социально-адаптивных способов взаимодействия ребенка с людьми и окружением, специальным игровым и дидактическим материалом.

2. Пропедевтической направленности, обеспечивающий многоэтапное и последовательное введение ребенка в информационное поле, которое организовано как безбарьерное пространство, где размещены блоки (сенсорный, моторный, эмоциональный, интеллектуальный, активизации сохраненных анализаторов, мышления, речи, памяти).

3. Преобразующего трансформированного влияния среды на отклонения в развитии ребенка и формирования компенсаторных способов ориентации на сохраненные анализаторы.

4. Редуцированного информационного поля – учет своеобразия познавательных процессов детей на специфику контактов и способов получения и переработки информации.

5. Оптимальной информационной целесообразности, направленной на установление связи ребенка с его окружением.

6. Доступности и целесообразности информационного поля коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей интеграцию ребенка в окружающую среду.

Особенностью разработки учебных планов для данной категории является включение часов обязательных коррекционных технологий, которые направлены на компенсацию дефектов физического и умственного развития и развития психических процессов, подготовку обучающихся к самостоятельной жизни. Поэтому вариативная часть учебных планов представлена коррекционными курсами, необходимыми для развития физического здоровья обучающихся, воспитанников, коррекции речевого и интеллектуального развития. Это занятия ЛФК, логопедические

занятия и занятия по развитию психомоторики и сенсорных процессов.

Занятия по выбору определяются запросами обучающихся и их родителей. Основной задачей данных занятий является оказание обучающимся действенной помощи в процессе социализации и адаптации в современных экономических условиях. Занятия направлены на сохранение и укрепление здоровья обучающихся воспитанников, например, обучение социально-бытовым навыкам и основам безопасности жизнедеятельности.

Обучение детей с глубокой умственной отсталостью осуществляется по региональной программе «Особый ребенок», утвержденной Лабораторией специального образования ПК ИПКРО (2007 г.)

В части организации образовательного процесса в подготовительных классах, где обучаются дети с ДЦП, используются:

– Программа развития ребенка с ДЦП как субъекта физкультурно-оздоровительной и социально-трудовой деятельности «Путешествие в страну Здравия» (под ред. А. А. Наумова, Т. Э. Токаевой. Пермь: ПГПУ, 2007).

– Программа воспитания и обучения детей с сочетанными нарушениями: с интеллектуальной недостаточностью и нарушениями опорно-двигательного аппарата «Солнышко» (под ред. А. А. Наумова, Т. Э. Токаевой. Пермь: ПГПУ, 2009). Данная программа была разработана совместно с педагогами школы и направлена на создание оптимальных условий для развития физического, эмоционального, социального, интеллектуального потенциала каждого ребенка, а также на формирование его личностных качеств; коррекцию и максимально возможную компенсацию его нарушенных функций и жизнедеятельности. Ведущими видами деятельности этих детей являются предметно-манипулятивная и игровая, которые раскрываются в содержании следующих разделов программы:

- адаптивная физическая культура;
- сенсорное воспитание;
- развитие социально-бытовых навыков;
- ознакомление с окружающим;
- развитие речи;
- предметно-практическая деятельность и игра;
- изобразительная деятельность.

Каждый раздел программы написан в своей логике. Ему предшествует пояснительная записка, определяющая подходы в освоении ребенком данной сферы его развития. Далее представляется пошаговая измерительная шкала, определяющая направления работы с ребенком. На основании измерительной шкалы педагог, ориентируясь на полученные данные, имеет возможность разработать индивидуальную программу.

В процессе реализации программы рекомендуется применять ассистивные технологии, что и отражается в нижеописанной программе диагностики. Применение этих технологий направлено на постепенное снижение помощи взрослого, благодаря чему у ребенка формируются самостоятельные умения.

На основании данных программ разрабатываются индивидуальные программы обучения, которые рекомендованы ПМПК.

