

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

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

Журнал входит в Перечень ведущих российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования Нижегородской области.

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

Главный редактор

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

Редакционная коллегия

Н. Ю. Бармин — д. с. н., доцент, ректор ГБОУ ДПО НИРО, заместитель главного редактора

О. С. Гладышева — д. б. н., профессор, заведующая кафедрой здоровьесбережения в образовании ГБОУ ДПО НИРО

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

И. Х. Каримова — д. п. н., профессор, академик, вице-президент ГУ «Академия образования Таджикистана»

Т. Н. Князева — д. психол. н., профессор, заведующая кафедрой общей психологии НГПУ им. К. Минина

М. А. Краснова — к. п. н., доцент, проректор по научно-методической работе ГУО «Минский областной институт развития образования», Беларусь

В. П. Ларина — д. п. н., профессор, ректор АНОО ДПО (ПК) Академия образования взрослых «Альтернатива», г. Киров

Содержание

16+

Образовательный процесс: методы и технологии

Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

Е. А. Крючкова. Дидактические возможности электронного учебника по истории в составе учебно-методического комплекса _____ 4

В. В. Николина. Подходы к проектированию современного учебника географии в условиях реализации ФГОС ООО _____ 10

С. В. Тихонова. Методические подходы к изучению художественных произведений в современных УМК по литературе _____ 17

О. Т. Ковешникова, Т. В. Самоходкина. Методический потенциал учебника истории _____ 25

О. С. Гладышева, И. Ю. Абросимова. Современный методический комплекс «Уроки здоровья и ОБЖ» для младших школьников _____ 29

С. К. Тивикова, Н. Н. Деменева. Воспитательные и развивающие возможности УМК по гражданскому образованию для начальных классов _____ 36

И. И. Бондарева. Возможности электронного обучения в формировании универсальных учебных действий у младших школьников _____ 43

Е. А. Цилина, И. Н. Мохова. Развитие информационной культуры младших школьников средствами разных УМК _____ 51

М. И. Кузнецова. Оценивание образовательных достижений младших школьников как одна из функций современного УМК _____ 58

Н. Ю. Яшина. Организация проектной деятельности младших школьников средствами УМК «Планета знаний» _____ 63

О. Е. Курлыгина. Формирование логических УУД младших школьников при работе с учебником русского языка УМК «Гармония» _____ 69

В. Ф. Одегова. Особенности формирования читательской компетентности на основе литературного краеведения _____ 76

Профессиональная компетентность будущих специалистов

А. Д. Ступникова. Учебно-методический комплекс дисциплины «Методика обучения географии» как условие для формирования профессиональных компетенций будущих учителей _____ 85

А. В. Греков, В. О. Кушев, А. Ю. Камышан. Проектирование средств мониторинга формирования компетенций курсантов технического военного вуза _____ 91

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

В. В. Николкина — д. п. н., профессор кафедры педагогики и андрагогике ГБОУ ДПО НИРО

А. Ю. Петров — д. п. н., профессор, декан факультета профессионального технологического образования ГБОУ ДПО НИРО

Ю. Н. Петров — д. п. н., профессор, руководитель проектно-сетевого центра образования специалистов профессиональных образовательных организаций ГБОУ ДПО НИРО

В. В. Прошкин — д. п. н., профессор кафедры информационных технологий и математических дисциплин Киевского университета имени Бориса Гринченко, Украина

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

Г. П. Рябов — к. ф. н., профессор, советник директора НИУ ВШЭ, Н. Новгород, член Комитета экспертов ЮНЕСКО и МОТ по образованию

О. А. Сафонова — д. п. н., профессор, главный научный сотрудник лаборатории социально-педагогических измерений в образовании ГБОУ ДПО НИРО

С. А. Фадеева — д. п. н., доцент, заведующая кафедрой теории и практики воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО НИРО

А. М. Фирсова — д. п. н., профессор кафедры словесности и культуры ГБОУ ДПО НИРО

Редакционный совет

Л. В. Агафонцева — к. п. н., доцент, ученый секретарь ГБОУ ДПО НИРО

И. Н. Герасимова — к. ф. н., начальник научно-исследовательского отдела ГБОУ ДПО НИРО

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

А. М. Перецкая — директор МБОУ СОШ № 14, г. Балахна

Л. А. Сачкова — к. п. н., директор МБОУ СОШ № 10, г. Павлово

С. К. Тивикова — к. п. н., доцент, заведующая кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО

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

Повышение квалификации педагогических кадров

Л. П. Совина, Н. Ю. Ерофеева. Открытость образования как необходимое условие формирования тьюторских компетенций педагогов _____ **96**

С. Ю. Алашеев, Е. Г. Репринцева. Социальный статус и аспекты профессиональной деятельности преподавателей СПО на примере Самарской области _____ **101**

Образовательная система: теория и практика

Точка зрения ученого

В. А. Балужева, С. А. Коробкова. Проблемы реформирования высшего образования _____ **110**

Т. И. Зиновьева. Сопоставительный анализ учебно-методических комплексов по русскому языку для начальной школы _____ **115**

Слово докторанту и аспиранту

С. В. Чернышов. Перспективы развития сферы преподавания иностранных языков в России _____ **121**

О. П. Казакова. Подготовка преподавателей иностранного языка для специальных целей _____ **128**

В. Я. Бармина, В. В. Николкина. Организационно-деятельностная модель проектно-дифференцированного обучения школьников _____ **135**

В. Б. Клепиков. Диагностика ИКТ-компетентности и ИКТ-квалификации педагога в свете требований Профессионального стандарта _____ **142**

Е. П. Морозова. Тьюторское сопровождение исследовательской деятельности учащихся: возможности и ограничения _____ **149**

И. М. Илютина. Формирование психолого-педагогической среды специального образовательного учреждения _____ **154**

Из истории народного образования

Педагогика: вчера и сегодня

Ю. В. Першина. Российская империя и государственная образовательная политика в начале XX века _____ **160**

Информация об авторах _____ **166**

Ответственный секретарь С. Ю. Малая

Редактор А. Л. Чипинская

Корректор К. А. Новикова

Компьютерная верстка О. Н. Барабаш

Компьютерный набор М. В. Семикова

Художник Д. Ю. Брыксин

Макет А. М. Васина, О. В. Кондрашиной

Адрес редакции, издателя, типографии:

603122, Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203. Тел./факс (831) 468-08-03.
Сайт www.nizhobr.nironn.ru. E-mail: nibr2008@yandex.ru

Распространяется по подписке. Подписной индекс по объединенному каталогу «Пресса России» — 45258. Периодичность — 4 раза в год.

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

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2016

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
ПРОЦЕСС:
МЕТОДЫ
И ТЕХНОЛОГИИ**



Научно-методическое обеспечение образовательного процесса



ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ПО ИСТОРИИ В СОСТАВЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

Е. А. КРЮЧКОВА,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник Центра социально-
гуманитарного образования ИСПО РАН (Москва)
elena.kryuchkova.58@mail.ru

В статье рассматриваются подходы к содержанию и структуре современных электронных учебников истории, проанализированы содержательная и процессуальная стороны учебника в электронной форме в сравнении с печатной формой учебника, выявлены их дидактические возможности как средств обучения.

The article covers the approaches to the contents and the structure of today's electronic textbooks on History and analyses the informative and processual aspects of the electronic textbook as compared to the printed form thereof, and the training resource didactic opportunities are showed.

Ключевые слова: *информационная среда, электронный учебник, мультимедийная обучающая программа, интерактивный подход, мультимедийные средства обучения*

Key words: *infomedia, electronic textbook, multimedia training program, interactive approach, multimedia training tools*

Модернизация школьного исторического образования в 1990—2000-х годах проходила в русле общепедагогических процессов, а также имела особенности, связанные со спецификой истории как школьного предмета, имеющего значительный социально-мировоззренческий потенциал. Одна из общепедагогических тенденций школьного образования — ускоряющаяся информатиза-

ция, использование в учебном процессе электронных обучающих средств, в том числе электронных учебников.

В 2000-х годах на первом этапе внедрения электронных учебных пособий в школы были созданы электронные диски (CD), подготовленные как к конкретным линиям учебников, так и к учебным курсам вне линий. Одним из условий реализации ФГОС (с 2010 по 2011 год) стало

включение в Федеральный перечень учебников традиционных печатных учебников с обязательным электронным приложением. Состав и содержание электронных приложений строго не регламентировались, они имели авторский, вариативный характер и создавались в относительно свободной форме. С 1 января 2015 года в составе УМК в обязательном порядке присутствует целостная электронная форма учебника, включающая электронную версию традиционного печатного учебника. В то же время не утратили популярности и активно используются в практике и CD по истории, напрямую не связанные с конкретной линией учебников. Исследователи отмечают, что реализация Историко-культурного стандарта предполагает не только разработку целостного УМК, но и ориентацию на создание целостного научно-методического пространства через ресурсы интернета [1, с. 3].

В 2014 году лабораторией истории Института содержания и методов обучения (ИСМО РАО; в 2015 году институт вошел в состав объединенного Института стратегии развития образования РАО) было проведено анкетирование среди учителей, целью которого было выяснение предпочтений, отдаваемых учителями тем или иным средствам обучения (всего было опрошено 117 учителей из разных регионов России). Практически 100 % анкетированных осознают необходимость и важность использования электронных средств обучения и применяют их в учебном процессе.

Опрос выявил снижение интереса к традиционным печатным учебникам, однако большинство не собирается отказываться от них, воспринимая электронный учебник как дополнительное средство обучения, а не как замену печатным пособиям. 53 % опрошенных считают, что электронный учебник незаменим для обеспечения индивидуального подхода к учащимся; 64 % — для развития интереса к истории; 54 % — для углубленного изучения истории (учителя отмечали по два

признака). Лишь 20 % ответили, что электронный учебник компенсирует недостатки традиционного учебника. Неоднозначное отношение к электронному учебнику учителя объясняли невысоким качеством самих пособий (отбор содержания, технические недостатки), затруднениями различного характера при организации работы с ними в классе, отсутствием достаточного экспериментального педагогического опыта работы с электронными пособиями, неясностью в вопросе о результатах и достижениях школьников, обучающихся по электронным пособиям (в то же время дидактические возможности печатных учебников хорошо изучены).

Дидактические функции современных электронных учебников определяются следующим:

- ✓ особенностями носителя информации (информационно-коммуникативные технологии: возможность интерактивной деятельности, применения аудиовизуальных средств: видеофрагментов, слайд-шоу, анимационных материалов и др.), тем самым решается задача формирования ИКТ-компетенции;

- ✓ содержанием и составом электронных пособий;

- ✓ реализуемыми целями и решаемыми задачами конкретного учебного курса, темы, урока, формами обучения.

Сегодня современный электронный учебник должен отражать базовое предметное содержание, то есть играть роль основного средства обучения, при необходимости заменив собой традиционный печатный учебник (например, при дистанционном обучении, при создании индивидуальной образовательной траектории, при индивидуальной работе).

Анализ линии электронных учебников по истории России под редакцией А. В. Торкунова, подготовленной в 2015 году издательством «Просвещение» [2; 3; 4; 5], пока-

Сегодня современный электронный учебник должен отражать базовое предметное содержание, то есть играть роль основного средства обучения, при необходимости заменив собой традиционный печатный учебник.

зал, что отбор и состав информации, структура электронного пособия основываются на тех же дидактических принципах, что и печатный учебник.

Состав структурных элементов печатного учебника увеличивался на всем протяжении развития учебников в постсоветский период, это было связано с необходимостью реализации ФГОС.

На первом этапе становления школьных учебников истории (1995—2004 гг.) проявилась такая типологическая черта первых учебников истории, как наличие элементов комплектности: источники (элемент хрестоматии), дополнительные материалы (элемент книги для чтения), словари (персоналий, понятий и терминов), хронологические таблицы, а также развернутую систему вопросов и заданий ко всем компонентам учебника [6, с. 9]. Определяющая черта этого этапа — обновление исторического содержания, разнообразие методического инструментария.

На втором этапе (2004—2010/2014 гг.) совершенствовался методический аппарат, который содержал дифференцированные по степени сложности многоцелевые задания.

Новый этап развития учебников истории связан с принятием ФГОС (2010—2012 гг.). Учебники стали включать в себя развернутые инструкции-памятки (по развитию универсальных учебных умений, по

формированию умений самоконтроля и др.), задания-тренажеры в формате ОГЭ и ЕГЭ, списки интернет-ресурсов для работы над проектами и т. д.

Основные структурные элементы, обеспечивающие реализацию системно-деятельностного подхода в практике, окончательно сложились в 2011—2012 годах (формирование перечня учебников в соответствии с ФГОС) [7].

Структурные элементы печатного учебника отражают особенности современных

методических подходов к использованию учебника в процессе обучения, ориентированы на разнообразные виды деятельности учащихся, соответствуют типологическим особенностям современного учебника как организатора учебного процесса. В преобразованном виде сложившаяся структура перешла в электронную форму учебника. Рассмотрим в качестве примера одну из линий учебников.

Электронные пособия издательства «Просвещение» включают три основные части:

✓ текст печатного учебника (в электронной форме) (первая часть учебника);

✓ объекты, расширяющие содержание печатного учебника (вторая часть учебника);

✓ программа для преобразования содержания и коммуникации (выход на образовательные сайты, контакты с другими участниками образовательного процесса, сбор, переработка, хранение и использование новой информации).

Полная версия учебника на бумажной основе представлена в интерактивной форме (текст, иллюстрации учебника; учебники можно просматривать в разных режимах: увеличивать или уменьшать объекты просмотра, изучать объекты в режиме двух окон, переходить от объекта к объекту). Из одной основной части учебника можно переходить в другую через панель управления.

Содержание второй части учебника (представленной только в электронной версии) структурировано в отдельные блоки и включает несколько основных элементов, представленных различными рубриками: 1) новый текст (обобщающий материал к параграфу печатного учебника); 2) визуальный ряд в виде слайд-шоу; 3) словарь; 4) хронологический ряд; 5) биография; 6) источники; 7) дополнительные материалы (рубрика «Это интересно»); 8) тренажер; 9) контроль. Материал указанных рубрик не повторяет содержание печатного учебника, а включает новый информационно-методический ряд.

Состав структурных элементов печатного учебника увеличивался на всем протяжении развития учебников в постсоветский период, это было связано с необходимостью реализации ФГОС.

Структурные элементы электронной формы учебника

Объекты, расширяющие содержание печатного учебника	Формы предъявления материала	Возможности, предоставляемые электронной формой учебника
Новые иллюстрации	Слайд-шоу	Интерактив (можно изменять размер иллюстраций, порядок просмотра, использование для презентаций)
Источники	Текст	Интерактив (возможность выделить и увеличить на экране часть текста, использование для презентаций)
Биография	Текст + иллюстрации	Интерактив (преобразование изображения, использование для презентаций)
«Это интересно»	Текст + иллюстрации	Интерактив (преобразование изображения, использование для презентаций)
Словарь	Текст + иллюстрации	Интерактив (преобразование изображения, использование для презентаций)
Хронологический ряд	Текст + иллюстрации	Интерактив (преобразование изображения, использование для презентаций)
Тренажер	Текст	Интерактив (обратная связь: возможность самоконтроля, самопроверки)
Контроль знаний	Текст	Интерактив (обратная связь: возможность самоконтроля, самопроверки)

Учебник в достаточном количестве содержит документально-источниковый материал, развернутый комплекс заданий-тестов, имеющих обучающий (тренажер) и контрольно-оценочный (контроль знаний) характер, иллюстративно-графический материал (схемы, таблицы, карты, фотографии памятников истории и культуры, репродукции картин и др.).

По сути современные электронные учебники дублируют основное содержание и структурные звенья печатного учебника, а также содержат элементы всех основных пособий УМК.

В связи с тем что образовательный процесс в обязательном порядке обеспечивается учебниками в электронной форме, в составе УМК функциональная нагрузка перераспределяется между учебными пособиями. Электронные учебники носят комплексный характер, включая объекты, характерные для других средств обучения (тетради-тренажеры, хрестоматии, альбомы и др.), тем самым расширяя дидактические возможности этого средства обучения.

В отличие от электронных пособий предыдущего периода современные учеб-

ники истории в электронной форме представляют собой дидактическую систему, связывающую в единое целое содержание и структуры учебника, отдельных пособий УМК, включают новую функцию, позволяющую участникам образовательного процесса расширять содержание, в том числе через специализированные сайты в интернете, конструировать новые деятельностные модели обучения (с учетом индивидуализации и дифференциации).

Качественно новая типологическая черта современных электронных учебников истории — их разноуровневость, открытость, пополняемость, диалогичность. По замыслу разработчиков, содержание учебника формируется авторами, разработчиками отдельных тем, педагогами, обучающимися. Это стало возможным благодаря переходу на новые технологические возможности: электронный учебник представляет собой не отдельный компактный диск, который дан раз и навсегда, а специально разработанную программу, которая существует в виде специализированного сайта (в издательстве), ключи к которому получают как отдельные школы, так и ученики.

Таким образом, учебники вышли на уровень мультимедийных обучающих программ. Авторы и разработчики в соответствии с пожеланиями педагогов дополняют или заменяют учебные материалы; педагоги могут отбирать, классифицировать, пополнять материал (из интернета и других источников информации), обращаться к различным видам деятельности обучающихся в зависимости от решаемых педагогических задач обучения, воспитания, развития; школьники получают возможности для организации самостоятельной деятельности по изучению материала (создавать необходимые группы материалов и документов, разрабатывать презентации), могут использовать обучающую программу для выхода на образовательные сайты в интернете, а также для контактов с одноклассниками и педагогами в решении общих задач.

Содержательная сторона электронных учебников по истории включает как базовое предметное содержание, заложенное в Историко-культурном стандарте как нормативном государственном документе, так и содержание, выходящее за рамки обязательной фактологии. Процессуальная сторона расширяет рамки печатного учебника, создавая условия для новых видов деятельности учителя и учащихся. Можно констатировать, что электронные учебники

имеют принципиально новое качество именно как носители содержания с использованием электронных, информационно-коммуникационных технологий. Формирование содержания и состава учебных ма-

териалов основано на единстве концептуальных подходов к отбору и структурированию исторического материала учебников (многоуровневый, многофакторный, историко-антропологический, историко-культурологический подходы согласно Историко-культурного стандарта как одного из базовых документов) и методо-

логических подходах современной дидактики и методики (лично ориентированный, системно-деятельностный, компетентностный подходы). Текстовые материалы созданы в традиционной знаковой (письменной) системе. Никакой другой подход не оправдал себя (например, исследователи предлагали перейти только на язык графики).

Принципы разработки учебников в электронной форме и их использование в практике ставят много вопросов, требующих дидактических решений. Одна из проблем — конструирование методических моделей работы с электронными ресурсами (электронным учебником) как на уроке, так и вне урока.

По итогам посещения школьных занятий с использованием ИКТ можно констатировать, что учителя чаще всего используют пассивные формы работы с электронными пособиями (просмотр видеофрагментов на уроке и организация работы с их содержанием и др.) и активные (подготовка презентаций учащимися, домашняя работа). В то же время недостаточно внимания уделяется такому качеству электронных учебников, как интерактивность — коммуникация между пользователями электронных ресурсов (между учащимися; учащимися и педагогами). Этому есть и объективные причины: электронные учебники, предоставляющие возможность коммуникации, созданы относительно недавно и не получили широкого распространения. Так что сетования учителей по поводу отсутствия практического опыта использования электронных ресурсов вполне понятны.

Методические приемы работы с электронными обучающими средствами активно разрабатываются. Востребованность электронных учебников очевидна, они приобретают характер электронных ресурсов.

Электронный учебник позволяет организовать работу по разным направлениям и на разных уровнях, то есть возни-

Методические приемы работы с электронными обучающими средствами активно разрабатываются. Востребованность электронных учебников очевидна, они приобретают характер электронных ресурсов.

кают перспективы для индивидуальной (индивидуализация), групповой (дифференциация) и коллективной работы. Учитель должен решить несколько методических задач:

✓ отбор содержания для изучения учащимися в зависимости от формы обучения;

✓ методы и приемы работы с информацией;

✓ выяснение уровня обученности и глубины, прочности освоения учебного материала;

✓ применение освоенных знаний и сформированных умений в практике.

Наиболее эффективно комплексное использование печатной и электронной форм учебника.

Учитывая состав электронных учебников, плодотворной будет работа по группам, целями которой может быть формирование навыков работы с разными видами источников (аудиовизуальные источники информации, письменные источники информации, графические источники информации и др.) и развитие информационной компетентности школьников, а также получение новой информации. Некоторые темы учащиеся могут изучать без обращения к традиционным текстам

параграфов, а только на основе различных групп исторических источников, при этом авторский текст печатного учебника используется учениками для самоконтроля и оценки собственных достижений, сопоставления своих выводов и выводов автора учебника.

Электронные учебники можно использовать в качестве основы для разработки учебных предметов в рамках модульных курсов, факультативов, курсов, отражающих школьный или региональный компоненты, элективных курсов, для внеклассной работы по предмету.

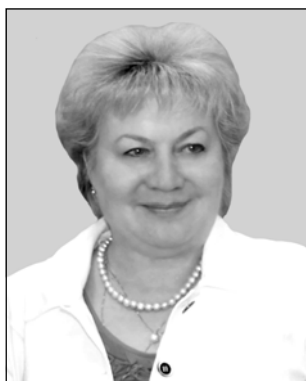
Электронный учебник предоставляет большие возможности для индивидуальной самостоятельной деятельности учащихся, развитию поисково-исследовательских умений, формированию способности к рефлексии, развитию контрольно-оценочных умений.

Одна из главных практических задач внедрения электронных учебников — включение их в информационную образовательную среду школы и в более широкий образовательный социум.

Электронный учебник позволяет организовать работу по разным направлениям и на разных уровнях, то есть возникают перспективы для индивидуальной (индивидуализация), групповой (дифференциация) и коллективной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вяземский, Е. Е.* Рекомендации о переходе на новую структуру исторического образования / Е. Е. Вяземский, Т. В. Болотина // Преподавание истории в школе. — 2015. — № 10. — С. 3—11.
2. История России. 6 класс : учебник для общеобразовательных учреждений : в 2 ч. / под ред. А. В. Торкунова. — М. : Просвещение, 2015.
3. История России. 7 класс : учебник для общеобразовательных учреждений : в 2 ч. / под ред. А. В. Торкунова. — М. : Просвещение, 2015.
4. История России. 8 класс : учебник для общеобразовательных учреждений : в 2 ч. / под ред. А. В. Торкунова. — М. : Просвещение, 2015.
5. История России. 9 класс : учебник для общеобразовательных учреждений : в 2 ч. / под ред. А. В. Торкунова. — М. : Просвещение, 2015.
6. *Крючкова, Е. А.* Становление школьных учебников истории нового поколения в современной России (90-е гг. XX — начало XXI в.) : автореф. ... канд. пед. наук / Е. А. Крючкова. — М., 2005.
7. *Крючкова, Е. А.* Учебники V—VI классов по всеобщей истории и ФГОС второго поколения / Е. А. Крючкова // Преподавание истории в школе. — 2014. — № 6. — С. 54—61.



ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ГЕОГРАФИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ООО

В. В. НИКОЛИНА,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики и андрагогики НИРО
vnikolina@yandex.ru

Статья посвящена рассмотрению подходов и закономерностей создания учебников по географии в условиях реализации ФГОС. Раскрываются особенности современных учебников, обеспечивающих развитие у учащихся географической культуры.

The article describes pedagogical features of the training session as a new form of organizing of educational process in geography under current conditions. The typology, the design logic of training session in geography have been shown.

Ключевые слова: учебник географии, системно-деятельностный, возрастно-нормативный, задачный, архитектурный, аксиологический, гуманистический подходы

Key words: training session in geography, characteristic of training session, design logic of training session, typology (types) of training sessions

С момента появления первых учебников и их создателей — авторов учителя, учащиеся, родители, общественность задают вопросы: каким должен быть школьный учебник? Какие требования в нем должны быть воплощены? Как подготовить учебник, чтобы он удовлетворял интересы главных его «потребителей» — учащихся; учи-

телей, создающих на основе учебника, сценарии уроков и занятий по географии; родителей, способных понимать, чему учится их ребенок по этому учеб-

нику? Может ли ученик самостоятельно разобраться в содержании учебника и получить качественное образование.

Современный учебник географии прошел путь от отдельных, не связанных

между собой книг до целостных линий учебника с комплексом различных пособий к нему; от бумажных учебников географии до электронных, объединенных единой концептуальной идеей, целями, содержанием, методикой воплощения. Сегодня современный учебник и образовательный процесс находятся в тесной взаимосвязи. Уже на стадии проектирования авторы видят и понимают, как будет использоваться учебное пособие в образовательном процессе (в игровой деятельности, при решении задач и т. д.).

В условиях построения постиндустриального общества, ориентации нашей страны на инновационное развитие, модернизации образования и реализации федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) существенным образом изменяются линии учебников гео-

Современный учебник географии прошел путь от отдельных, не связанных между собой книг до целостных линий учебника с комплексом различных пособий к нему.

графии. Современные линии учебников должны учитывать то, что учащиеся живут в третьем тысячелетии и являются свидетелями и участниками новых изменений в развитии цивилизации. «Только проживание лучшего культурного опыта человечества в его объективном представлении и разнообразии позволит соединить интеллектуальный и эмоциональный потенциал человека» [1, с. 8].

Главная роль учебников географии состоит в том, что они всей своей совокупностью и каждый в отдельности формируют и утверждают само основание цивилизации — систему ценностей нашего общества [2]. Они реализуют главную цель современной школы — способствуют формированию развитого умения учиться через *познавательную деятельность* (формирование географического мышления, научных представлений о ключевых теориях, владение научной терминологией, географическими понятиями, методами, приемами); *поисковую деятельность* (освоение текста, поиски недостающей информации, постановка и решение проблемы); *рефлексивную деятельность*, направленную на определение того, что еще надо освоить, на самооценку собственной деятельности; *ценностно-ориентационную деятельность*, обусловленную интериоризацией общечеловеческих и национальных ценностей.

Среди школьных предметов, включенных в учебный план, география характеризуется двумя ведущими компонентами: «научные знания» и «способы деятельности». Все это накладывает отпечаток на принципы структурирования содержания учебника в единстве с организацией учебной деятельности школьников, формирование их мировоззренческой позиции и развитие творческого мышления. Проектирование авторами учебников географии учитывает определенные методологические идеи, подходы, принципы, закономерности. Какие из них в первую очередь должны быть отражены в современных учебниках географии? Выделим

наиболее значимые в контексте ФГОС ООО.

✓ *Реализация в учебниках географии системно-деятельностного подхода* (А. Г. Асмолов, В. П. Дронов, А. М. Кондаков) как основополагающего в контексте ФГОС. Ориентация учебников географии в данном контексте направлена в первую очередь на проектирование опережающего содержания географического образования представленного в моделях учебника. В этой связи содержание географического образования должно отражать идеи XXI века, инновационные векторы развития страны и географической науки, способы освоения географического содержания, а оценка деятельности учащихся должна быть ориентирована на будущее. Нацеленность на будущее характеризует сущность системно-деятельностного подхода, при этом его ядром является развитие личности на основе планируемых результатов обучения, формирование познавательных, регулятивных, коммуникативных, личностных универсальных учебных действий.

Реализация системно-деятельностного подхода в учебниках географии направлена на развитие и умение учиться: ученик сам учится, добывая информацию из учебника, и получает возможность научиться новому на основе переориентации вектора учебников с трансляции знаний на вектор самостоятельного решения географических проблем, проектно-исследовательскую, коммуникативную деятельность.

В контексте системно-деятельностного подхода учебник географии должен являться сценарием учебного процесса, который отражает современный уровень развития географической науки, методики обучения географии; он задает учащимся вектор развития в будущее. Сценарий учебника реализуется талантом,

Главная роль учебников географии состоит в том, что они всей своей совокупностью и каждый в отдельности формируют и утверждают само основание цивилизации — систему ценностей нашего общества.

мастерством, инновационным потенциалом учителя географии как навигатора в содержании и творческой деятельностью учащихся.

✓ *Реализация в учебнике возрастнo-нормативного подхода* (Г. А. Игнатъева, В. И. Слободчиков). Сущность данного подхода состоит в том, что для каждого возрастного периода характерно появление психологических новообразований и ведущего вида деятельности, присущего учащимся той или иной возрастной группы, которые следует учитывать при проектировании учебников и методики работы с ними. Если для начальной школы ведущим является освоение учебной деятельности, то для основной (на которую в большей мере приходится изучение географии) — проектно-исследовательской деятельности и общение учащихся на уроках и на местности — «в зеленом классе». Именно она должна лечь в основу проектирования учебников географии и методики работы с ними, чтобы реализовать идеи ФГОС. С помощью учебников учащиеся должны включаться в создание проектов, научные исследования.

Возрастно-нормативный подход в учебниках также находит отражение в усложнении учебных задач, заданий от класса к классу. Именно возрастнo-нормативный подход задает «коридор» активности и «коридор» взросления учащихся.

Реализуя проектно-исследовательскую деятельность в основной школе, следует учитывать то, что у учащихся в этом возрасте наблюдается поворот к себе, к своей личности (Я-концепция).

Реализуя проектно-исследовательскую деятельность в основной школе, следует учитывать то, что у учащихся в этом возрасте наблюдается поворот к себе, к своей личности (Я-концепция), поэтому так важно с помощью учебника организовать самостоятельную работу, кооперацию в паре или группе. Проектно-исследовательская и учебно-исследовательская виды деятельности развивают рефлексивные, проективные, прогностические, творческие способности, необходимые для умения учиться. При этом

следует учитывать, что развитие умения учиться достигается только к окончанию школы, и его можно реализовать на основе интеграции с другими предметами. Важно подчеркнуть, что у учащихся формируются три главные линии развития субъектности, которые должны найти отражение в проектировании учебников: субъектность в сознании (самосознание); субъектность в деятельности (самодетельность); субъектность в обществе (самобытность).

Обобщая сказанное, отметим, что возрастосообразность современных учебников географии и учебно-методических комплексов к ним реализуется через содержание, выбор жанра подачи учебного материала; возрастосообразные виды деятельности; технологии освоения в учебниках географического содержания и предлагаемые учащимся задания; возрастосообразное представление реальных жизненных ситуаций, реализуемых на основе географического содержания; оформление учебников и пособий с учетом возраста учащихся; взаимосвязь учебников с открытой информационной средой на основе выбора учащимися способов и форм освоения географического содержания в зависимости от возраста; расширение сферы самостоятельности учащихся (расширение поля возможностей, инициативных действий учащихся, социального проектирования, социальных практик общественно значимой деятельности, кооперации и сотрудничества на основе учебников).

✓ *Реализация задачного подхода в современных учебниках географии.* Следует учитывать, что содержание географического образования в современных учебниках строится на основе задачного принципа, который является ведущим для системно-деятельностного подхода. Поскольку учебная деятельность рассматривается как процесс решения учебных задач, то единицей членения учебного материала в учебниках географии становится учебная задача. Поэтому содержа-

ние учебного материала в разделе (теме), параграфе рассматривается как система учебных задач. Мы считаем, что учебная задача в учебнике географии вводит школьников в культуру диалога, культуру действия, культуру мышления на основе систематической практики постановки проблем для решения учебных задач. Учебная задача значительно расширяет географический контекст на базе реальных жизненных и творческих задач, позволяющих понять, что география нужна человеку «всегда и везде».

При этом следует учитывать, что учащиеся решают учебные (текстовые) задачи как составленные авторами учебников, так и созданные учеником самостоятельно на основе помещенных в учебник с учетом своих интересов, желаний. При этом они становятся своеобразным «вызовом» для него. Решение учебных задач «выращивает» у учащихся умение учиться.

✓ *Информационно-коммуникативный подход.* Характеризуя современные учебники географии, выделим следующую тенденцию, представленную в линиях учебников. Современное географическое содержание существенно расширилось за счет пересечения в учебнике множества информационных потоков. Во-первых, процесс информатизации позволил проектировать электронный «шлейф» в виде электронного учебника, электронных приложений для учащихся и учителя. Электронное содержание способствует мотивации учения, самообразованию, приближению обучения к особенностям индивидуального стиля учебы, включению учащихся в коммуникационное взаимодействие на основе имитации, моделирования, проектирования географических процессов, ускоренного доступа к практически не ограниченному содержанию географической информации в интернете. Во-вторых, современный учебник географии расширяет предметное содержание за счет комплекта учебных пособий. В них кроме атласа и контурных карт входят различ-

ные тетради для учащихся: тренажеры, тетради для выполнения проектных работ, тетради для выполнения практических работ, задачки и т. д. В-третьих, электронные пособия меняют природу взаимоотношений в классе между учителем и учащимися, учащимися между собой; изменяют управление учебной деятельностью. Так, коммуникационность всех участников образовательного процесса становится результативнее, в большей степени проявляются мотивированность, интерактивность и индивидуализм деятельности самих учащихся.

Поэтому современный учебник географии мы рассматриваем как *интерактивное средство обучения*, основанное на последовательном развитии взаимодействия ученика как субъекта и учебника (как авторского содержания с включением элементов учебно-методического комплекса к нему) при посредничестве учителя.

При проектировании учебника следует учитывать, что интерактивное взаимодействие возможно в том случае, если учебник географии обладает определенным ресурсным потенциалом, обусловленным деятельностным, диалоговым содержанием и системой внетекстовых компонентов, обеспечивающих это взаимодействие (рубрики, обращения, навигация и др.), формирующих умение учиться, а также созданным к учебнику учебно-методическим комплексом в контексте определенной концепции и архитектуры линии учебников географии. Интерактивное взаимодействие основано на реализации важной закономерности обучения, базирующейся на формировании способов понимания, коммуникации, проектирования, рефлексии как факторов развития личности. Именно в этой связи в учебник географии должны быть помещены (включены) алгоритмы (приемы) этих видов дея-

Современный учебник географии мы рассматриваем как интерактивное средство обучения, основанное на последовательном развитии взаимодействия ученика как субъекта и учебника при посредничестве учителя.

тельности. К ним относят *инструктивные регламентированные операции* (типовые планы, памятки, включающие последовательность операций при выполнении задания, работе с приборами, правила оформления схем, графиков, таблиц; правила применения программ, правила безопасности), задания, обеспечивающие *логические решения*, а также *творческие задачи* на осуществление прогноза, проектирования, консенсуса, размышления, ориентированности на идею, на несформулированные пути решения, культуру сотрудничества (правила ведения дискуссии, организации мозгового штурма и т. д.).

Специфика учебника как средства коммуникации состоит в том, что в нем задействованы два субъекта — автор(ы) и ученик. На основе учебника географии происходит «встреча» задаваемого обучением исторического географического опыта, представленного авторами, и субъективного опыта ученика, реализуемого им в учении. В результате этой «встречи» (события) возникает диалог особого вида между готовым авторским (текст и внетекстовые компоненты) и создаваемым (реагирующим) текстом читателя (ученика). На основании встречных текстов, отражающих сложное диалогическое взаимодействие «своего» и «авторского» опыта, возникают *информационный* (понимающий), *регулятивный* и *аксиологический* контексты,

На основе учебника географии происходит «встреча» задаваемого обучением исторического географического опыта, представленного авторами, и субъективного опыта ученика, реализуемого им в учении.

обеспечивающие самореализацию учащихся средствами учебника географии. Авторский текст при этом способствует расширению «читающего и понимающего» сознания учащихся.