В школе создана система медико-педагогического мониторинга, которая позволяет не только отслеживать уровень сохранности здоровья, соблюдение санитарно-гигиенических требований к организации учебного процесса, но и своевременно принимать как управленческие, так и педагогические решения по профилактике заболеваний. Основным показателем уровня здоровья воспитанников является состояние физического и психического здоровья. Ежегодно в школе проводится медицинское обследование, которое позволяет проследить динамику сохранения здоровья воспитанников. Поскольку эти дети имеют ослабленный иммунитет и достаточно часто болеют простудными и соматическими заболеваниями, данная система

мониторинга оправдывает себя. В систему мониторинга входит: контроль положения ребенка во время занятий, соблюдение зрительно охранительного режима на занятиях, поскольку большинство таких детей имеют стробизм разной степени выраженности, обучение родителей закаливанию ребенка и соблюдение оптимального двигательного режима. Совместные занятия с логопедом по обучению носовому дыханию способствует не только улучшению речи, но и профилактике простудных заболеваний.

Деятельность педагогического коллектива по сохранению и поддержанию здоровья воспитанников ведется в соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» и ориентирована на создание здоровьесберегающих условий организации образовательного процесса, так как именно предупреждение заболеваемости, обострений болезней способствует повышению качества образования. Для предупреждения перегрузок, сохранения физического и психического здоровья в школе созданы необходимые условия:

- учебный план, выстроенный в соответствии с требованиями к недельной нагрузке при индивидуальном обучении, классно-урочной форме обучения,
- расписание,
- двухразовое питание,
- единый двигательный режим в школе,
- физминутки на уроках,
- мебель, соответствующая росту воспитанников.

Школа оборудована 4 приборами для комплексной очистки и восстановления природного баланса аэроионов воздуха. На уроках исключаются факторы, негативно влияющие на здоровье обучающихся (неподвижная поза, словесно-информационный принцип учебного процесса и т.д.), для этого каждая классная комната оборудована конторкой Базарного, офтальмологическим тренажером.

Урок как основной вид деятельности в школе предусматривает смену видов деятельности, пальчиковую гимнастику, гимнастику для глаз, а на первой ступени и на занятиях в подготовительном классе дыхательную и мимическую гимнастики.

На уроках ОБЖ и физической культуры воспитанники учатся проявлять интерес к своему здоровью, адекватно оценивать его уровень, бережно относиться к нему, ценить свою жизнь и жизнь окружающих.

Также это направление реализуется и в воспитательной деятельности школы:

- разработан план по сохранению и поддержанию здоровья воспитанников,
- классными руководителями проводятся занятия, направленные на формирование навыков здорового образа жизни.

Педагоги активно используют на своих уроках ИКТ как способ самоорганизации труда и самообразования учащихся, как способ расширения зоны индивидуальной активности учащихся, возможности реализации личностно-ориентированного подхода в обучении. В настоящее время процесс обучения всё больше связывают с деятельностным подходом к освоению детьми новых знаний.

В школе имеется 13 учебных кабинетов, зал ЛФК, библиотека, столовая, медицинский кабинет, процедурный кабинет, 2 логопедических кабинета, кабинет психолога, компьютерный класс, оснащенный современным компьютерным оборудованием, подключенным к сети Интернет, оборудование лингфонного кабинета, постоянно функционирует электронная почта, 4 компьютера объединены в локальную сеть. Школа имеет сайт. В школе 14 компьютеров, 4 персональных ноутбука, 15 базовых рабочих мест в школе и 15 базовых рабочих мест на дому, 3 мультимедийных проектора, 2 интерактивные доски в кабинетах информатики и начального обучения, 2 ортопедических стула для обучения детей с ДЦП, 2 сухих бассейна. Все это

используется в учебно-воспитательном процессе. Для релаксации в холле установлена пузырьковая панель. Имеется подъёмная платформа для инвалидов.

Вместе с тем при обучении этих детей встречаются следующие проблемы:

- педагоги не до конца понимают структуру дефекта таких детей, особенности их познавательной деятельности, а также патологические двигательные механизмы, имеющие место при данном заболевании;
- недостаточный контакт педагогов со службой сопровождения;
- неразработанность системы мониторинга достижений таких детей, т.к. действующая система мониторинга, обозначенная в программе «Особый ребенок», не всегда эффективно отражает достижения ребенка;
- социальная изоляция детей и имеющее место индивидуальное обучение на дому существенно ограничивает этим детям процесс познания окружающего мира и усугубляет имеющиеся нарушения;
- отсутствие нормативных документов, регламентирующих образовательный процесс в данной категории детей, в частности рекомендации по составлению расписания, учету индивидуальных особенностей, работоспособности, поскольку большинство из них метеозависимы. Данное обстоятельство требует доплаты педагогам за ненормированный рабочий день, хотя школой это предусмотрено на уровне локальных актов, однако такие нормативные документы отсутствуют на высших законодательных уровнях;
- недостаточное сотрудничество с медицинскими учреждениями.