Итак, в результате этого диалога возникают усвоение и понимание (*информационный контекст*) географического содержания и происходит решение проблем, осуществляется выбор заданий, которые выполняет ученик. Чем в больший опыт деятельности на основе освоения пред-

метной (содержательной) и операциональной (процессуальной) составляющих содержания учебника географии включается ученик, тем более продуктивными будут результаты.

На основе диалога в учебнике географии образуются *регулятивный контекст*, обусловленный планированием и корректированием способов действия, регулятивными УУД, организацией учебного сотрудничества с одноклассниками при решении задач, согласование своих позиций при вступлении в эмоциональный контакт на основе текста карт, рисунков, выполненного задания и т. д.

Создавая учебник, необходимо учитывать, что третий важный контекст — *аксиологический*, обусловленный тем, что на основе освоения учебника географии и его внетекстовых компонентов осуществляется присвоение (интериоризация) общечеловеческих и общественно значимых для данной эпохи ценностей, происходят переоценка ценностей на основе заданий, обеспечивающих обмен ценностными ориентирами, сопереживание, формирование позиции (научной, гражданской, экологической и т. д.), а также рефлексивности — преодоления «чуждости чужого сознания» (М. М. Бахтин). В этой связи проектируемый учебник необходимо насыщать эмоционально-ценностным содержанием, составляющим «гуманистическую» сущность географии.

При этом следует уточнить, что «встреча» как слияние участников коммуникации произойдет в том случае, если текст и внетекстовые компоненты на это ориентированы с учетом *смысловой аксиологической насыщенности текста*, за счет его эмоциональности, образности, дизайна, лаконизма изложения, динамичности повествования, композиционной простоты учебника, ориентации на личностный стиль, в котором проявляется индивидуальная позиция авторов. Этому способствуют интригующие названия параграфов, необычные шмутцы, рисунки, схемы, графики, карты, задания, словари

терминов, формирующие «вопрошающую» деятельность учащихся. Весь этот ресурсный потенциал учебника должен использовать учитель в процессе обучения географии.

✓ *Архитектурный подход* при проектировании учебников является новым в педагогике и методике обучения географии; он обусловлен многоуровневым строением учебника.

Являясь средством обучения, учебник географии обладает определенной книжной формой, которая связана с целью, содержанием, процессом усвоения содержания и результатом усвоения, предъявляя требования к его создателям. *Архитектура УМК* по географии рассматривается нами как целостная, открытая образовательная среда, содержательного, целостного и процессуального компонентов, образующая комплекс. Она состоит из ядра, в который входят текст, контекст, внетекстовые компоненты и электронная форма учебника. Архитектура включает элементы комплекса, обеспечивающие учебно-методическое сопровождение (рабочая программа, электронная форма учебника, учебные пособия для учащегося и учителя), организующие различные виды самостоятельной деятельности для достижения планируемых результатов.

В контексте архитектурного подхода обучающиеся являются субъектом выбора, проектирующим свой индивидуальный образовательный маршрут на основе широкого спектра представленных задач, заданий и форм их выполнения (индивидуальная, групповая) с учетом технологий социального проектирования. Архитектурный подход ориентируется на психофизиологические особенности нынешних школьников, которых отличают клиповость, дискретность мышления, мозаичность при восприятии, фрагментарность при усвоения содержания (М. М. Безруких, Д. И. Фельдштейн). Современные школьники по-новому ощущают мир; он для них более яркий, красочный, ориен-

тированный на то, чтобы содержание «схватить сразу».

В контексте архитектурного подхода содержание географического образования в учебниках задается как среда для внутренних изменений и развития личности школьников на основе различных контекстов (научного, художественного и т. д.), извлекаемых из текста (основного, дополнительного) и нравственных компонентов, а также заданий, связанных с авторством самих школьников. Современная архитектура учебников обеспечивает обучающимся самостоятельное добывание знаний на основе универсальных учебных действий; позволяет им включаться в различные виды диалога на основе текста, карт и рисунков. Учебники географии дают возможность осуществлять следующие виды диалога: диалог как поток смысла «внутри ученика» при первичном чтении; внутриличностный диалог при осмыслении и понимании содержания; межличностный диалог в контексте ценностно-смыслового общения.

Организация и «продуктивность» различных видов диалога способствуют как задания, помещенные в учебники, так и задания предлагаемые учителем географии.

✓ Современный учебник географии воплощает в себе определенный социальный заказ и ориентирует учащихся на формирование *экогуманистического ноосферного мировоззрения*, характеризующего нашу эпоху и направленного на будущее, на конструктивное, безопасное, социально и экологически целесообразное поведение в окружающем пространстве, на становление гражданской идентичности школьников. В этой связи учебник географии должен быть аксиологически насыщен, ориентировать учащихся на общечеловеческие, общественные и географические ценности, рассматрива-

Современная архитектура учебников обеспечивает обучающимся самостоятельное добывание знаний на основе универсальных учебных действий; позволяет им включаться в различные виды диалога.

ющиеся как регуляторы деятельности и поведения учащихся и как инновации, позволяющие им жить и работать в пост-индустриальном обществе, быть ответственными гражданами России.

Мировоззренческий потенциал учебника географии обуславливает формирование ценностного самоопределения, активности, креативности, субъектности учащихся, их толерантности, гражданственности, миролюбия, патриотизма. Экогуманистическое ноосферное мировоззрение формируется с помощью определенных воспитательных линий в учебниках (гражданско-патриотической, духовно-нравственной, гуманистической, экологической, экономической и др.), последовательно раскрывающих перед учащимися ценностное видение мира. Это влияет на их жизненный путь, взгляды, социализацию, ценностную позицию, гражданскую идентичность и будет способствовать противодействию агрессивным взглядам, идеям в условиях открытого информационного пространства. Тем самым современный учебник с помощью текста обеспечивает создание внетекстовых компонентов, перспективных, духовно-смысловых моделей жизни учащихся как векторов жизнедеятельности, «правил игры» (как «должно», необходимо действовать): экологически безопасное поведение, продуктивная деятельность, гражданская позиция и т. д., соответствующие жизни человека

Мировоззренческий потенциал учебника географии обуславливает формирование ценностного самоопределения, активности, креативности, субъектности учащихся, их толерантности, гражданственности, миролюбия, патриотизма.

Ориентация на базовые национальные ценности, инновационный тип сознания, диалог, мировоззренческие идеи и выводы в тексте, ценностно-ориентированные задания, рисунки, картосхемы позволяют интерпретировать цифры, факты, анали-

зировать и обсуждать правила, нормы, реализовывать межпредметные связи, прогнозирование, социальное проектирование — вот не полный перечень деятельности, обеспечивающий мировоззренческое наполнение содержания учебников географии.

Современным учебникам географии принадлежит ключевая роль в формировании гражданской идентичности учащихся на основе реализации краеведческого подхода, обеспечивающего формирование региональной составляющей гражданской идентичности. Реализация страноведческого подхода позволяет формировать общечеловеческую идентичность, связанную с приближением к достижениям мировой культуры, науки, техники, архитектуры (А. М. Кондаков, А. А. Лобжанидзе, В. Д. Сухоруков). В основе формирования гражданской идентичности лежит возможность отождествления ученика с обществом, государством, страной, своим краем (мы — граждане России, мы — россияне, мы — нижегородцы) и развития у учащихся чувства сопричастности к своей стране, малой родине, гордости за свою родину, народ, воспитание чувства ответственности за ее благосостояние.

Формирование экогуманистического ноосферного мировоззрения определяется способностью к проблематизации в географии. Раскрытие проблематизации в учебнике обеспечивается ориентацией на такие особенности, как способность отличать новые знания от уже имеющихся, определять границы между тем, что уже известно, и тем, что еще не известно. Этому способствуют задания учебников, текст параграфов, позволяющие выделять и формулировать географические проблемы, выявлять противоречия, ставить цели, задачи, планировать этапы проектной деятельности, моделировать, включаться в диалог, в новые социальные практики, вырабатывать общее решение, доказывать и опровергать, определять причинно-следственные связи между компонентами, классифицировать по несколь-

ким признакам с учетом способов выполнения универсальных учебных действий. Тем самым учебник географии должен позволить школьнику самостоятельно ориентироваться в нем, а также в учебно-методическом комплексе, осуществляя индивидуальную траекторию своего развития. «Хотя учебник предназначен прежде всего для работы ученика, он вместе с методическим пособием направляет и действия учителя, подсказывает ему, какую учебную деятельность школьникам надо организовать для ус-

пешного решения намеченных задач обучения, воспитания и развития», — отмечал академик М. Н. Скаткин [5, с. 136], поэтому в современных условиях за учителем стоит выбор линии учебников географии, а их сегодня создано несколько. Именно учитель географии раскрывает заложенный в них социокультурный опыт географии, ее гуманистические, культурологические, практико-ориентированные идеи, значимость географической науки в современном мире и мире каждого человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бармин, Н. Ю. Размышление о человеке в гуманитарном образовании / Н. Ю. Бармин // Нижегородское образование. — 2013. — № 1. — С. 4—10.
2. Бейлинсон, В. Г. Арсенал образования. Характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий / В. Г. Бейлинсон. — М., 1986.
3. Исаев, Е. В. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах / Е. В. Исаев, В. И. Слободчиков. — М., 2014.
4. Николина, В. В. Географическое образование школьников в изменяющемся мире / В. В. Николина // География в школе. — 2014. — № 9. — С. 34—39.
5. Скаткин, М. Н. Об усилении воспитывающей и развивающей функций учебника / М. Н. Скаткин // Проблемы школьного учебника: XX век: итоги : сборник статей. — М., 2004. — С. 135—151.



МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ УМК ПО ЛИТЕРАТУРЕ

С. В. ТИХОНОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры словесности и культурологии НИРО
kafslov@niro.nnov.ru

В статье проанализировано состояние изучения литературы второй половины XX века в современных УМК, входящих в Федеральный перечень учебников; выявлены общие тенденции, тормозящие изучение этой литературы в школе. На примере рассказа В. П. Астафьева «Васюткино озеро» представлена специфика путей анализа и подходов к изучению прозаического текста в разных УМК.

The article analyzes the study of literature in the second half of the twentieth century, modern teaching materials included in the federal list of textbooks, general trends identified, hindering the study of literature in the school. For example, the story V. Astafieva «Vasyutkin Lake» shows the specificity of the analysis of the ways and approaches to the study of prose text in different teaching materials.

Ключевые слова: *подход к изучению текста, путь анализа, система заданий, чтение, смыслообразующие элементы, философичность*

Key words: *approach to the study of the text, analyzing the way the system tasks, reading, sense-elements philosophicity*

Процессы, происходящие в литературоведении, всегда оказывали воздействие на методiku, во многом определяя цели и задачи литературы как учебной дисциплины. Достижения литературоведческой науки заставляют методистов искать новые формы представления динамично развивающегося историко-литературного процесса и способы анализа конкретного произведения современной литературы.

В настоящее время русская литература отличается жанровым и стилевым разнообразием и может быть охарактеризована как мультилитература, или «многоукладная литература», то есть «сложно структурированный конгломерат не только текстов, но и литератур — самых разных, зачастую конфликтующих между собой, но в равной степени имеющих право на существование» [19, с. 132].

Пытаясь структурировать литературный процесс, литературоведы выделяют в нем пять основных направлений развития:

✓ во-первых, традиционно-гуманистическое

направление, характеризующееся сохранением классических традиций русской литературы;

✓ во-вторых, метапроза, металитература, предметом которой являются авторская рефлексия, осмысление писателем своего места в мире, размышление о судьбах словесности. Это интеллектуаль-

ная литература, рассчитанная на высокообразованного элитарного читателя;

✓ в-третьих, ultra fiction — литература, которая представляет собой сплав «высокого» и «низкого», заумного и интересного. В произведениях этого направления можно увидеть своеобразное «скрещивание реализма с фантастикой, попытку посмотреть на реальный мир с точки зрения мира фантастического и метафорически интерпретировать его» [2, с. 4];

✓ в-четвертых, неореализм, авторы которого ставят перед собой задачу фиксировать настоящее, поэтому выступают «в роли холодных регистраторов, препарирующих и самих себя, и своих героев» [3, с. 1745];

✓ в-пятых, мидл-литература, отличительной чертой которой становится не философская глубина или художественная ценность, а остроумие, занимательность, искренность и эмоциональная наполненность. Она занимает нишу между элитарной и развлекательной литературой и рассчитана на то, чтобы читатель узнавал себя в персонажах и видел жизнь, которой живут окружающие его люди.

Рассмотрим, как в современных УМК по литературе представлены тематическое и стилистическое разнообразие, разножанровость литературы второй половины XX — начала XXI века и методика ее изучения.

Основой литературного образования во всех программах и УМК по литературе декларировано чтение и связанная с ним работа по анализу и интерпретации

В настоящее время русская литература отличается жанровым и стилевым разнообразием и может быть охарактеризована как мультилитература, или «многоукладная литература».

художественных произведений. Чтобы зафиксировать, как в современных программах и учебниках представлен историко-литературный процесс, выявить динамику изучения литературы второй половины XX — начала XXI века от 5-го к 11-му классу, мы проанализировали раздел программ и учебников «Литература XX века». Анализ показал, что для всех программ характерен определенный круг авторов и наборов текстов 60—80-х годов XX века (5-й класс — В. П. Астафьев, Н. М. Рубцов, Д. Кедрин; 6-й класс — В. П. Астафьев, В. Г. Распутин, Ф. Искандер, В. М. Шукшин, Н. М. Рубцов; 7-й класс — Ф. А. Абрамов, Е. И. Носов, Ю. П. Казаков, Н. М. Рубцов, Б. Ш. Окуджава; 8-й класс — В. П. Астафьев, А. И. Солженицын, Б. Ш. Окуджава, В. С. Высоцкий). Литература конца XX — начала XXI века в программах еще не рассматривается. Исключение составляет программа под редакцией Б. А. Ланина, где расширен круг авторов и изучаемых произведений. В 11-м классе на изучение этого периода историко-литературного процесса во всех программах отведены несколько обзорных уроков с обязательным изучением одной монографической темы по выбору, где выбор ограничен практически теми же именами.

Общей тенденцией в методическом аппарате учебников становится:

✓ отсутствие описания закономерностей развития литературного процесса второй половины XX века как устоявшегося явления с его характерными признаками;

✓ отсутствие четких критериев отбора произведений, что привело к одноплановости в изучении богатого и многогранного периода развития литературы;

✓ недостаточная опора на образно-ассоциативные связи мышления учащихся и их развитие;

✓ отсутствие методического инструментария, позволяющего эффективно осваивать специфику поэтики текста второй половины XX века. Сочетание разных

видов чтения, методы и приемы анализа, применяемые для постижения классической литературы XIX и начала XX веков, автоматически переносятся на произведения конца XX века, и это приводит к однозначности и прямолинейности в трактовке текста, не раскрывая его глубины.

Изучение современной литературы в 5—8-х классах в учебниках, включенных в Федеральный перечень, представлено несколькими прозаическими и стихотворными шедеврами, их список незначительно варьируется в зависимости от предпочтений автора. Изучение рассказа В. П. Астафьева «Васюткино озеро» в 5-м классе, стихотворений Н. М. Рубцова, Б. Ш. Окуджавы в 8-м классе, а также темы «Литературный процесс 50—80 гг. XX века» в 11-м классе предусмотрено всеми программами.

Проанализируем методические подходы к анализу рассказа В. П. Астафьева в разных УМК.

Исторический подход в изучении курса литературы, уважительное отношение к классическим традициям методики преподавания литературы и их обновление на современном этапе литературного образования продемонстрированы в учебно-методических комплексах под редакцией В. Ф. Чертова [15] и Т. Ф. Курдюмовой [14]. Отличительной особенностью этих УМК становится ориентация на современного читателя, которая проявляется не только в бережном отношении к возрастным особенностям восприятия учащимися художественного произведения, но и в учете их читательских интересов, который проявляется в активном включении произведений XX века: по объему они занимают столько же места, что и произведения предшествующих веков. Такое соотношение помогает показать роль литературы XX века в историко-литературном процессе и «эффектив-

Для всех программ характерен определенный круг авторов и наборов текстов 60—80-х годов XX века. Литература конца XX — начала XXI века в программах еще не рассматривается.

нее использовать силу ее воздействия на читателя» [14, с. 5].

Включение в методический аппарат УМК под редакцией В. Ф. Чертова [15] современных научных исследований по психологии, рассматривающих чтение и как процессуальное явление, и как особый вид интеллектуальной и коммуникативной деятельности, предполагает не только изменение и корректировку методики проведения уже известных форм урока (уроки-обзоры, уроки-практикумы как особая форма «закрепления наиболее важных читательских умений и навыков» [15, с. 12]), но и подход к чтению и анализу текстов. Анализ становится целенаправленным, предполагающим выход за пределы изучаемого произведения, усиливающий философское звучание текста. В процессе чтения и анализа художественных произведений авторы этих УМК обращают внимание на выявление смыслообразующих элементов, что требует сочетания первичного, аналитического (выборочного) чтения и творческих пересказов. Эти принципы обучения реализуются авторами УМК вплоть до 9-го и 11-го классов.

При изучении рассказа В. П. Астафьева «Васюткина озеро» в 5-м классе в этих УМК выбран путь анализа «вслед за автором». В учебнике под редакцией Т. Ф. Курдюмовой [7] основу анализа составляет пристальное внимание к деталям, поэтому система заданий ориентирована на повторное чтение эпизодов, их подробный пересказ и поиск разного рода комментариев в тексте.

Анализ становится целенаправленным, предполагающим выход за пределы изучаемого произведения, усиливающий философское звучание текста.

Отчеты на обобщающие задания требуют обращения к выборочному чтению и творческой переработке информации при аналитическом пересказе. В ходе анализа прозаического текста часто используются разные виды пересказов, что способствует развитию аналитических умений, памяти и речи учащихся [7, с. 176—177].

В учебнике под редакцией В. Ф. Чер-

това [8] анализ организован с опорой на «медленное чтение», предполагающее концентрирование внимания учащихся на художественных деталях. Но в отличие от предыдущего УМК в системе заданий есть вопросы сравнительного характера, позволяющие пятиклассникам не только определить место рассказа в творчестве В. П. Астафьева, расширить их читательский кругозор, но и, опираясь на тексты нескольких произведений данного автора, выйти на уровень читательской интерпретации. Формированию философских обобщений служит задание на сопряжение сведений культурологического характера о концепте слова «дом» с описанием дома Васютки в тексте рассказа. Освоению авторского стиля и композиции рассказа способствуют творческие задания, закрепляющие перенос полученных знаний в новую ситуацию и одновременно контролирующую глубину постижения текста [8, с. 242—243].

Литературоведческий подход при изучении курса литературы представлен в УМК под редакцией Г. И. Беленького [12], В. Я. Коровиной [16], Г. И. Меркина [5], А. Г. Кутузова [1], И. Н. Сухих [17], Г. В. Москвина [18], где методисты в процессе чтения и анализа художественного произведения формируют систему литературоведческих понятий, тесно связанных с литературным развитием читателя-школьника. В научно-популярные тексты учебников стали активно включать не только научные термины, но и выдержки и цитаты из литературоведческих исследований. В УМК под редакцией Г. И. Беленького убедительно реализована концепция о «трех кругах чтения» (обязательное, ознакомительное, свободное), вошедшая потом в структуру многих современных УМК [12, с. 5]. На разных этапах возрастного развития учащихся методисты определяют своеобразие применения чтения при изучении литературного произведения: в среднем звене они делают акцент на разных видах чтения, поскольку эта «группа активно воспринимает прочитанный текст, но недостаточ-

но владеет техникой чтения» [16, с. 6]. В методическом аппарате учебников с 5-го по 8-й классы сначала представлены задания на осмысление прочитанного текста, а затем на его исследование. Этот подход в изучении художественного произведения диктует появление рубрик, которые организуют комплексную (аналитическую, исследовательскую и творческую) работу над текстом, и реализуется в системе с 5-го по 11-й класс.

В 5-м классе при изучении рассказа В. П. Астафьева «Васюткино озеро» в УМК под ред. В. Я. Коровиной и Г. С. Меркина методисты выбирают образный путь анализа, но в каждом учебнике видна специфика его изучения. Так, В. Я. Коровина аналитические и исследовательские задания строит на детальной работе с текстом: сравнение начала и финала рассказа позволяет пятиклассникам не только еще раз перечитать предложенные отрывки текста, но и обратить внимание на существенные детали описания отношения к Васютке взрослых, его изменившегося взгляда на мир. Большое место в системе заданий занимают вопросы репродуктивного характера, нацеленные на воспроизведение содержания прочитанного текста. Углублению представлений о центральном образе рассказа способствуют задания рубрики «Обогащаем свою речь», поскольку они ориентированы на выявление роли художественной детали в характеристике Васютки и стилистическую характеристику образа. Несмотря на то что стилистическая работа ограничивается освоением неизвестных пятиклассникам слов и включением их в свой словарный запас, эти задания позволяют еще раз обратиться к тексту, развивают «языковое чутье» и способствуют знакомству с творческой манерой автора [4, с. 152—153].

В учебнике под редакцией Г. С. Меркина [5] акцент в анализе сделан на роли стилистических средств в тексте. При помощи проблемных заданий учащиеся обращаются к чтению текста и выявляют стилистические средства, значимые для

характеристики образа Васютки. Итогом этой работы становится не только освоение образной системы и сюжетной основы произведения, но и закрепление теоретического понятия «эпитет», поскольку в стилистической ткани текста это явление отражено весьма ярко [5, с. 120]. Задания творческого характера, опирающиеся на аналитическую и исследовательскую работу, сделанную учащимися ранее, углубляют их представления об образной системе текста, но для их выполнения, как правило, используется только выборочное чтение.

Теоретико-литературный подход в изучении курса литературы представлен в УМК под редакцией А. Г. Кутузова [1], Г. В. Москвина [18] и И. Н. Сухих [17]. Здесь теория литературы занимает особое место: она является структурообразующим принципом программ и учебников и одновременно средством формирования понятийного аппарата, позволяющего, по мнению авторов, обеспечивать литературное образование школьников. Несмотря на то что в основе методических концепций данных УМК положена «идея творческого познания литературы как синкретического по своей сути процесса» [18, с. 1], она реализуется за счет формирования «читательской квалификации», направленной на «опережающее» освоение теоретико-литературных понятий [1, с. 5]. «Чтение, анализ и интерпретация произведений в основной школе сопровождается объяснением и усвоением отдельных теоретических понятий, дающихся в связи с изучением конкретных текстов» [17, с. 6].

Такая организация чтения, по мнению авторов УМК, «подтягивает» учащихся до уровня эстетического понимания искусства слова и является неотъемлемым компонентом интеллектуального багажа культурного читателя. При всех достоинствах этих учебников, касающихся глубины изложения материала, привлечения

Задания творческого характера, опирающиеся на аналитическую и исследовательскую работу, сделанную учащимися ранее, углубляют их представления об образной системе текста.

литературно-критических и мемуарных источников, научных интерпретаций художественного произведения, определяющих нравственную, философскую и эстетическую позиции писателя, они далеки от ученика как читателя. Отбор содержания в них подчинен проблемно-тематическому принципу; акцент в подборе произведений сделан на изучении классических произведений XIX века, литература XX века представлена мало, а литература второй половины XX века — лишь несколькими произведениями. Отличительной особенностью УМК под редакцией Г. В. Москвина [18] стало введение в программу курса специальных уроков внеклассного чтения, которые, с одной стороны, знакомят учащихся с творчеством известных писателей, а с другой, открывают новые имена. Несомненным достоинством этих линий учебников является наличие литературоведческих комментариев об изучаемом произведении, которые помогают ученику разобраться в прочитанном произведении, а на этапе актуализации восприятия, предваряя первичное чтение и аналитическую работу с текстом, служат для определения ракурса восприятия и анализа.

В учебнике Г. В. Москвина [6] направление анализа задается ведущей теоретической темой: «Роман. Повесть. Рассказ», поэтому вся аналитическая работа сосредоточена вокруг жанровой характеристики произведения. Освоение образной, сюжетно-событийной и композиционной структуры рассказа происходит за счет репродуктивных заданий, основанных на выборочном чтении. А итогом этой работы становится задание на сравнение, определяющее специфику жанра рассказа В. П. Астафьева (почему М. М. Пришвин назвал свое произведение «Кладовая солнца» сказкой-былью, а В. П. Астафьев — рассказом?) [6, с. 225].

В учебнике под редакцией И. Н. Сухих [11] методические приемы для изуче-

ния образа Васютки, в отличие от учебников Г. В. Москвина, представлены гораздо богаче и разнообразнее. Для характеристики образа используются сочетание творческого чтения (словесное рисование, творческий пересказ) и аналитического (составление партитуры настроения Васютки, выразительное чтение эпизода, чтение эпизодов и их сопоставление). Обобщающие вопросы и задания исследовательского характера опираются в основном на аналитическое (выборочное) чтение [11, с. 212—215].

Культурологический подход к изучению литературы реализован в учебнике В. Г. Маранцмана [9]. Идея обучения литературе на основе диалога культур диктует значительное расширение круга изучаемых произведений. В процессе анализа литературного произведения, при «вовлечении во взаимодействие музыкальной пьесы, скульптуры, архитектуры, живописного полотна, литературного текста, театрального спектакля, фильма» [13, с. 7], по мнению авторов УМК, происходит постепенное эстетическое развитие учащихся, основанное на осознании своеобразия структуры каждого художественного явления и исторической эволюции различных стилей искусства. Сочетание в учебнике информационных и обучающих текстов, специфика заданий, обеспечивающих смену видов читательской деятельности, заставляют учащихся видеть значимые детали, акцентируют их внимание на важных сценах в композиционной структуре, на эволюции персонажа, на размышлениях писателя о философских проблемах. При таком подходе к изучению произведения ведущая роль отводится первичному и аналитическому (выборочному) чтению.

В учебниках под редакциями В. Г. Маранцмана [9] и Г. И. Беленького [10] реализован проблемный путь анализа рассказа В. П. Астафьева, в каждом учебнике авторами определена специфика проблемы. У В. Г. Маранцмана — это философская проблема «эпохи жизни», поэтому в процессе анализа он обращает

Идея обучения литературе на основе диалога культур диктует значительное расширение круга изучаемых произведений.

внимание на обстоятельство в жизни Васютки, закалившее его дух и заставившее мальчишку в одночасье повзрослеть. Задания с опорой на текст рассказа по сравнению и сопоставлению помогают понять изменение настроения мальчика, его взгляда на природу, отношения к нему взрослых; стилистический анализ диалогов — прочувствовать внутреннее состояние героев, чтение диалогов в лицах — объяснить, почему меняются их речь и интонация. Сравнение рассказа В. П. Астафьева и сказки-были М. М. Пришвина «Кладовая солнца» помогает учащимся выйти на уровень философских рассуждений о связи жизни людей и жизни природы, о влиянии природы на становление характера человека. Творческие задания

помогают выработать читательскую интерпретацию [9, с. 194—199].

Г. И. Беленький рассматривает этот рассказ в контексте нравственной проблемы «человек перед лицом жизненных испытаний», поэтому для чтения и анализа выбирает эпизоды описания тайги и таежных законов, предлагает подумать, что помогло выжить герою в сложных обстоятельствах. Углублению понимания способствует исследовательское задание по сравнению текста рассказа с автобиографическими заметками В. П. Астафьева. Для освоения теории литературы учащимся предложено поразмышлять о роли обрамления в рассказе [10, с. 259—261].

Результаты сравнительного анализа можно увидеть в таблице.

Виды чтения (процентное соотношение по заданиям учебников)

Типы УМК	Виды чтения	«Пропедевтическое»	Первичное	Комментированное	Аналитическое чтение					Творческое чтение				
					Выборочное	Все виды пересказа	Чтение про себя (перечитывание)	Выразительное	Чтение наизусть	Инсценированное	Чтение по ролям	Чтение с остановками	Выразительное чтение	Творческий пересказ
Традиционные		1	+	10	12	9	12	11	12	3	10	5	10	5
Инновационные		7	+	20	47	3	3	6	2	1	1	—	7	2

Таким образом, в школьных учебниках не дается целостного описания литературного процесса, которое формирует представления учащихся о литературе конца XX — начала XXI века. Из системы заданий по изучению художественных произведений этого периода постепенно уходят задания исследовательского и проблемного характера, опирающиеся на изучение поэтики текста, заменяясь репродуктивными заданиями, воссоздающими содержание прочитанного. Изучение произведения искусства становится

все более аналитичным, приближенным к литературоведческой дисциплине, из заданий, особенно в среднем звене, уходят вопросы, связанные с эмоциональным восприятием и творческим воображением учащихся. Кроме того, в учебниках литературы наблюдается постепенный отказ от богатого арсенала видов чтения, известных в методике преподавания литературы, а системно используются только два вида чтения — первичное и аналитическое. К 11-му классу эта тенденция только укрепляется.

ЛИТЕРАТУРА

1. В мире литературы. 5—11 кл. : программа по литературе для общеобразовательных учреждений / А. Г. Кутузов, А. К. Киселев, Е. С. Романичева [и др.] ; под ред. А. Г. Кутузова. — 4-е изд., стереотип. — М. : Дрофа, 2009. — 79 с.

2. *Иванова, Н.* Ultra fiction, или Фантастические возможности русской словесности / Н. Иванова // Знамя. — 2006. — № 11. — С. 3—7.
3. *Кузьминова, Е. А.* Проблема комментирования художественного текста в иноязычной аудитории / Е. А. Кузьминова, И. В. Ружицкий // Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы : материалы II Международной конференции. — Т. 2. — Мадрид : Гранада, 2010. — С. 1743—1747.
4. Литература. 5 класс : учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе : в 2 ч. — Ч. 2 / В. Я. Коровина, В. П. Журавлев, В. И. Коровин. — М. : Просвещение, 2012. — 303 с.
5. Литература : учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений : в 2 ч. — Ч. 2 / авт.-сост. Г. С. Меркин. — М. : Русское слово, 2012. — 304 с.
6. Литература. 5 класс : учебник для учащихся общеобразовательных учреждений : в 2 ч. — Ч. 2 / Г. В. Москвин, Н. П. Пуряева, Е. Л. Ерохина. — 2-е изд., перераб. — М. : Вентана-Граф, 2012. — 256 с.
7. Литература. 5 кл. : в 2 ч. — Ч. 2 : учеб.-хрестоматия для общеобразовательных учреждений / авт.-сост. Т. Ф. Курдюмова. — М. : Дрофа, 2012. — 255 с.
8. Литература. 5 класс : учебник для общеобразовательных учреждений : в 2 ч. — Ч. 2 / авт.-сост. : В. Ф. Чертов [и др.] ; под ред. В. Ф. Чертова. — М. : Просвещение, 2008. — 344 с.
9. Литература. 5 кл. : учебник для общеобразовательных учреждений : в 2 ч. — Ч. 2 / авт.-сост. : В. Г. Маранцман, О. Д. Полонская, Е. К. Маранцман [и др.] ; под ред. В. Г. Маранцмана. — М. : Просвещение, 2008. — 351 с.
10. Литература. 5 класс : учебник для общеобразовательных учреждений : в 2 ч. — Ч. 2 / авт.-сост. : А. А. Снежневская, О. М. Хренова, Э. Э. Кац ; под ред. Г. И. Беленького. — 14-е изд., перераб. — М. : Мнемозина, 2012. — 271 с.
11. Литература. 5 класс : учебник для общеобразовательных учреждений: основное общее образование : в 2 ч. — Ч. 2 / авт.-сост. : Т. В. Рыжкова, Г. Л. Вирина, И. Н. Сухих ; под ред. И. Н. Сухих. — М. : Академия, 2009. — 304 с.
12. Литература : программы для общеобразовательных учреждений. 5—11 кл. / под ред. Г. И. Беленького. — 4-е изд., перераб. — М. : Мнемозина, 2009. — 110 с.
13. Литература : программы общеобразовательных учреждений : программа литературного образования 5—9 кл. / В. Г. Маранцман, О. Д. Полонская, Е. К. Маранцман ; под ред. В. Г. Маранцмана. — М. : Просвещение, 2005. — 222 с.
14. Литература : программа для общеобразовательных учреждений. 5—11 кл. / Т. Ф. Курдюмова, Н. А. Демидова, Е. Н. Колокольцев [и др.] ; под ред. Т. Ф. Курдюмовой. — 7-е изд., стереотип. — М. : Дрофа, 2011. — 95 с.
15. Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под ред. В. Ф. Чертова. 5—9 классы. : пособие для учителей общеобразоват. организаций / В. Ф. Чертов, Л. А. Трубина, Н. А. Ишполитова, И. В. Мамонова. — 2-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 2015. — 160 с.
16. Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под ред. В. Я. Коровиной. 5—9 классы : пособие для учителей общеобразоват. учреждений / В. Я. Коровина, В. П. Журавлев, В. И. Коровин, Н. В. Беляева. — М. : Просвещение, 2011. — 160 с.
17. Литература. Программа для 5—9 кл.: основное общее образование / Т. В. Рыжкова, И. Н. Сухих, И. Н. Гүйс, Ю. В. Малкова ; под ред. И. Н. Сухих. — М. : Академия, 2013. — 157 с.
18. Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под ред. Г. В. Москвина. 5—9 классы : пособие для учителей общеобразоват. учреждений / Г. В. Москвин, Н. П. Пуряева, Е. Л. Ерохина. — М. : Вентана-Граф, 2014. — 144 с.
19. *Чупринин, С.* Русская литература сегодня: жизнь по понятиям / С. Чупринин. — М. : Время, 2007. — 182 с.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНИКА ИСТОРИИ



О. Т. КОВЕШНИКОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры всеобщей истории
и методики преподавания истории
и обществоведения ВГСПУ (Волгоград)
koveshnja@mail.ru



Т. В. САМОХОДКИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры всеобщей истории
и методики преподавания истории
и обществоведения ВГСПУ (Волгоград)
tsamokhodkina@yandex.ru

Статья посвящена методическим условиям построения современного учебника истории. Раскрыта роль учебника в достижении результатов обучения истории. Особое внимание уделено достижению предметных результатов по истории как основы для реализации метапредметных и личностных результатов обучения истории.

The article is devoted to methodological conditions of building a modern history textbook. The role of the textbook in reaching learning outcomes of history. Special attention is paid to achieving substantive results history as a basis for the implementation of interdisciplinary and personal results of teaching history.

Ключевые слова: учебник истории, результаты обучения истории, предметные результаты обучения истории, ценностные отношения

Key words: history textbook, learning outcomes history of the subject learning outcomes of the history, values relations

Согласно Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории учебник продолжает осуществлять образовательную функцию. Современный учебник истории является интегрирующим звеном всего учебно-методического комплекса по истории. Он должен содержать «целостный взгляд на исторический процесс», объединять исторический материал из различных источников (авторский текст, исторические источники, художественная литература и др.), стимулировать личностный диалог

ученика с историческим прошлым, а также способствовать приобретению учащимися опыта поисковой и аналитической работы на доступном и близком им материале, органичному включению его в историю Отечества и человечества («сотворению» истории) [4].

Федеральный государственный образовательный стандарт для основной (2010) и старшей (2012) школы предъявляет новые требования к учебнику истории. Учебник остается основным средством обучения и, соответственно, обязан спо-

способствовать достижению личностных, метапредметных и предметных результатов. Поэтому при построении современного учебника истории должны учитываться методические условия достижения этих результатов.