В последующем нами планируется разработка модели организации обучения и воспитания данной категории детей на базе МБСКОУ «СКОШ для детей с ОВЗ № 152» г. Перми. Выше перечисленные проблемы будут учтены при разработке модели организации образовательного процесса данной категории детей в условиях С(К)ОУ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ ПУБЛИКАЦИИ

1. Блюмина М.Г. Распространенность, этиология и некоторые особенности клинических проявлений сложных дефектов // Дефектология. – 1989. – №3. – С. 5.
2. Гаврилушкина О.П., Баряева Л.Б., Зарин А.П., Соколова Н.Д. Программа для воспитания и обучения умственно отсталых дошкольников «Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста». – М., 2007.
3. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
4. Программа воспитания и обучения детей с сочетанными нарушениями (с интеллектуальной недостаточностью и нарушениями опорно-двигательного аппарата): учеб.-метод. пособие / под общ. ред. А.А. Наумова; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2009. – 109 с.
5. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2003. – 464 с.
6. Шипицина Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001.
7. Шипицина Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Речь, 2005.

УДК 376.1
ББК Ч 45

Л. В. Селькина,

Ю. В. Красильникова

К вопросу диагностики дискалькулии у учащихся начальных классов общеобразовательной школы

В статье раскрываются вопросы диагностики нарушений счетных навыков у школьников начальных классов. Представлена типология и примеры заданий, направленных на выявление у учащихся уровня развития памяти, внимания, мышления, пространственных и временных представлений как составляющих комплексной диагностики дискалькулии.

Ключевые слова: *дискалькулия; высшие психические функции; мышление; внимание; пространственные и временные представления; комплексная диагностика дискалькулии.*

В последнее время наблюдается тенденция к увеличению числа учащихся общеобразовательных школ, имеющих трудности в освоении математических знаний. К характерным ошибкам и затруднениям относятся: незнание состава числа, трудности усвоения принципа образования чисел в натуральном ряду и записи в десятичной позиционной системе счисления; несформированность количественных отношений («больше», «меньше», «столько же»); неосознанное (как считалка) воспроизведение порядка следования чисел в натуральном ряду; трудности установления отношения числа к его «соседям»; затруднения в определении места числа в ряду натуральных чисел; недостаточное овладение математическим словарем (речь отличается терминологической скудностью, неточностью); трудности в освоении устной нумерации (неправильное чтение чисел); некорректное представление о графической структуре цифр; элементарный способ выполнения арифметических операций (с опорой на наглядность и внешние действия, а не на алгоритмы и свойства арифметических действий); незнание таблицы сложения и вычитания, умножения и деления (трудности запоминания); преимущественно конкретный характер мыслительных операций, трудности

в ориентировке в пространстве, плоскости и времени.

Перечисленные ошибки характерны для дискалькулии – специфического нарушения счетных навыков, которое обнаруживается на начальной ступени обучения математике.

В распространенных в современном научном знании концепциях дискалькулии приоритет имеют психологическая концепция и нейропсихологическая. Сторонники психологической концепции связывают данное нарушение с несформированностью познавательных и речевых предпосылок – мыслительных операций, памяти, внимания, мышления, пространственных, количественных и временных представлений (А. Гермаковска, А. И. Кацитадзе, Г. М. Капустина, С. Ю. Кондратьева, Р. И. Лалаева, К. С. Лебединская, С. С. Мнухин, Л. С. Цветкова). Исходя из нейропсихологических концепций, выделяют связи дискалькулии с несформированностью целого ряда речевых и неречевых психических функций. Данная концепция строится на основе нейропсихологических концепций. Авторы считают, что системные нарушения речи, несформированность фонематических функций, недоразвитие лексико-грамматической стороны речи, расстройства чтения и письма

оказывают существенное отрицательное влияние на процесс овладения счетными операциями. Это приводит к трудностям овладения математическими понятиями, математическим словарем, нарушениям в восприятии текста задачи, к неправильной записи примеров и задач и другим симптомам (А. Гермаковска, Ю. Г. Демьянов, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева).