Предметные результаты предполагают, что в курсах истории России и всеобщей истории учащиеся должны овладеть базовыми историческими знаниями и специфическими умениями, которые будут способствовать присвоению базовых национальных ценностей современного российского общества [6; 7].

Знания об исторических фактах — ключевой компонент школьного исторического образования. Важно продумывать и учитывать уровень знания, на котором будет проходить усвоение каждого исторического факта (уровень представлений, уровень понятий, уровень идей и закономерностей исторического процесса).

Процесс формирования исторических представлений о фактах прошлого, хронологических и пространственных представлений предполагает усвоение учащимися образов исторических фактов как условия для понимания исторического развития. Познание фактов — сложный и многосторонний процесс, предполагающий знание их конкретного содержания путем описания явлений и повествования о

Знания об исторических фактах — ключевой компонент школьного исторического образования. Важно продумывать и учитывать уровень знания, на котором будет проходить усвоение каждого исторического факта.

событии, анализа их содержания (выделение характерных черт, сравнение, вскрытие причин, установление связей), обобщения (общая оценка, характеристики, овладение понятиями, установление связей и

закономерностей). Исторический факт неповторим, его нельзя воспроизвести, невозможно наблюдать. Поэтому для формирования представления о каком-то историческом факте прошлого необходимы ассоциативные связи с имеющимися представлениями о современных предметах и явлениях. Раскрыть в учебнике истории

сущность исторических фактов помогают рассказ, описание, иллюстрации (учебные картины, исторические карты, хронологические таблицы), выдержки из художественной литературы, статистический материал. Если мы хотим, чтобы учащиеся различали эпохи по всему облику жизни общества, то этого нельзя достичь без расширения обязательного минимума источников, из которых черпаются знания. Историю необходимо изучать и по произведениям живописи, скульптуры, архитектуры, рассматривая их как источники исторических знаний.

Таким образом, эффективное формирование у школьников исторических представлений требует соблюдения в учебнике истории соответствующих методических условий. К ним относится выделение системы образов, наличие образного, эмоционально окрашенного текста, включение в учебник материалов, способствующих образному восприятию материала (иллюстрации, документальный материал), вопросов и заданий, ориентированных на образное восприятие материала.

Исторические представления являются основой для формирования у школьников системы понятий. Процесс формирования понятий начинается с определения существенных признаков и раскрытия их на конкретном историческом материале. Следует учитывать, что в 5—7-х классах определение терминов дается на уровне перечисления, при этом школьниками младшего возраста легче усваиваются понятия, имеющие ясно выраженную чувственную основу. Главное для школьников — научиться вычленять существенные признаки, характерные для определенного понятия. Соотнося признаки с понятием, школьники учатся давать верное определение. Необходимое условие формирования понятий — постоянный учет важной роли представлений и типичных образов. Этому способствуют яркий, эмоциональный текст учебника, нередко воссоздающий описание событий «от очевидца»; драматизация и персонификация

событий; широкое использование различных по характеру документов, мемуаров, научно-популярной и художественной литературы, наглядности. Стоит учитывать, что определения понятий должны вводиться не изолированно, а в связи с уже известными. Только тогда понятие включается в общую систему теоретических знаний. Кроме того, следование индуктивному или дедуктивному пути формирования исторических понятий обеспечивает школьникам их усвоение.

На основе сформированных представлений и системы понятий в ходе изучения истории учащиеся должны подводиться к пониманию закономерностей исторического развития. Раскрыть закономерности означает установить объективные, внутренние, существенные, повторяющиеся связи между историческими явлениями и процессами. Учащиеся подводятся к пониманию закономерностей исторического процесса через выявление связей между причинами и их последствиями, с помощью установления преемственных связей.

Согласно Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории современный учебник истории должен стать важным средством формирования у учащихся специфических умений, к которым относятся локализация исторических объектов во времени (хронологические умения); описание исторических объектов; историческое повествование; работа с историческими первоисточниками; исторический анализ объектов прошлого; построение версий исторических событий и ряд других; картографические умения; умения работать с наглядностью: изобразительной и условно-графической. При этом формирование умений должно происходить параллельно с усвоением исторических знаний, поэтапно (постепенное усложнение заданий от класса к классу) и системно (все группы умений должны формироваться параллельно с учетом возрастных особенностей учащихся).

Достижение предметных результатов по истории, то есть формирование исторических знаний и специфических умений, является основой достижения метапредметных результатов.

Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися общепредметные (социологические) понятия (государство, общество, культура, человек и т. д.) и универсальные учебные действия (общеучебные умения сравнивать, работать с учебным текстом, анализировать, работать с условными обозначениями и т. д.).

Поэтому в учебнике истории общепредметные понятия следует выделять особым образом, в нем должны быть предложены задания, направленные на их формирование и соотнесение с аналогичными понятиями, вводимыми в других дисциплинах (например, обществознании, праве, экономике, литературе и др.). В учебнике могут быть определены опорные уроки для формирования таких понятий.

Учебник истории должен быть ориентирован на формирование универсальных учебных действий (общеучебных умений), что предполагает наличие системы заданий по формированию специфических умений в обучении истории. Данная система заданий должна быть соотнесена с формированием специфических умений других дисциплин, для чего необходимо соблюдать этапы формирования учебных действий.

Вышесказанное предполагает, что при построении учебника истории особо важным для достижения метапредметных результатов является прослеживание преемственных связей в обучении истории, особенно межпредметных связей.

«Межпредметная связь в логически завершённом виде представляет собой выраженное во всеобщей форме, осознанное отношение между элементами структуры учебных предметов» [1, с. 46].

При построении учебника истории особо важным для достижения метапредметных результатов является прослеживание преемственных связей в обучении истории, особенно межпредметных связей.

Таким отношением могут быть новое знание, которое сформировалось благодаря усвоению связей между знаниями из разных предметов; новое обобщенное умение, сформированное в результате усвоения связей между способами учебно-познавательной деятельности, применяемых в разных предметах; а также новые, обобщенные на межпредметной основе, ценностные аспекты знаний [1].

Актуальность обращения школьного образования к ценностям подтверждает содержание личностных результатов ФГОС, достижению которых обязан способствовать учебник в современном его понимании. К ряду личностных результатов ФГОС целесообразно отнести ценностные отношения обучающихся.

Ценностное отношение — это «субъективное осознание ценностей в эмоциональной или рациональной форме» [5, с. 179]. «Это одновременно и процесс восприятия, объяснения и понимания мира сквозь призму ценностей и результат этого процесса как позиция человека по отношению к ценностям как личностно-значимым» [5, с. 180]. Формирование ценностных отношений — это сложный, длительный процесс, который является одним из практических путей реализации воспитательных целей (достижения личностных результатов) школьного исторического образования.

Значимым при достижении личностных результатов в обучении истории является определение ключевых объектов ценностных отношений для каждого класса, а также учет его

компонентов. В структуре ценностного отношения выделяются следующие компоненты: когнитивный, эмоционально-оценочный, личностно-смысловой, деятельностный [5].

Когнитивный компонент подразумевает фиксацию в сознании школьника знаний о сущности рассматриваемой ценности.

Эмоционально-оценочный компонент связан с формированием положительной эмоциональной оценки обозначенной ценности. Существуют различные уровни такого отношения — положительный эмоциональный фон, ситуативная эмоциональная оценка, устойчивая эмоциональная оценка. В содержание личностно-смыслового компонента входят: поиск, осознание школьником личностного смысла ценности, принятие ценности как личностно значимой.

Деятельностный компонент отражает регуляцию субъектом собственного действия. Деятельность является доказательством наличия того или иного отношения. Важный момент действия — его осознанность, так как осознанное действие способно подчинять действие неосознанное. В содержание деятельностного компонента входят: «встраивание» ценности в ценностную структуру личности; оценка соответствующих фактов, событий, явлений окружающей действительности с позиции той или иной ценности, и на этой основе выбор и обоснование собственной модели действия; рефлексия, предполагающая отношение к собственному действию, его мысленный анализ и при необходимости соответствующую коррекцию через поиск новых способов решения ситуации; построение временной перспективы собственной жизнедеятельности [8].

При реализации данных компонентов ценностных отношений в учебнике истории необходимо учитывать, что в 5—8-х классах основной упор должен быть сделан на реализацию когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов. Это требует наличия в учебнике соответствующего текста и специально созданной системы вопросов и заданий.

Таким образом, новый ФГОС нацеливает на расширение функций учебника истории; он обязан способствовать достижению личностных, метапредметных и предметных результатов в единстве. В учебнике может быть выработана система заданий, которая ориентирует на

Актуальность обращения школьного образования к ценностям подтверждает содержание личностных результатов ФГОС, достижению которых обязан способствовать учебник в современном его понимании.

управление при помощи учебника процессом формирования знаний и умений школьников. В современных условиях учебник остается системообразующим

средством усвоения школьниками учебного материала, является основным средством обучения в условиях системно-деятельностного подхода к образованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зверев, И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. — М. : Педагогика, 1981. — 160 с.
2. Иванова, Е. О. Теория обучения в информационном обществе / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. — М. : Просвещение, 2011. — 190 с.
3. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. — М. : Академия, 214. — 412 с.
4. Проект концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории // URL: <http://www.kommersant.ru/docs/2013/standart.pdf>.
5. Разбегаева, Л. П. Ценностные основания гуманитарного образования : монография / Л. П. Разбегаева. — Волгоград : Перемена, 2001. — 288 с.
6. Федеральный образовательный стандарт основного общего образования // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938>.
7. Федеральный образовательный стандарт среднего общего образования // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543/файл/4588/приказ%20Об%20утверждении%20413.rtf>.
8. Школьное гуманитарное образование сквозь призму ценностного подхода // URL: <http://met-ist.ru/?p=20>.

СОВРЕМЕННЫЙ МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС «УРОКИ ЗДОРОВЬЯ И ОБЖ» ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ



О. С. ГЛАДЫШЕВА,
доктор биологических наук,
профессор, заведующая кафедрой
здоровьесбережения в образовании НИРО
labzd@yandex.ru



И. Ю. АБРОСИМОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры здоровьесбережения
в образовании НИРО
klimash1@yandex.ru

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) говорится о необходимости создания в каждой образовательной организации программы по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни, которая должна обеспечивать

необходимый уровень здоровьесберегающих условий для обучения младших школьников, а также способствовать формированию у них представлений, установок и ценностных ориентаций на ведение здорового образа жизни. В данной статье представлен современный методический комплекс «Уроки здоровья и ОБЖ 1—4», направленный на решение этих задач.

Federal state educational standards of the primary general education (FSSES) causes the necessity of creation for each educational organization the program for forming the culture of a healthy and safe way of life which has to provide the necessary level of health saving conditions for teaching of primary school pupils, and also promotes the formation of representations, installations and valuable orientations to maintain a healthy lifestyle. The modern methodical complex «Lessons of health and the basis of safety and activity 1—4» directed to the solution of these tasks is presented in this article.

Ключевые слова: *здоровье, здоровый образ жизни учащихся начальной ступени обучения, ценностные ориентации на ЗОЖ*

Key words: *health, healthy lifestyle of primary school pupils, valuable orientations to a healthy lifestyle*

Здоровье детей и подростков в любом обществе и при любых социально-экономических и политических условиях является важной государственной задачей. В связи с этим деятельность по сохранению и укреплению здоровья становится значимой задачей педагогической науки и общего образования. Здоровье человека в значительной степени определяется здоровым образом жизни. Для педагогической системы важно не только создание условий для сохранения и укрепления здоровья, но и формирование у самих школьников стремления к здоровому образу жизни.

В основе этих действий лежит формирование у них установок и ценностных ориентаций на здоровый образ жизни, которые должны способствовать осознанному

поведению, направленному на сохранение здоровья.

В соответствии с действующим стандартом на ступени начального общего образования (ФГОС НОО) должны осуществляться укрепление физического и ду-

ховного здоровья, выполнение правил и формирование установок на здоровый и безопасный образ жизни для себя и окружающих, развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками, умение сопереживать другим людям и находить способы выхода из конфликтных ситуаций. Для решения данного вопроса ФГОС НОО обязывает каждую образовательную организацию включить в основную образовательную программу начального общего образования раздел, посвященный «Программе формирования здорового и безопасного образа жизни». Основные цели данной программы направлены на сохранение здоровья и формирование у младших школьников активных установок на ведение здорового образа жизни.

Первое базовое условие определяется соблюдением в образовательной организации, как минимум, санитарных норм и правил организации учебного процесса. Особенности организации этих действий были подробно рассмотрены нами в методическом руководстве «Системная модель деятельности образовательного учреждения по сохранению и укрепле-

Основные цели программы направлены на сохранение здоровья и формирование у младших школьников активных установок на ведение здорового образа жизни.

нию здоровья учащихся» [4]. В данной статье мы намерены подробно остановиться на вопросах формирования у младших школьников культуры здорового и безопасного образа жизни. Эти цели можно реализовывать, используя программу О. С. Гладышевой [2] и комплекс методических разработок «Уроки здоровья и ОБЖ 1—4-е классы» [5—12], который обеспечивает поддержку педагогов начальной ступени и дополнительного образования в вопросах формирования культуры здоровья и здорового образа жизни. Попробуем детально охарактеризовать данный просветительский и методический комплекс (МК) и рассмотрим его особенности с позиций новых требований к результативности.

МК включает в себя программу «Уроки здоровья и ОБЖ», учебно-тематическое планирование, сценарии к каждому занятию, рассчитанные на четыре года обучения, и материалы для диагностики результатов обучения по данному комплексу. Разработки сценариев для учителя по данному курсу посвящены основным ключевым линиям, раскрывающим понятия «здоровье» и «здоровый образ жизни».

Цели данного курса носят, с одной стороны, ценностный, общегуманистический характер, а с другой — сугубо практический. Пособия выстроены с позиций интегральных представлений о ценностях здоровья и здорового образа жизни, о важности биологических, социальных и духовно-нравственных его аспектов, что отражено в содержании занятий начальных модулей каждого года обучения. Одновременно с этим они ориентированы на практические знания, практическую деятельность обучающихся и их активность в вопросах сохранения и поддержания здоровья, и соответственно на присвоение установок и ценностных ориентаций на здоровый образ жизни.

Главная содержательная идея этого МК базируется на так называемых основных «свойствах живого», позволяющих выстроить принципы и правила здо-

ровья и здорового образа жизни, безопасного поведения в природной и социальной среде. Эта идея позволяет донести до младших школьников мировоззренческие представления о том, что «мир живого» един и у человека есть в этом мире свое место, важное и ответственное. Данная идея также легко позволила интегрировать содержание курса с правилами безопасного поведения в природной и социальной среде.

Вторая базовая идея заключается в том, что каждый человек может быть ответственен за свое здоровье, и оно является важным показателем благополучия человека. Для того чтобы научить младших школьников быть активными в вопросах своего здоровья, в сценарии занятий заложено освоение различных способов деятельности. Это обучение алгоритмам принятия решений в пользу здоровья; осознание своих чувств; осмысление поведения в пользу сохранения здоровья; формирование младшего школьника как субъекта учебной деятельности; овладение навыками сотрудничества и взаимодействия со взрослыми и сверстниками через обучение коммуникативным приемам; создание условий для формирования познавательной самостоятельной активности и критического мышления, ведущих к социальной компетентности; создание условий для приобретения школьником опыта познания самого себя. Использование системно-деятельностного подхода в реализации содержания курса важно с позиций возрастных особенностей младших школьников, поскольку младший школьный возраст предоставляет большие возможности для формирования установок на здоровый образ жизни. Во-первых, этому способствует податливость и известная внушаемость школьников, их доверчивость, склонность к подражанию, а главное — авторитет учителя и несфор-

Главная содержательная идея МК базируется на так называемых основных «свойствах живого», позволяющих выстроить принципы и правила здоровья и здорового образа жизни, безопасного поведения в природной и социальной среде.

мированность устойчивых мотивационных ценностных приоритетов. Все эти психологические особенности обучающихся в начальной школе способствуют не только успешному усвоению необходимых знаний о здоровье и здоровом образе жизни в ходе занятий по данной просветительской программе, но и присвоению соответствующих мировоззренческих установок о здоровье как одной из ведущих ценностей бытия, являющейся важным целевым поведенческим ориентиром и социализирующим фактором.

Во-вторых, рассматривая возрастные особенности младших школьников, следует отметить, что в семилетнем возрасте дети переживают одновременно два кризиса: кризис физического развития (усиленный рост тела в длину, смена зубов) и кризис психического развития, связанный с появлением у них таких качеств, как самооценка, осознание собственных переживаний. Оба эти процесса протекают на фоне необходимых адаптационных процессов, так как школьнику необходимо социализироваться в новых для него условиях обучения, социальной среды школы. Все эти факторы учитывались нами при разработке содержания и дидактического арсенала методического комплекса.

Следует отметить, что особое внимание этим вопросам было уделено нами в четвертой части комплекса, когда обучающиеся готовятся к переходу из начальной в основную школу. Период их актив-

ного сопровождения учителем и родителями должен закончиться, а они перейдут в зону самостоятельного и ответственного поведения. Занятия по программе «Уроки здоровья и ОБЖ» в 4-м классе направлены на пропедевтику этих сложных адаптационных поведенческих процессов уже у младших подростков. Таким образом, возрастная целесообразность данного курса позволила соединить два процесса — социализацию и формирование установок на здоровый образ жизни, что усилило результативность формирования мотиваций учащихся на здоровый образ жизни.

В основу методического комплекса «Уроки здоровья и ОБЖ» были заложены следующие подходы: системный, аксиологический, деятельностный, личностно ориентированный и компетентностный, что нашло свое отражение в содержании и технологии проведения занятий.