Исследования детей с дискалькулией выявляют у них недостаточный уровень развития многих психических функций:

- симультанного анализа и синтеза, обеспечивающего овладение понятием числа, его структурой;

- сукцессивного анализа и синтеза, являющегося предпосылкой овладения порядковым счетом и т.д.;

- логических операций сериации и классификаций;

- зрительно-пространственных функций;

- временных представлений;

- лексико-грамматического строя речи и фонематических процессов;

- процессов чтения и письма.

С. Ю. Кондратьева, вслед за L. Kosc, выделяет следующие виды дискалькулии:

1. Вербальная дискалькулия – нарушено словесное обозначение математических понятий, восприятие цвета, формы, величины; не сформированы количественные представления, пространственное восприятие, зрительная и слуховая память; имеет место непонимание связи цифр, обозначающих число, с его вербальным обозначением.

2. Практикогностическая дискалькулия – имеется расстройство системы счисления конкретных предметов и их символов; нарушены зрительно-пространственное восприятие, зрительная и слуховая память, зрительно-двигательная координация; не сформированы логические операции.

3. Дислексическая дискалькулия – нарушено чтение математических знаков, словесное обозначение математических

понятий, восприятие цвета, формы, величины, количества, пространственное восприятие, зрительная и слуховая память, аналитико-синтетическая деятельность; не сформированы представления об образе математических знаков.

4. Графическая дискалькулия – нарушены запись математических знаков и воспроизведение геометрических фигур, ручная моторика, зрительно-двигательная координация, аналитико-синтетическая деятельность, пространственное восприятие, зрительная память, представления о форме, величине, математической символике.

5. Операциональная дискалькулия – имеет место непонимание математической терминологии, текстов задач; не сформированы логические, математические операции; нарушены восприятие количества, аналитико-синтетическая деятельность, зрительная и слуховая память, лексико-грамматический строй речи.

Заметим, что выделение тех или иных видов дискалькулии относительно, поскольку ее механизмы и симптоматика носят сложный, интегративный характер, обусловлены не одним, а несколькими патогенетическими факторами.

Для предупреждения школьной неуспеваемости учитель-логопед должен владеть диагностическими методиками, позволяющими выявить нарушения счета у детей, поскольку счетная деятельность имеет большое значение в жизни ребенка, его психическом и социальном развитии. Вопросы диагностики дискалькулии у учащихся поднимались в исследованиях Б. Баттервотт, А. Германовска, С. Ю. Кондратьева, Р. И. Лалаева.

Представим типологию и приведем примеры заданий, направленных на выявление у учащихся уровня развития памяти, внимания, мышления, пространственных и временных представлений как составляющих комплексной диагностики дискалькулии.

а) Диагностика сформированности зрительных представлений, зрительного анализа, синтеза, зрительной памяти.

– *Задания на определение различий (общего) у нескольких схожих сюжетных иллюстраций* (Чем похожи иллюстрации? Чем отличаются? Найди одинаковые рисунки. Сделай так, чтобы рисунки стали разными).

– *Задания на определение изменений в предъявленном ряду, картинке, серии картинок* (Что изменилось в ряду фигур? Что не изменилось?).

– *Задания на запоминание нескольких предметов (или их изображений) и воспроизведение их в исходной последовательности, время на запоминание – не более 6 секунд* (Запомни и нарисуй последовательность фигур).

– *Задания на нахождение аналогичной серии, состоящей из нескольких объектов (геометрических фигур, букв, цифр, условных знаков и т.п.) среди сходных по внешним признакам серий.*

– *Задания на нахождение заданного объекта в сложном рисунке* (Какие цифры ты видишь на чертеже? (Найди спрятавшиеся в рисунке цифры и обведи их ручкой. Какие цифры ты нашел на рисунке? Напиши каждую из них 3 раза. Обведи все углы на рисунке синим карандашом).

– *Задания на зрительное восприятие последовательности объектов продолжение закономерности (цепочки).*

б) Диагностика развития пространственных представлений.

– *Задания на определение расположения предметов в пространстве* (Отметь любым знаком в клетке: Кто длиннее? Что короче? Что находится сверху? А внизу? Закончи рисунок художника: поставь на стол вазу с цветами, под стул справа посади кошку. Раскрась только те игрушки, которые лежат в песочнице).

– *Задания на ориентировку на поверхности парты, листе бумаги* (Графические

диктанты. Дорисуй рыбки так, чтобы все они стали одинаковыми. Нарисуй слева от вазы столько кругов, сколько в букете ромашек, а справа – столько, сколько в нем васильков. Запиши номера рисунков, расположенных слева, справа, сверху, внизу, в середине).

– *Задания на составление картинок из разрезанных частей* (Собери картинку. «Собери» разрезанные цифры, части каждой цифры должны быть одного и того же цвета. «Собери» разрезанные цифры: закрась части каждой цифры одним цветом. Как составить рыбку из цветных деталей?).

– *Задания на дорисовывание симметричной половины изображения* (Дорисуй вторую половину каждого рисунка).

– *Задание на нахождение адекватной вставки в узор* (Напиши номер кусочка, который Карлсон вырезал из фартука Фрекен Бок. Какой кусочек ткани выжиг утюг? Запиши его номер).

в) Диагностика развития временных представлений, уточнение речевых обозначений последовательности дней (вчера, сегодня, завтра, послезавтра), времени суток (утро, день, вечер), времен года, последовательности событий (раньше, позже, сначала, потом), дней недели, месяцев в году.

г) Диагностика развития мыслительных операций.

– *Задания, в которых требуется дать название группе объектов, выделив их общее свойство* (Какую надпись ты сделаешь на коробочке, в которой лежат фигуры, изображенные на рисунках? Как одним словом назвать ромашку, колокольчик, василек? Как одним словом назвать предметы, изображенные в каждой рамке? В пустой рамке нарисуй три предмета, которые можно объединить одним словом. Обведи рамки с рисунками, имеющими общий признак.).

– *Задания, в которых по названию группы нужно подобрать объекты, в нее входящие* (Выложи на парту картинку с изображением цветов, животных, транспорта, посуды, обуви,

школьных принадлежностей и т.п. Положи в ряд 3 круга, треугольника, фигуры желтого цвета. Напиши над легкими предметами цифру 2, а над тяжелыми – цифру 7).

– *Задания, в которых нужно найти и добавить несколько объектов, подходящих для данной группы* (На полочке стоят игрушки: зайчик, лисичка и медвежонок, какая игрушка больше к ним подходит: волчонок или пингвин? Добавь фигуру, подходящую к изображенной на рисунке. Что общего у фигур на каждом рисунке?).

– *Задания, в которых требуется определить объект, не подходящий в данную группу* (Найди, кто заблудился и пришел из другой сказки: дед, колобок, зайчик, бабка, лисичка, волк. Какая фигура на каждом рисунке отличается от остальных? Обведи рамку с «лишним» рисунком).

– *Задание на определение основания свойства, признака, по которому произведено разбиение* (Вова разложил свои игрушки в две коробки. В первую он положил самолет, паровоз, машинку, кубики, во вторую – медвежонок, обезьянку, собачку, солдатиков. Объясни, почему он так разделит игрушки?).

– *Задание на разбиение группы объектов по заданному основанию* (Разложи овощи в две кучки по цвету. Разбей по форме, разложи фигуры в коробочки по цвету).

– *Задания на самостоятельное определение основания и разбиение на группы* (Разложи на группы фигуры, изображенные на рисунке разными способами. Раздели линии на группы. Что общего у предметов на каждом рисунке Вовы? По каким признакам их можно разделить на группы?).