Согласно рекомендациям Министерства образования и науки РФ содержание и тематика занятий для начальных классов выстроены по линейному и концентрическому принципам, что позволяет, с одной стороны, разворачивать материал последовательно по восходящей линии, а с другой — постепенно расширять и углублять его; сочетать с социальной направленностью познавательных интересов; а также учитывать возрастные особенности младших школьников в последовательности от класса к классу (см. таблицу).

Учебно-тематические блоки курса «Уроки здоровья» для начальной школы

Первый год обучения	Второй год обучения	Третий год обучения	Четвертый год обучения
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Я и школа ✓ Что такое здоровье. В чем его ценность? ✓ Мир вокруг и я ✓ Дыхание и здоровый образ жизни ✓ Хотим быть здоровыми — действуем 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Еще раз вспомним, что такое здоровье. Почему здоровье так значимо для нас? ✓ Питание и здоровый образ жизни ✓ Движение и здоровый образ жизни ✓ Развитие и жизнь ✓ Хотим быть здоровыми — действуем 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Еще раз о здоровье Почему здоровье является ценностью? ✓ Непрерывность жизни ✓ Здоровый образ жизни и общество ✓ Хотим быть здоровыми — действуем 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Познай себя и свои цели и ценности ✓ Правила общения ✓ Общение и конфликты ✓ Здоровый образ жизни и эмоции ✓ Школа и здоровый образ жизни ✓ Знаешь, как быть здоровым, — действуй

Как мы видим из перечислений названий блоков, в каждом учебном году повторяются начальные и заключительные модули (концентрический принцип). Таким образом, с каждым годом не только последовательно расширяются и углубляются знания, умения и навыки о здоровьесберегающих принципах и ценностях здорового образа жизни, что обеспечивает реализацию аксиологического подхода, но и появляются новые модули: «Мир вокруг и я», «Дыхание и здоровый образ жизни» (1-й класс); «Питание и здоровый образ жизни», «Движение и здоровый образ жизни», «Развитие и жизнь» (2-й класс); «Непрерывность жизни» (3-й класс), хотя, на наш взгляд, и эти новые модули также взаимосвязаны и ведут к реализации общих мировоззренческих целей курса.

Важной особенностью при проведении занятий по данному МК на начальной ступени обучения является технологический компонент, который полностью ориентирован на системно-деятельностный подход и включает использование таких форм, средств обучения и воспитания, методов и приемов, которые имеют выраженный здоровьесберегающий потенциал: игровые технологии, проблемное обучение, в том числе проектный метод и решение проблемных ситуаций, обучение в сотрудничестве, технология «Чтение и письмо через развитие критического мышления». Практически все сценарии занятий МК построены с использованием этих современных здоровьесберегающих технологий.

В качестве результатов при обучении по данному методическому комплексу мы ожидали формирования целого ряда личностных, метапредметных и предметных результатов, а также индивидуальных достижений и ценностных ориентаций на здоровый образ жизни у обучающихся начальной ступени обучения, обозначенных в Программе формирования культуры здорового и безопасного образа жизни. В качестве таких результатов

работы с младшими школьниками можно отметить получение как теоретических знаний, так и умений и навыков коммуникативного, регулятивного характера, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к своему здоровью, а также целого ряда социальных компетентностей, среди которых такие как «коммуникативные умения», «способность выходить из конфликтных ситуаций», «умения принимать решения в пользу сохранения здоровья» и т. п.

Отдельно остановимся на диагностических материалах, которые входят в качестве составляющей в данный методический комплекс.

Для оценки результативности была разработана комплексная диагностика на основе созданных анкет, критериально-ориентированного тестирования, методики САН, модифицированной методики Люшера и технологий рейтинговой оценки. Для измерения ценностных установок учащихся начальной ступени обучения на здоровый образ жизни были выделены следующие критерии: потребностно-мотивационный, когнитивный, оценочно-ценностный и поведенческо-деятельностный [14]. Для каждого критерия подробно описаны показатели сформированности.

В *потребностно-мотивационном* критерии выделены следующие показатели:

- ✓ интерес к получению знаний о здоровье и здоровом образе жизни;
- ✓ полезность знаний о ЗОЖ;
- ✓ позитивное настроение, активность, самочувствие на мероприятиях, связанных с ЗОЖ.

Когнитивный критерий мы определяли через комплекс знаний о «здоровье» и «здоровом образе жизни».

Оценочно-ценностный критерий рассматривали через присвоение и иерархию терминальных и инструментальных ценностей.

Деятельностно-поведенческий критерий

Практически все сценарии занятий МК построены с использованием современных здоровьесберегающих технологий.

оценивали через сопоставление результатов анонимного анкетирования обучающихся, их родителей и педагогов, а также на основании результатов решения ситуационных задач практического свойства.

В качестве позиций такого анкетирования выступали частота выполнения правил ЗОЖ, активные занятия физкультурой и спортом; позитивное отношение к себе и другим людям; умение разрешать конфликты, быть активным, работать в сотрудничестве с другими людьми, соблюдать безопасное поведение в природе и в социуме; умение ставить цели и решать практические проблемы на внеклассных и внеурочных мероприятиях, связанных с тематикой здорового образа жизни.

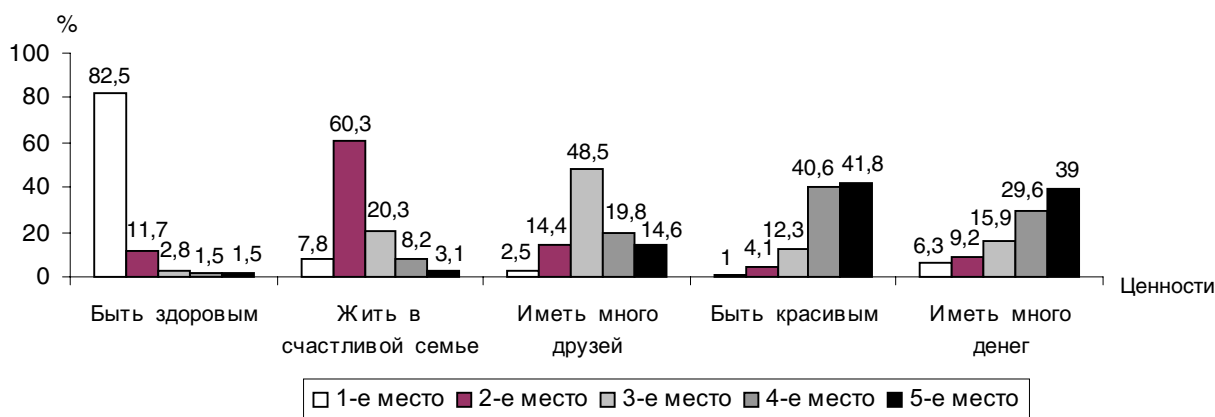
Методический комплекс прошел длительный период апробации, в которой приняли участие 876 учащихся 7—10 лет из 11 школ Нижнего Новгорода и Нижегородской области, 54 педагога и 207 родителей.

При отслеживании сформированности ценностных ориентаций и установок на

ЗОЖ у младших школьников были получены следующие показатели по *потребностно-мотивационному* критерию: 88,5 % учащихся — на высоком уровне, 11,5 % — на среднем уровне при итоговой диагностике проявили интерес к изучению правил ЗОЖ; 96 % школьников — на высоком уровне расценили знания о здоровье как полезные. У преобладающего числа школьников были хорошее настроение во время занятий (93,6 %), хорошее самочувствие (86,7 %) и высокая активность (80 %).

Показатели по *когнитивному* критерию о здоровье и ЗОЖ при итоговой диагностике в среднем составили 74,7 % — на высоком уровне; 18 % — на среднем уровне. При изучении показателей оценочно-ценностного критерия выявлено, что уже 82,5 % младших школьников среди наиболее важных факторов благополучной жизни отметили здоровье и ЗОЖ. Большинство учащихся отметили, что для того чтобы быть здоровым, надо выполнять правила ЗОЖ (92 %), регулярно заниматься спортом (77,7 %), и обладать знаниями о здоровье (72,8 %) (см. диаграмму).

Рейтинговое распределение системы ценностей у учащихся начальной степени обучения при итоговом анкетировании



При комплексной оценке показателей *деятельностно-поведенческого* критерия выявлено, что в среднем 33,2 % учащихся 1-го класса, 51 % 2-го класса и 73 % учащихся 3-го класса соблюдают правила здорового образа жизни, ориентируясь на

ценностные установки «здорового и безопасного образа жизни».

Сегодня данный комплекс широко реализуется не только на территории нашей области, но и в других регионах Российской Федерации, так как он был

опубликован в газете для педагогов «Здоровье детей» (ИД «Первое сентября») [5—8].

Таким образом, методический комплекс нового поколения «Уроки здоровья и ОБЖ 1—4-е классы» позволяет без увеличения учебной нагрузки средствами одного курса решать задачи профилактического образования, безопасного поведения школьников, знакомить их с ос-

новами здорового образа жизни, формировать у них устойчивые модели соответствующего поведения, а также задачи воспитания мировоззренческо-ценностных ориентаций и социализации в природной и социальной среде. Необходимость такого курса уже на начальной ступени образования как в городских, так и в сельских школах определяется позицией ФГОС НОО.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абросимова, И. Ю.* Разговор о здоровье : программа / И. Ю. Абросимова, О. С. Гладышева // Организация внеурочной деятельности младших школьников / сост. : С. К. Тивикова, М. К. Приятелева. — Н. Новгород : НИРО, 2011. — С. 228—252.
2. *Гладышева, О. С.* Программа «Уроки здоровья и ОБЖ» / О. С. Гладышева. — Н. Новгород : НГЦ, 1998.
3. Проектирование педагогической модели формирования ценностных ориентаций на здоровый образ жизни у младших школьников : монография / И. Ю. Абросимова. — Н. Новгород : НИРО, 2013. — (Сер. «Внедряем новые стандарты образования»).
4. Системная модель деятельности образовательного учреждения по сохранению и укреплению здоровья учащихся : метод. руководство / О. С. Гладышева, И. Ю. Абросимова [и др.] ; науч. ред. О. С. Гладышева. — Н. Новгород : НИРО, 2008.
5. Уроки здоровья : методические рекомендации для учителя к интегрированному курсу. Второй год обучения / О. С. Гладышева, И. Ю. Абросимова // Здоровье детей. — 2006. — № 15. — 48 с.
6. Уроки здоровья : методические рекомендации для учителя к интегрированному курсу. Первый год обучения / О. С. Гладышева, И. Ю. Абросимова // Здоровье детей. — 2004. — № 15. — 48 с.
7. Уроки здоровья : методические рекомендации для учителя. Третий год обучения / О. С. Гладышева, И. Ю. Абросимова // Здоровье детей. — 2008. — № 13. — 48 с.
8. Уроки здоровья : методические рекомендации для учителя к интегрированному курсу. Четвертый год обучения / О. С. Гладышева, И. Ю. Абросимова, О. А. Лобанова, С. В. Чеблуква // Здоровье детей. — 2009. — № 14. — 48 с.
9. Уроки здоровья и ОБЖ — 1 : методические рекомендации для учителя к интегрированному курсу: первый год обучения / Мин-во образования Нижегород. обл. ; ГБОУ ДПО НИРО ; авт.-разработ. : О. С. Гладышева, И. Ю. Абросимова. — Н. Новгород : НИРО, 2010. — 72 с.
10. Уроки здоровья и ОБЖ — 2 : методические рекомендации для учителя к интегрированному курсу: второй год обучения / Мин-во образования Нижегород. обл. ; ГБОУ ДПО НИРО ; авт.-разработ. : О. С. Гладышева, И. Ю. Абросимова. — Н. Новгород : НИРО, 2010. — 94 с.
11. Уроки здоровья и ОБЖ — 3 : методические рекомендации для учителя к интегрированному курсу: третий год обучения / Мин-во образования Нижегород. обл. ; ГБОУ ДПО НИРО ; авт.-разработ. : О. С. Гладышева, И. Ю. Абросимова. — Н. Новгород : НИРО, 2010. — 88 с.
12. Уроки здоровья и ОБЖ — 4 : методические рекомендации для учителя к интегрированному курсу: четвертый год обучения / Мин-во образования Нижегород. обл. ; ГБОУ ДПО НИРО ; авт.-разработ. : О. С. Гладышева, И. Ю. Абросимова, О. А. Лобанова, С. В. Чеблуква. — Н. Новгород : НИРО, 2012. — 107 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения. — М. : Просвещение, 2016.
14. Формирование экологически целесообразной культуры здорового и безопасного образа жизни у младших школьников : монография / И. Ю. Абросимова, О. С. Гладышева, В. В. Николина ; науч. ред. О. С. Гладышева. — Н. Новгород : НИРО, 2014. — (Сер. «Внедряем новые стандарты образования»).

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ И РАЗВИВАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ УМК ПО ГРАЖДАНСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ



С. К. ТИВИКОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой
начального образования НИРО
svetlanativ@yandex.ru



Н. Н. ДЕМЕНЕВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики
дошкольного и начального образования
НГПУ им. К. Минина
nndemeneva@yandex.ru

Статья посвящена проблеме воспитания и развития младших школьников средствами УМК по гражданскому образованию. На основе проведенного исследования авторы анализируют возможности каждого из компонентов учебно-методического комплекса. Раскрываются технологические приемы, позволяющие учителям начальных классов достигать планируемых результатов, прежде всего личностных и метапредметных, обозначенных в ФГОС НОО, решать проблемы воспитания и развития детей в рамках учебного процесса и внеурочной деятельности.

The article is devoted to the education and development of younger schoolchildren by means of teaching materials on civic education. On the basis of the study the authors analyze the capabilities of each of the components of educational complex. Disclosed technological methods to allow primary school teachers to achieve the intended results, and above all personal and metasubject identified in the GEF DOE to solve the problems of education and development of children within the educational process and extracurricular activities.

Ключевые слова: *воспитание и развитие младших школьников, гражданская идентичность, гражданское образование, УМК по гражданскому образованию в начальных классах, учебные пособия и тетради «Кораблик» и «Жар-птица», универсальные учебные действия*

Key words: *education and development of younger students, civil identity, civic education, teaching materials on civic education in primary schools, textbooks and notebooks, «Boat» and «The Firebird» universal educational actions*

Одним из приоритетных направлений начального образования являются социализация младших школьников, создание условий для становления у них основ гражданской идентичности. Патриотизм и гражданственность выделены в качестве базовых национальных ценностей в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [1]. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) [8] наиболее значимыми личностными результатами освоения основной образовательной программы являются формирование чувства гордости за свою Родину, осознания своей национальной принадлежности, уважительного отношения к истории и культуре других народов, развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях.

На решение этих задач направлен курс гражданского образования в начальных классах (авторы: Н. Н. Деменева, Т. Я. Железнова, С. К. Тивикова, Н. Ю. Яшина). Его целью является создание условий для социализации растущей личности, становления гражданской идентичности младшего школьника, его духовно-нравственного развития. Этот курс, включенный еще в 1997/1998 учебном году в базисный учебный план Нижегородской области в качестве регионального компонента, использовался во многих образовательных организациях Нижегородской области (в различные годы — от 35 до 70 %). Проведенные нами многочисленные исследования, направленные на выявление уровня сформированности социальных умений и навыков, нравственного воспитания учащихся, гражданской идентичности, доказывают его эффективность и актуальность и в условиях реализации ФГОС начального общего образования. С самого момента своего создания курс был постро-

ен на основе идей развивающего обучения, системно-деятельностного подхода, что позволяет и сегодня использовать его (отредактированным в соответствии с требованиями современных стандартов) в рамках компонента образовательной организации во 2—4-х классах. В расширенном варианте основные идеи курса нашли отражение в программе внеурочной деятельности «Дорогою открытий и добра» для 1—4-х классов, созданной в 2011 году [2].

Учебная и внеурочная программы реализуются, опираясь на единый учебно-методический комплекс (УМК). Он отвечает современным требованиям к УМК, в соответствии с которыми должны быть созданы все необходимые пособия и учебные материалы для эффективного учебно-воспитательного процесса, направленного на достижение планируемых результатов ФГОС НОО. В состав УМК по гражданскому образованию для начальных классов входят:

- ✓ учебники и рабочие тетради «Кораблик» (2-й класс) [7] и «Жар-птица» (3—4-е классы) [5; 6];
- ✓ методические пособия для учителей к учебникам и тетрадям;
- ✓ фонохрестоматия для проведения уроков и внеурочных занятий;
- ✓ мультимедийные пособия (автор Э. Е. Кузнецова) к учебникам и рабочим тетрадям «Кораблик» и «Жар-птица»;
- ✓ комплект диагностических методик нравственного развития младших школьников (автор Н. Ю. Яшина) [10].

Анализ данного учебно-методического комплекса, проведенный с точки зрения соответствия современным требованиям к образованию младших школьников, показывает, что УМК обладает значительным воспитательным и развивающим потенциалом, направленным на достижение личностных и метапредметных результатов начального образования. Глав-

Патриотизм и гражданственность выделены в качестве базовых национальных ценностей в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

ной идеей всех компонентов, позволяющих реализовать программу, являются не столько вхождение детей в определенное информационное поле, сколько эмоциональное вчувствование и проживание через учебное сотрудничество, принятие решений в различных жизненных ситуациях, сопереживание героям литературных произведений, принятие точки зрения другого человека на мир через осознание своей индивидуальности. От представления, образа к понятию — такой путь для младших школьников кажется нам наиболее естественным и результативным.

Учебники и тетради построены в соответствии с условно-концентрическим принципом, с учетом возрастных особенностей младших школьников. В них выделены тематические блоки, в соответствии с которыми определяются конкретные разделы для каждого года обучения.

Первый тематический блок «Отечество. Родина (Россия, малая родина)» (разделы «Дом, в котором ты живешь» во 2-м классе и «Над российскими просторами» в 3-м классе) дает детям представление о родной стране, родине. Младшие школьники знакомятся с Россией, ее природой, культурой, государственным устройством и символикой, народными традициями. Составной частью этого блока

являются краеведческая работа, познание своей малой родины (родного города или села). Этот блок направлен на воспитание патриотизма, любви к своему

Отечеству и малой родине.

Второй тематический блок «Познание мира» (разделы «В путешествие по миру» во 2-м классе и «Из страны детства в мир взрослых» в 4-м классе) посвящен знакомству с культурой и наукой, с различными источникам познания мира: книгами, путешествиями, посещениями музеев и театров. Дети знакомятся с правилами культурного поведения в общест-

венных местах (библиотеке, театре, музее и т. п.), осваивают навыки культурного общения. Это способствует нравственному становлению личности младшего школьника, освоению им навыков сотрудничества с другими людьми.

Третий тематический блок «Культура разных народов, культура моей страны и других стран» (разделы «В тридевятом царстве, в тридесютом государстве» во 2-м классе и «Живем мы по соседству» в 4-м классе) содержит страноведческий материал, позволяющий создать определенную картину мира во всем ее культурном, социальном и природном разнообразии. Дети знакомятся с традициями, обычаями, культурными феноменами народов России, стран ближнего и дальнего зарубежья на основе доступного для восприятия материала: сказок, песен, загадок, пословиц и поговорок. С помощью этого младшие школьники осмысливают общечеловеческие ценности и нравственные категории, у них формируются интерес и доброжелательное отношение к культуре других народов.

Учебный материал и система заданий второго и третьего блоков позволяют учащимся расширить границы своего познания, осуществить увлекательные заочные путешествия по своей стране и миру, обогатить свой кругозор.

Четвертый тематический блок «Семья и человек, самопознание» (разделы «Я и моя семья» во 2-м классе и «Тепло родного очага» в 3-м классе) посвящен ближайшему окружению ребенка — его семье, родным, школе, друзьям. Младшие школьники осмысливают понятие «дом», знакомятся с семейными ценностями и традициями, у них формируется образ «я», организуется процесс самопознания, являющийся важнейшим аспектом социализации личности, освоения различных нравственных представлений и способов культурного взаимодействия с социумом.

В учебниках «Кораблик» и «Жар-птица» содержится материал для изучения каждой темы, подобраны сказки, стихи,

От представления, образа к понятию — такой путь для младших школьников кажется нам наиболее естественным и результативным.

тексты научно-познавательного характера, пословицы, а также разнообразные иллюстрации (схематические географические карты, изображения флагов различных стран, рисунки, репродукции картин, фотографии с видами городов, исторических памятных мест и т. п.).

С помощью системы условных обозначений ученикам и учителю легко ориентироваться в учебниках. Специальными значками обозначены тексты, предназначенные для чтения детьми, вопросы и задания. В учебник «Кораблик» включены статьи из Всеобщей декларации прав человека, а в учебники «Жар-птица» — статьи Конвенции о правах ребенка. В совокупности с другим учебным материалом, например изучением темы «Законы, по которым мы живем», это позволяет реализовать правовой компонент курса гражданского образования.

Рядом со знаком «В копилку знатока» (сундучок) помещаются интересные данные, факты, исторические даты, связанные с событиями, описанными в учебнике. На уроке учащиеся сами определяют, чем может быть пополнена копилка. Для работы с «сундучком» предлагаются специальные задания, направленные на поиск информации в различных источниках: научно-популярных книгах, словарях, справочниках, энциклопедиях, интернете, периодической печати, телевизионных передачах, личных наблюдениях, рассказах взрослых и т. п. Это способствует формированию у детей познавательных универсальных учебных действий, связанных с информационным поиском.

Готовясь к уроку или занятию по гражданскому образованию, педагог должен проектировать как их содержание, так и эмоциональное пространство, учитывать особенности, возможности и интересы детей.

Большие развивающие возможности имеет работа с текстами учебников. В УМК по гражданскому образованию младшие школьники знакомятся с различными художественными и научно-по-

знавательными текстами, которые сопровождаются разнообразным иллюстративным материалом и соответствуют уровню их читательской грамотности. В то же время необходимо отметить, что данная работа принципиально отличается от тех подходов, которые приняты на уроках литературного чтения. Как правило, главным для учащихся в работе с текстами на уроках гражданского образования становится не столько их анализ и интерпретация, сколько приобретение опыта ценностных ориентаций, постепенно становящегося основной для их поведения.

Дети уже со 2-го класса способны осознавать преимущества совместной работы над текстом по сравнению с индивидуальной.

Основными жанрами художественной литературы в данном курсе становятся сказки, стихотворения, небольшие рассказы, библейские притчи, басни и др. Данные произведения служат для создания образа той или иной темы, для развития у младших школьников нравственных представлений и понятий, эмоционального отношения к миру.

Особое место в УМК по гражданскому образованию занимает такой жанр, как сказка. Именно в сказке выражается мудрость народа, его взгляд на мир, общечеловеческие ценности. Важнейшими приемами при работе с произведениями данного жанра становятся прогнозирование текста, сопоставление с ключевыми словами урока, пословицами и иллюстрациями, сравнение сказок разных народов, выявление эмоционально-смысловой доминанты произведения и т. д.

Вторая группа текстов, предлагаемых в учебниках «Кораблик» и «Жар-птица», — научно-познавательные, или информационные. Прежде всего это такие жанры, как статьи, очерки, справки. Тексты, как правило, невелики по объему, в них излагаются точные факты, даются некото-

Дети уже со 2-го класса способны осознавать преимущества совместной работы над текстом по сравнению с индивидуальной.

рые сведения, ключевые понятия, связанные с той или иной темой. Такие тексты позволяют детям осваивать различные способы работы с информацией, указанные в ФГОС НОО.

Кроме того, данные тексты носят побуждающий характер, направляя деятельность учащихся на самостоятельную работу по поиску, сбору, анализу информации, ее обработке и интерпретации, развитию умений пользоваться различными источниками информации, что способствует и формированию логических универсальных учебных действий.

Большую помощь в работе с текстами могут оказать и родители, поскольку данный УМК предполагает взаимодействие всех участников образовательных отношений. Именно поэтому многие задания, связанные с текстами, предполагают опору на помощь взрослых: «Расспросите родителей или других взрослых о...», «Найдите с помощью взрослых дополнительный материал по теме...», «Вспомните то, что вы видели в своих путешествиях...» и т. п.

В учебниках предусмотрена система коммуникативных заданий, обозначенных специальным знаком «Работа в парах или группах». Младшие школьники приобретают навыки учебного сотрудничества со взрослыми (учителем, родителями и другими родственниками, знакомыми и незнакомыми людьми) и сверстниками.

Эффективность коммуникативных заданий определяется их направленностью на других людей. Например, нужно не просто рассказать о том, что ты знаешь о Нижнем

Новгороде, но и сделать это так, чтобы одноклассникам было интересно и понятно.

Большинство заданий формирует навыки общения со сверстниками. Например, дети в группах инсценируют пословицы, отрывки из сказок, выполняют творческие задания, составляют правила культурного поведения, обсуждают нравствен-

ные проблемы. Например, учащимся предлагается составить правила общей работы, законы дружбы.

Для формирования умения взаимодействовать со сверстниками используются пантомимы, игры по готовым правилам и творческие игры, разыгрывание сценок и этюдов. Например, творческая игра «Земляне и инопланетяне» предполагает разделение детей на соответствующие команды, разыгрывание ситуации знакомства, составление коллективных рассказов о своих планетах.

Для организации взаимодействия ребенка с родителями и другими родственниками детям на дом даются задания расспросить своих родных о чем-либо (например: «Расспроси бабушек и дедушек, как они росли сами и как растили твоих родителей»), поиграть с ними в игру, выполнить какое-либо совместное дело. Обращается внимание и на то, как важно порадовать своих родных: приготовить для них сувениры к празднику, сказать добрые слова и т. п.

Для формирования умения взаимодействовать со взрослыми людьми (знакомыми и незнакомыми) используется разыгрывание сценок и этюдов, обсуждение правил поведения в различных общественных местах и др. (например, ситуация, в которой нужно обратиться с просьбой или вопросом к незнакомому человеку).

В процессе выполнения таких заданий дети осваивают различные коммуникативные универсальные учебные действия, приобретают навыки позитивного общения и взаимодействия.

В учебниках «Кораблик» и «Жар-птица» содержатся различные задания интеллектуального характера, направленные на формирование познавательных логических УУД: отгадывание загадок, ребусов, кроссвордов, объяснение смысла пословиц, анализ предлагаемого иллюстративного материала. Например: «Подумай, откуда произошли названия башен Нижегородского кремля», «Объясни смысл

Младшие школьники приобретают навыки учебного сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

пословиц: “Терпение и труд все перетрут”, “Смотри дерево в плодах, а человека в делах” и т. п.

Многие задания связаны с работой над сказками, рассказами и другими художественными и научно-популярными текстами, способствуют их осмыслению и более глубокому пониманию. В ряде случаев предлагается выполнить прогнозирование текста, например, высказать предположение о том, как дальше будут развиваться описанные в сказке события.

Весьма важными в эмоциональном плане являются задания, направленные на создание образов. Например: «Направь подзорную трубу в сторону севера. Что ты там видишь?» Здесь дети должны рассказать о своих образах и ассоциациях, связанных со словом «север» (это снег, мороз, сугробы и т. п.). В ряде случаев образы, придуманные детьми, сопоставляются с реальными объектами. Например, ученикам нужно рассказать, как они представляют колбасное дерево (урок «Под жарким солнцем черной Африки»), а затем учитель рассказывает о том, как на самом деле выглядит такое дерево, почему его так называли. Подобные задания направлены на развитие творческого воображения, способствуют актуализации субъектного опыта детей.

В рабочие тетради «Кораблик» и «Жарптица» включены практические и интеллектуальные задания, задания для развития саморегуляции. Большинство из них имеет занимательный характер, что способствует формированию познавательных интересов младших школьников. В то же время задания подобраны с учетом содержания урока и имеют большой развивающий потенциал.

Практические упражнения, в которых нужно раскрасить или дорисовать картинку, сделать поделку, требуют предварительного выполнения различных умственных действий. Например, предлагается соединить линиями нарисованные игрушки с названиями народных промыс-

лов, определить, кому не хватает пары, а затем раскрасить рисунки.

Задания интеллектуального характера направлены на развитие восприятия, воображения, различных логических УУД.

Детям предлагаются словесные игры (вписать слова по опорным буквам, расшифровать слово), анаграммы, соединение частей пословиц, сравнение картинок, классификация изображений (деление их на группы), поиск закономерностей и др. Например, даются изображения ложек с хохломской росписью, среди которых нужно найти похожие и соединить их стрелками. По опорным словам (например, *груз, река, штурвал*) нужно догадаться, о какой профессии идет речь, и вписать в клеточки недостающие буквы.

Для развития саморегуляции предлагается продолжить узор или симметрично его дорисовать (например, дан узор только на одной половине русского костюма, а вторую половину нужно воссоздать), раскрасить рисунки с соблюдением правил раскрашивания (например, для раскрашивания гжельской посуды указано, какие части узора каким цветом нужно красить). В тетради включены различные игры, в которых необходимо соблюдать систему правил, например, игра «Эрудит», в которой нужно придумывать слова на выпавшую после вращения стрелки букву с учетом выбранной категории (например, музыкальный инструмент, вид спорта), а также выполнять дополнительные условия.

Важными для самопознания являются задания, в которых нужно поразмышлять о самом себе или выполнить самооценку, например, охарактеризовать себя пятью словами; выбрать рисунок или нарисовать свои любимые занятия в свободное время.

Часть материалов рабочих тетрадей имеет диагностический характер, например, задания для проведения социомет-

Весьма важными в эмоциональном плане являются задания, направленные на создание образов.

рии; незаконченные предложения, которые ребенку нужно закончить по своему усмотрению; задания для диагностики семейных отношений. Например, в теме «Наша школьная семейка» каждый ребенок в тетради дописывает окончание предложений: *Я хожу в школу для того, чтобы..., Меня радует в школе..., Я считаю, что наш класс...*

Таким образом, программа учебного курса «Гражданское образование в начальных классах» и программа внеуроч-

ной деятельности «Дорогою открытий и добра», направленные на создание условий для социализации младших школьников, приобретения ими опыта ценностных ориентаций, формирования у них основ гражданской идентичности, апробированы и широко используются в образовательных организациях Нижегородской области и других регионов, признаны эффективными и позволяют достигать планируемых результатов современного начального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — М. : Просвещение, 2010. — 23 с.
2. Деменева, Н. Н. Комплексная программа внеурочной деятельности «Дорогою открытий и добра». 1—4 классы / Н. Н. Деменева, Т. Я. Железнова, С. К. Тивикова, Н. Ю. Яшина // Организация внеурочной деятельности младших школьников : сборник программ. — М. : Русское слово — учебник, 2013. — С. 6—40.
3. Деменева, Н. Н. Особенности регионального курса «Гражданское образование в начальных классах» / Н. Н. Деменева, Т. Я. Железнова, С. К. Тивикова, Н. Ю. Яшина // Начальная школа. — 2004. — № 2. — С. 34—38.
4. Деменева, Н. Н. Формирование основ гражданской идентичности младших школьников во внеурочной деятельности / Н. Н. Деменева, Ч. Р. Громова // Вестник Мининского университета. — 2014. — № 4 (8) // URL: http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/4.
5. Тивикова, С. К. Жар-птица : учебник по гражданскому образованию для 3 класса начальной школы. Ч. 1 / С. К. Тивикова, Н. Н. Деменева, Т. Я. Железнова, Н. Ю. Яшина. — 3-е изд., испр. и доп. — Н. Новгород, 2013. — 72 с.
6. Тивикова, С. К. Жар-птица : учебник по гражданскому образованию для 4 класса начальной школы. Ч. 2 / С. К. Тивикова, Н. Н. Деменева, Т. Я. Железнова, Н. Ю. Яшина. — 3-е изд., испр. и доп. — Н. Новгород, 2013. — 84 с.
7. Тивикова, С. К. Кораблик : учебник по гражданскому образованию для 2 класса начальной школы / С. К. Тивикова, Н. Н. Деменева, Т. Я. Железнова, Н. Ю. Яшина. — 3-е изд., испр. и доп. — Н. Новгород, 2012. — 84 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М. : Просвещение, 2010. — 31 с.
9. Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников : монография / под ред. Н. Н. Деменевой, С. К. Тивиковой. — Н. Новгород : НИРО, 2014. — 230 с.
10. Яшина, Н. Ю. Изучение особенностей нравственного развития младших школьников: Диагностические методики : методическое пособие для учителей начальных классов / Н. Ю. Яшина. — 2-е изд., испр. и доп. — Н. Новгород : НИРО, 2012. — 40 с.



ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

И. И. БОНДАРЕВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры начального образования НИРО
bonira69@mail.ru

В статье рассматривается проблема электронного обучения, позволяющего реализовать в условиях российской системы образования формы, основанные на использовании информационно-коммуникационных технологий. Статья посвящена анализу возможностей образовательной онлайн-платформы «Учи.ру» для формирования универсальных учебных действий у младших школьников. Обращается внимание на вопросы внедрения в образовательную практику современных педагогических технологий и электронных образовательных ресурсов, персонализации учебного процесса и повышения мотивации познавательной деятельности, создание психологического комфорта обучающихся в образовательном процессе.

The problem of e-learning, which allows to realize in a form of the Russian education system, based on the use of information and communication technologies. This article analyzes the «Uchi.ru» online educational platform opportunities for the formation of universal educational actions in primary school children. Attention is paid to questions of implementation in educational practice of modern educational technologies and electronic educational resources, personalizing the learning process and increase the motivation of cognitive activity, the creation of psychological comfort of students in the educational process.

Ключевые слова: электронное обучение, компьютерная поддержка процесса обучения, коммуникационных технологий, Концепция математического образования, формирование УУД

Key words: e-learning, computer support of the process of teaching, communication technologies, the Concept of mathematical education, the formation of universal educational actions

Качество образования, безусловно, связано с использованием инновационных направлений, к которым в том числе относятся и информационно-коммуникационные технологии. Наш век — это век коммуникации, коммуникационных технологий. Следовательно, по-другому складывается наше пространство жизни, появляется возможность выбора, становится актуальной информационная социализация ребенка. Выдающийся ма-

тематик и философ, основоположник кибернетики и теории искусственного интеллекта Норберт Винер сказал: «Мы изменили свое окружение так радикально, что теперь должны изменить себя, чтобы жить в этом новом окружении».

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в предметном обучении существенно повышает мотивацию учащихся к освоению предметных дисциплин, способствует увели-

чению доли творческих работ, побуждает к самостоятельности, расширяет возможности в получении дополнительного образования по предмету. Очевидно, что ИКТ — мощный педагогический инструмент в руках учителя, им надо владеть и широко использовать на своих предметных уроках. Во-первых, применение ИКТ на уроках усиливает положительную мотивацию обучения, активизирует познавательную деятельность обучающихся. Во-вторых, использование ИКТ позволяет проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне; обеспечивает наглядность, привлечение большого количества дидактического материала. В-третьих, повышается объем выполняемой работы на уроке; обеспечивается высокая степень дифференциации и индивидуализации обучения. В-четвертых, расширяется возможность самостоятельной деятельности, формируются навыки исследовательской деятельности. В-пятых, обеспечивается доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам, другим информационным ресурсам. А все вместе, конечно же, способствует повышению качества образования.

Однако, как показывает опыт, использование ИКТ в образовательном процессе школы может привести к решению острых проблем, стоящих перед образованием, лишь в том случае, если будет осуществлена их системная интеграция

по всем направлениям: воспитательному, образовательному, организационному, методическому и др.