Усложнение заданий может происходить за счет изменения объектов (реальные предметы, их изображения, геометрические фигуры, знаково-символические объекты), увеличения объектов в группе, числа групп, появления нескольких возможных вариантов разбиения. Возможно использование полифункциональных заданий, например:

– в левом верхнем углу нарисуйте столько треугольников, сколько окон в классе (ориентировка на поверхности бумаги, счет в пределах 10, знание геометрических фигур, умение их изображать);

– напиши цифрой число, соответствующее количеству фигур на наборном полотне (умение соотносить группу предметов, число и цифру);

– в правом нижнем углу нарисуйте пять кругов, раскрасьте их так, чтобы синий оказался слева от желтого и справа от зеленого и т.п. (ориентировка на поверхности, знание названий геометрических фигур, умение их изображать).

По мнению И. В. Дубровиной, «основная цель учителя всегда и при любых обстоятельствах остается неизменной: все ученики должны получить глубокие и прочные знания, быть всесторонне развиты и хорошо воспитаны. При этом каждый школьник должен иметь возможность развиваться в соответствии со своими склонностями и способностями, полностью реализуя природный потенциал». Данная методика диагностики дискалькулии поможет учителю-логопеду выявить причины затруднений, возникших у ученика еще на начальном этапе обучения математике, и своевременно начать работу по коррекции обнаруженного нарушения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ ПУБЛИКАЦИИ

1. Баряева Л.Б., Кондратьева С.Ю. Дискалькулия у детей: профилактика и коррекция нарушений в овладении счетной деятельностью: учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс]. – Электрон. текст. дан. (1 файл 1,9 Мб). – Киров: МЦНИП, 2013.

2. Гермаковская А., Лалаева Р.И. Дискалькулии у детей // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – № 2.

3. Дубровина И.В., Андреева А.Д., Данилова Е.Е., Кравцова Е.М., Москвина О.А., Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Младший школьник: развитие познавательных способностей: пособие для учителя / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 2003.
4. Кондратьева С. Ю. Диагностика, профилактика и коррекция нарушений счетных навыков (дискалькулии) у дошкольников «группы риска» // Специальное образование. – 2011. – № 1.
5. Кондратьева С.Ю. Профилактика дискалькулии.– СПб.: СПбАППО, 2007.
6. Лалаева Р.И., Гермаковска А. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. – СПб.: СОЮЗ, 2005.
7. Лалаева Р.И., Гермаковска А. Предупреждение нарушений в овладении математикой у дошкольников: Профилактика дискалькулии: учеб.-метод. пособие. – СПб.: КАРО, 2007.

НАШИ АВТОРЫ

Арабули Циала Георгиевна – учитель русского языка и литературы MAOY «Лицей № 2» г. Перми, e-mail: tsialaarabuli@yandex.ru

Арапова Светлана Андреевна – учитель английского языка MAOY «Гимназия № 33» г. Перми, аспирант ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: sve-arapova@yandex.ru

Атмаева Елена Владимировна – заместитель директора по научно-методической работе, учитель русского языка и литературы MAOY «Гимназия» г. Чайковский, e-mail: elena.atmaeva@mail.ru

Бежина Ирина Николаевна – учитель информатики, руководитель информационной службы MAOY «Лицей № 2» г. Перми, e-mail: imartinova@gmail.com

Варзанова Светлана Ивановна – учитель английского языка высшей категории MAOY «Лицей № 4» г. Перми, Почетный работник общего образования, e-mail: licey4@pstu.fc.ru

Веселкова Галина Александровна – педагог-психолог высшей категории МБОУ «Гимназия № 11 им. С.П. Дягилева» г. Перми, e-mail: diagg11@mail.ru

Груздева Ирина Викторовна – директор MAOY «Гимназия № 10» г. Перми, Почетный работник образования РФ, e-mail: gimn10perm@yandex.ru, victoria-pease@mail.ru

Демидова Марина Иосифовна – учитель биологии и экологии MAOY «Лицей № 2» г. Перми, кандидат биологических наук, e-mail: demidovami@rambler.ru

Домнина Татьяна Витальевна – учитель английского языка высшей категории MAOY «Гимназия № 10» г. Перми, e-mail: dignity77@mail.ru

Ершов Михаил Георгиевич – учитель физики MAOY «Средняя общеобразовательная школа № 135 с углубленным изучением предметов образовательной области «Технология» г. Пермь, аспирант ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: er4@rambler.ru

Капустина А. А. – магистрант ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Коваленко Елена Владимировна – учитель английского языка MAOY «Гимназия № 3» г. Перми, e-mail: helen197512@mail.ru

Костарева Надежда Григорьевна – заместитель директора MAOY «Гимназия № 3» г. Перми, e-mail: gim3.o@permedu.ru

Кощева Анастасия Николаевна – учитель химии MAOY «Лицей № 2» г. Перми, e-mail: stratil1@mail.ru

Красильникова Людмила Вениаминовна – учитель английского языка высшей категории MAOY «Гимназия № 5» г. Перми, e-mail: veniaminovna@bk.ru

Красильникова Юлия Владимировна – ассистент кафедры логопедии ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Крохалева Марина Александровна – учитель немецкого языка MAOY «Лицей № 4» г. Перми, e-mail: batura70@mail.ru

Мальцева Наталья Геннадьевна – учитель начальных классов MAOY «Лицей № 4» г. Перми, e-mail: licey4@pstu.ru

Мерзляков Сергей Викторович – учитель английского языка MAOY «Гимназия № 33» г. Перми, аспирант ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: s-merzlyakov@yandex.ru

Москалева Елена Андреевна – директор MAOY «Гимназия № 5» г. Перми, Заслуженный учитель РФ, e-mail: gcon59@pstu.ac.ru

Мясникова Ольга Михайловна – учитель химии высшей категории МБОУ «Гимназия № 11 им. С.П. Дягилева» г. Перми, e-mail: myasnikovao.m@mail.ru

Новикова Татьяна Владимировна – директор MAOY «Гимназия № 3» г. Перми, e-mail: gim3.o@permedu.ru

Полуянова Людмила Егоровна – учитель высшей категории русского языка и литературы MAOY «Средняя общеобразовательная школа № 102 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Перми, e-mail: lepoluyanova@mail.ru

Рожкова Елена Михайловна – заместитель директора по научно-методической работе, учитель химии MAOY «Гимназия № 16» г. Кунгура, e-mail: mr2408@yandex.ru

Селькина Лариса Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: link@pspu.ru

Субботина Наталья Васильевна – учитель начальных классов MAOY «Лицей № 4» г. Перми, e-mail: licey4@pstu.fc.ru

Сурдуковская Светлана Витальевна – заместитель директора MAOY «Гимназия № 10 г. Перми» по научно-методической работе, Почетный работник образования РФ, e-mail: surdukovskaya@bk.ru, gimn10perm@yandex.ru.

Суцек Светлана Александровна – учитель русского языка и литературы высшей категории MAOY «Гимназия № 3» г. Перми, e-mail: svetlana-1973-06@mail.ru

Фиалкина Татьяна Викторовна – методист по начальному образованию высшей категории MAOY «Гимназия» г. Чайковский, e-mail: Fiata-v@yandex.ru

Фомичева Надежда Васильевна – учитель русского языка и литературы MAOY «Лицей № 2» г. Перми, e-mail: permlyceum2@gmail.com

Черепанов Михаил Станиславович – заместитель директора MAOY «Лицей № 4» г. Перми, e-mail: mihel1965@yandex.ru

Чугайнова О. А. – магистрант ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Шаяхметова Венера Рюзальевна – учитель истории и обществознания MAOY «Лицей № 4» г. Перми, доцент кафедры общей отечественной истории ПГНИУ, доцент кафедры философии и общественных наук ПГГПУ, кандидат исторических наук, e-mail: perm_venera@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

	<i>Приветствие главного редактора</i>	3
Раздел I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА		
	<i>М. С. Черепанов</i> Социально-экономическая компетентность школьника: вопросы содержания и структуры	5
	<i>С. А. Арапова</i> Методологические аспекты формирования мультимедийно опосредованной иноязычной компетенции учащихся: от теории к практике.	12
	<i>И. В. Груздева</i> Потенциал проектно-исследовательской деятельности в формировании социокультурной компетентности учащихся гимназии.	16
Раздел II. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ И ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ		
	<i>Е. М. Рожкова</i> Основные положения организации внеурочной деятельности	21
	<i>Е. В. Атнаева</i> Профессионализация педагогов ОУ на современном этапе: из опыта работы	27
	<i>Т. В. Фиалкина</i> Методическое сопровождение профессионализации педагога на основе индивидуального образовательного маршрута	31
	<i>Г. А. Веселкова</i> Из опыта работы психолога с родителями по профилактике экзаменационного стресса у учащихся выпускных классов.	38
	<i>Т. В. Новикова, Н. Г. Костарева</i> Управленческие ориентиры введения инновационных образовательных практик на этапе перехода на ФГОС	42
Раздел III. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ, СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ В РАЗНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ		
	<i>С. И. Варзанова</i> Использование условно-речевых ситуаций на уроках английского языка в процессе формирования умения формулировать собственное мнение и позицию	45
	<i>М. А. Крохалева</i> Формирование навыков смыслового чтения на уроках немецкого языка	49
	<i>Н. А. Субботина</i> Приёмы развития творческих способностей первоклассников как средство начального формирования их коммуникативной компетентности	54

<i>Е. А. Москалева, Л. В. Красильникова</i> Построение системы языкового образования в гимназии	61
<i>С. В. Сурдуковская</i> Реализация модели формирования текстовой компетентности в гимназии	66
<i>С. В. Мерзляков</i> Сущность иноязычной грамматической компетенции	71
<i>Т. В. Домнина</i> Социокультурная коммуникация на английском языке на старшей ступени обучения как ресурс развития коммуникативных учебных действий и гражданских качеств	76
<i>Н. В. Фомичева</i> От «наивного лексикографирования» к компетентностному определению понятия	81
Раздел IV. ВАРИАТИВНЫЕ ФОРМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН	
<i>Н. Г. Мальцева</i> Умение работать с информацией как планируемый результат обучения младшего школьника	86
<i>В. Р. Шаяхметова</i> Из опыта апробации модели поточно-группового обучения (на примере преподавания обществознания в 6 классе)	91
<i>М. И. Демидова, Н. В. Фомичева, Ц. Г. Арабули, А. Н. Кощеева, И. Н. Бежина</i> Исследовательская дистанционная олимпиада как форма диагностики сформированности исследовательской компетентности учащихся	95
<i>Л. Е. Полуянова</i> Использование проблемных задач на уроке русского языка как условие развития информационно-познавательной деятельности учащихся	100
<i>М. Г. Ершов</i> Робототехника как средство индивидуализации образовательного процесса по физике	104
<i>О. М. Мясникова</i> Использование контекстных задач при оценивании метапредметных результатов	110
<i>Е. В. Коваленко, С. А. Суцек</i> Образовательные возможности курса «Мой эксперимент» в представлении метапредметных результатов обучения в основной школе.	114
Раздел V. ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>А. А. Капустина</i> Особенности социальной адаптации детей с сочетанием тяжелых двигательных и интеллектуальных нарушений при детском церебральном параличе в условиях дошкольного образовательного учреждения	118

О. А. Чугайнова

Анализ организационных условий обучения и воспитания детей
с сочетанием тяжелых двигательных и интеллектуальных нарушений
при детском церебральном параличе в условиях СКОУ 123

Л. В. Селькина, Ю. В. Красильникова

К вопросу диагностики дискалькулии у учащихся начальных классов
общеобразовательной школы 129

Наши авторы 134

Научное издание

ПЕРМСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научно-практический рецензируемый журнал

№ 5 / 2014

Главный редактор

Колесников Андрей Константинович

Заместитель главного редактора

Коломийченко Людмила Владимировна

Верстка Л. В. Черных

Редактирование сделано в редакционно-издательском отделе ПГГПУ

Свидетельство о государственной аккредитации вуза

№ 0902 от 07.03.2014

Изд. лиц. ИД № 03857 от 30.01.2001

Подписано в печать 20.05.14. Формат 60x90 1/8

Бумага мелованная. Печать офсетная. Набор компьютерный

Усл. печ. л. 17,4. Уч.-изд. л. 13,3.

Тираж 500 экз. Заказ № 4314

Редакционно-издательский отдел

Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

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

тел. (342) 238-63-12

e-mail: rio@pspu.ru

Отпечатано в ООО «ПК «АСТЕР»

614064, г. Пермь, ул. Усольская, 15, тел.: (342) 206-06-86

<http://www.aster-print.ru>