В начальной школе ведущая деятельность ребенка сменяется с игровой на учебную. Использование игровых возможностей компьютера в сочетании с дидактическими условиями позволяет обеспечить более плавный переход к учебной деятельности. Эффективность компьютеризации обучения в начальной школе зависит как от качества применяемых педагогических программ-

ных средств, так и от способности рационально и умело использовать их в образовательном процессе. Компьютер значительно расширяет возможности предъявления учебной информации, усиливает мотивацию ребенка. Применение мультимедиа технологий (цвета, графики, звука, современных средств видеотехники) позволяет моделировать различные ситуации и среды. Игровые компоненты, включенные в мультимедийные программы, активизируют познавательную деятельность обучающихся и усиливают усвоение материала.

Компьютерная поддержка процесса обучения является процедурой, органически взаимосвязанной с разработкой как системы обучения в целом, так и каждой учебной программы. При этом последовательно решаются следующие задачи:

- ✓ определение необходимости применения компьютера;
 - ✓ определение степени компьютеризации образовательного процесса;
 - ✓ определение перечня функций, возлагаемых на компьютер;
 - ✓ разработка учебной программы в соответствии с образовательной программой.
- С точки зрения А. П. Шестакова, эффективность информатизации обучения может быть достигнута, если:
- ✓ сами технологии обучения будут представлены как системный метод проектирования — от целей до результатов обучения;

✓ информатизация обучения будет направлена на все его компоненты, а не только на внедрение;

✓ обучение будет ориентировано не только на специфику содержания учебного предмета, но и на развитие личности обучаемого [2].

Электронное дистанционное образование стремительно развивается во всем мире: переход от видеолекций и заданий в формате «картинка с текстом и окном для ввода ответа» к образовательным платформам, построенным на интерактивных заданиях по различным предметам.

ИКТ — мощный педагогический инструмент в руках учителя, им надо владеть и широко использовать на своих предметных уроках.

В п. 1 главы 2, ст. 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (в редакции от 13.03.2016) под *электронным обучением* понимается «организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников». Под *дистанционными образовательными технологиями* понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников».

В такой ситуации понятно стремление педагогов внедрить в практику начальной школы новейшие информационные технологии, в частности компьютерные, повышающие общий уровень учебного процесса, усиливающие познавательную активность учащихся, поддерживающие учителей в состоянии творческого поиска. Позволяет это сделать уникальная образовательная онлайн-платформа «Учи.ру», где ученики начальной школы всей России в интерактивной форме изучают математику. Курс состоит из интерактивных заданий (более 1000) по всем разделам программы начальной школы по математике, разработанных в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования.

Образовательная платформа — это инструмент, позволяющий увеличить количество учеников, успешно усвоивших изучаемый предмет по итогам учебного года; инструмент инклюзивного образования, который обеспечивает возможность заниматься детям с ограниченными возможностями здоровья, так как не зависит от текущей подготовки ребенка и его

местонахождения. Применение информационно-коммуникативных технологий позволяет реализовать дифференцированный подход к учащимся с разным уровнем готовности к обучению.

Интерактивные обучающие программы, основанные на гипертекстовой структуре и мультимедиа, дают возможность организовать одновременное обучение детей, обладающих различными способностями

и возможностями. Электронное обучение, состоящее из заданий высокой степени интерактивности (постоянный диалог системы и пользователя), адаптирующиеся под каждого конкретного ученика, позволяет значительно повысить эффективность школьного образования за счет индивидуального подхода к каждому: подстроиться под тех, кому требуется больше или меньше времени для изучения темы; расширить изучаемые темы, давая задания повышенной сложности и большее количество практических заданий; организовать пошаговый разбор ошибок. Таким образом, образовательная платформа «Учи.ру» существенно усиливает и оптимизирует классическое школьное образование.

Еще один аспект, который необходимо упомянуть, рассматривая роль данной образовательной платформы и ее возможности, связан с реализацией идей Концепции математического образования, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 года, где выделены проблемы развития российского математического образования. К общим вопросам математической компетентности относятся:

✓ «воспитание математикой» (интеллектуальная честность, умение выразить свою точку зрения и готовность понять другого);

✓ индивидуализация, в частности оценка и анализ не только «абсолютных» ре-

Интерактивные обучающие программы, основанные на гипертекстовой структуре и мультимедиа, дают возможность организовать одновременное обучение детей, обладающих различными способностями и возможностями.

зультатов, но и индивидуальных достижений;

✓ доступность образования, в частности обеспечение бесплатного (начиная с общественно-приоритетных направлений) дополнительного образования ребенка в том объеме, в котором он его хочет и может освоить, в том числе — с применением дистанционных образовательных технологий.

Важнейшие изменения в математическом образовании порождены информационными и коммуникационными технологиями. Эти изменения определяются следующим:

✓ предметное содержание образования будет включать все больше элементов прикладной математики, информатики, «компьютерной математики» (в том

числе созданных для описания и исследования процессов мышления, коммуникации, деятельности человека);

✓ математическая (как и вся образовательная) деятельность будет в большой степени идти в цифровой, электронной информационной среде, обеспечивающей взаимодействие участников образовательного процесса, доступ к информационным источникам, фиксацию хода и результатов образовательного процесса, возможность их автоматизированного анализа и внешнего наблюдения;

✓ математическая компетентность будет формироваться в ИКТ-средах и с применением ИКТ-инструментов (систем визуализации, индивидуальной диагностики продвижения обучающегося, анализа данных, символьных вычислений).

Реализация целей и задач Концепции математического образования средствами интерактивной платформы «Учи.ру»

Задачи развития математического образования	Решение задач средствами «Учи.ру»
Модернизация содержания учебных программ математического образования	Лучшие практики в обучении математике, учет психологии восприятия и мышления детей младшего школьного возраста, диалоговое обучение
Обеспечение отсутствия пробелов в базовых знаниях	Курс рассчитан на самостоятельную работу обучающегося: если ребенок не справляется, то ему даются пошаговые подсказки
Повышение качества работы преподавателей математики	Организация курсовой подготовки, позволяющая совершенствовать профессиональные компетенции, связанные с информационно-коммуникационными технологиями, реализацией деятельностного подхода
Обеспечение обучающимся, имеющим высокую мотивацию и выдающиеся математические способности, всех условий для развития и применения этих способностей	Возможность освоения курса в собственном темпе, разноуровневые задания, участие в олимпиадах «Дино» и «Плюс»

Математика является одним из важных средств интеллектуального развития учащихся, в первую очередь логических действий, включая знаково-символические, а также таких как планирование, систематизация и структурирование знаний, преобразование информации, моделирование, дифференциация существенных и несущественных условий, формирование элементов системного мышле-

ния, выработка вычислительных навыков. Особое значение математика имеет для формирования общего приема решения задач как универсального учебного действия. Таким образом, математика выступает эффективным средством развития личности школьника.

Изменение на современном этапе целей обучения, заявленных в федеральном государственном образовательном

стандарте начального общего образования, его направленность на развитие личности, когда знания, умения, навыки становятся средством для достижения образовательных целей. Изучение математики направлено на формирование первоначальных представлений о математике как части общечеловеческой культуры, на развитие образного и логического мышления, воображения, математической речи, формирование предметных умений и навыков, необходимых для успешного решения учебных и практических задач и продолжения образования. Воспитание в ребенке способности понимать смысл поставленной перед ним задачи, формирование умения правильно, логично рассуждать — основная задача математического образования.

Задачи курса математики в начальной школе заключаются в следующем:

✓ создать условия для формирования логического и абстрактного мышления у младших школьников на входе в основную школу как основы их дальнейшего эффективного обучения;

✓ сформировать набор необходимых для дальнейшего обучения предметных и общеучебных умений на основе решения как предметных, так и интегрированных жизненных задач;

✓ обеспечить прочное и сознательное овладение системой математических знаний и умений, необходимых для применения в практической деятельности, изучения смежных дисциплин, продолжения образования; обеспечить интеллектуальное развитие, сформировать качества мышления, характерные для математической деятельности;

✓ сформировать представление о математике как части общечеловеческой культуры, понимание значимости математики для общественного прогресса;

✓ сформировать устойчивый интерес к математике на основе дифференцированного подхода к учащимся;

✓ выявить и развить математические

и творческие способности на основе заданий, носящих нестандартный, занимательный характер.

Важнейшей отличительной особенностью данного курса с точки зрения содержания является включение наряду с общепринятыми для начальной школы линиями «Числа и действия над ними», «Текстовые задачи», «Величины», «Элементы геометрии», «Элементы алгебры» и таких содержательных линий, как «Стохастика» и «Занимательные и нестандартные задачи», «Системы счисления».

Одна из функций данного учебно-методического комплекса в форме интерактивного программного продукта заключается не только в дополнении предметных знаний обучающегося и расширении содержания и методического аппарата учебника, но и в активном содействии формированию универсальных учебных действий (УУД). Платформа «Учи.ру» включает систему средств обучения, коррелирующую с ФГОС по требованиям к содержанию и системе умений, которые должны быть сформированы у выпускника начальной школы:

✓ формирование *регулятивных действий* обеспечивается благодаря предоставленной возможности ребенку в процессе работы учиться самостоятельно (или совместно с учителем) обнаруживать и формулировать учебную проблему, определять цель своей деятельности, планировать ее, сверять свои действия с целью, оценивать и корректировать полученный результат, при необходимости исправлять ошибки с помощью учителя. Средством формирования этих действий служит технология проблемного диалога на этапе изучения нового материала;

✓ *познавательные УУД*: дети имеют возможность ориентироваться в своей системе знаний, отбирать необходимые для

Воспитание в ребенке способности понимать смысл поставленной перед ним задачи, формирование умения правильно, логично рассуждать — основная задача математического образования.

решения конкретной учебной задачи источники информации. В процессе вычислений, измерений, поиска решения задач у учеников формируются основные мыслительные операции (анализа, синтеза, классификации, сравнения, аналогии и т. д.), умения различать обоснованные и необоснованные суждения, производить анализ и преобразование информации (используя при решении самых разных математических задач простейшие предметные, знаковые, графические модели, таблицы, диаграммы, строя и преобразовывая их в соответствии с содержанием задания). Важно, что осуществляется рефлексивный анализ удач и неудач в собственной деятельности;

✓ *коммуникация* достигается в процессе знакомства с математическим языком. Дети учатся высказывать суждения с использованием математических терминов и понятий, формулировать вопросы и ответы в ходе выполнения задания, доказательства верности или неверности выполненного действия;

✓ *личностные УУД* — самоопределение — обеспечиваются развитием способности понимать собственный интерес к изучению математики и определять перспективы в изучении математики (осоз-

нание того, что именно нравится в математике, что удастся / не удастся и почему, чего хочется достичь в области математики). Предлагаемые в курсе «Учи.ру» задания способствуют развитию мотивации

к индивидуальным достижениям в области математики, поскольку материал карточек сформирован таким образом, чтобы ребенку было интересно идти дальше, преодолевая трудности. Смыслообразование достигается содержанием математического материала, приближенного к практике жизни.

«Системные изменения в начальной

школе, которые неизменно должны возникать при реализации федерального государственного образовательного пространства, требуют сопровождения данного процесса... и позволяют сделать его более целенаправленным и адресным» [2, с. 31]. Кафедра начального образования Нижегородского института развития образования включает модуль «Интерактивный курс по математике для начальной школы “Учи.ру”» в квалификационные курсы «Современные подходы к обучению и воспитанию младших школьников в условиях реализации ФГОС».

В основе методического аппарата курса лежит проблемно-диалогическая технология, технология оценивания достижений, позволяющая формировать у учащихся умение обучаться с высокой степенью самостоятельности. Деятельностный подход предполагает педагогическое взаимодействие, осознанное включение каждого ученика в деятельность, отказ от репродуктивных методов и способов обучения, использование различных средств для решения учебных и учебно-практических задач. Деятельностный подход обуславливает изменение общей парадигмы образования, которая находит отражение в переходе от изолированного изучения учащимися системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, к включению содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач.

Данный курс обладает рядом преимуществ, так как построен на принципах развивающего обучения, в нем широко применяются занимательные и игровые формы обучения, каждая тема имеет программную поддержку. Принципы построения курса основаны на интерактивности, диалогичности и обратной связи, высокой степени самостоятельности в изучении материала, оценивании собственных достижений.

Курс «Учи.ру» не требует скачивания и установки. Для использования данной

В основе методического аппарата курса лежит проблемно-диалогическая технология, технология оценивания достижений, позволяющая формировать у учащихся умение обучаться с высокой степенью самостоятельности.

образовательной платформы в школе или дома необходим лишь компьютер или планшет, подключенный к интернету. Учитель проходит короткую регистрацию, нажав на главной странице сайта www.uchi.ru кнопку «Регистрация», ему потребуется указать только информацию о себе, учебном заведении и выбрать программу обучения (1-го, 2-го, 3-го или 4-го класса). Учитель в личном кабинете создает электронный список класса. Система сама предложит легко запоминающиеся логины и пароли.

После создания списка учитель распечатывает и раздает персональные логины и пароли ученикам, которые уже самостоятельно могут приступить к выполнению интерактивных заданий дома или в школе. Система будет «вести» ученика от одной задачи к другой и в случае затруднения задаст уточняющие вопросы, которые помогут ему прийти к верному решению. Учитель в личном кабинете сможет изучить систему предлагаемых интерактивных заданий, проследить за успеваемостью и прогрессом каждого ученика с помощью наглядной статистики, точно помогая обучающимся в случае затруднения. Благодаря тому что платформа «Учи.ру» отслеживает успехи каждого ученика, он получает только те задания, которые направлены на качественное улучшение его знаний.

Родители как участники образовательного процесса получают возможность занять свободное время ребенка, увлечь его математикой в игровой форме; компенсировать пробелы в знаниях и умениях по школьному курсу математики в случае, если ребенок заболел, что-то пропустил и отстал по программе; помочь в подготовке домашних заданий; организовать совместную деятельность с ребенком, что благотворно влияет на отношения в семье и развитие семейной коммуникации.

Образовательная платформа «Учи.ру» получила признание у всех участников образовательных отношений Нижегород-

ской области. В этой системе (на сентябрь 2016 года) зарегистрировано более 7000 учеников, которые не только работают с предлагаемыми карточками-тренажерами, но и активно участвуют в олимпиадах, организуемых платформой «Учи.ру». Более 500 педагогов Нижегородской области системно используют данный курс в организации образовательного пространства обучающихся.

На признаки системности УМК указывают его внешние и внутренние связи. Внешне элементы УМК связаны между собой структурой и содержанием, его понятийным аппаратом, логикой изложения, целями усвоения учебного материала. Внутренне данная совокупность элементов УМК связана системой заданий, последовательностью их расположения, возрастающей степенью сложности и трудности реализации интеллектуальных операций, осуществляемых при выполнении заданий, многофункциональностью, определяемой разнообразием и характером установок, содержащихся в условиях заданий.

Таким образом, онлайн-платформа «Учи.ру», в данном контексте рассматриваемая как УМК, одновременно выполняет функцию носителя содержания образования и функцию проектирования учебного процесса, ориентированного на развитие самого ученика и повышение его познавательной активности и творческого потенциала. Ключевыми характеристиками УМК нового поколения являются:

✓ *интерактивность* — ориентация УМК на применение интерактивных подходов в освоении предметного содержания, которые базируются, в том числе, на самостоятельной работе учащихся в мультимедийных средах, построенных на принципах диалогового взаимодействия;

Таким образом, онлайн-платформа «Учи.ру», в данном контексте рассматриваемая как УМК, одновременно выполняет функцию носителя содержания образования и функцию проектирования учебного процесса.

✓ *полицентричность* — все компоненты имеют равноправное значение для достижения ожидаемого образовательного результата; учебник, традиционно занимавший центральное место в системе компонентов УМК, перестает играть главную роль;

✓ *открытость* — принципиальная «незамкнутость» учебно-методического комплекса и возможность его расширения, дополнения и адаптации к особенностям использования в конкретной педагогической ситуации, к уровню развития образовательной среды класса [7].

Таким образом, образовательная платформа «Учи.ру» соответствует требованиям, заявленным в федеральных государственных образовательных стандартах; способствует формированию общих способов действий у обучающихся, универсальных учебных действий и, как следствие, — развитию компетенций, существенно влияющих на успешность человека, представлений о математике как об универсальном языке описания отношений, процессов и явлений окружающего мира; создает преемственность с курсом математики основной школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бондарева, И. И.* Влияние информационных технологий на эффективность образовательного процесса / И. И. Бондарева // *Современные проблемы начального образования : материалы науч.-практич. конф.* — Н. Новгород : НГПУ, 2011 — С. 194—195.
2. *Бондарева, И. И.* Модель сопровождения педагогов начального образования как ресурс эффективной реализации ФГОС / И. И. Бондарева, С. К. Тивикова // *Нижегородское образование.* — 2014. — № 3. — С. 23—31.
3. *Бондарева, И. И.* Формирование универсальных учебных действий учащихся : учебно-методические материалы к «Программе дополнительного профессионального педагогического образования по системе «РИТМ»» / И. И. Бондарева, О. В. Джежелей, К. Е. Корелова [и др.]. — М. : Дрофа, 2012. — 396 с.
4. *Васильева, Г. Н.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении математике : учебное пособие / Г. Н. Васильева, А. П. Шестаков, Н. А. Ситникова. — Пермь, 2006. — 170 с.
5. *Казеичева, И. Н.* Особенности использования современных информационных технологий в работе учителя начальных классов / И. Н. Казеичева // *Начальная школа.* — 2011. — № 3. — С. 14—16.
6. *Носкова, Н. В.* Информационно-коммуникационные технологии в работе учителя / Н. В. Носкова // *Начальная школа.* — 2015. — № 3. — С. 15—17.
7. *Рапопорт, А. Д.* К проблеме определения педагогической категории «учебно-методический комплекс» / А. Д. Рапопорт // *Казанский педагогический журнал.* — 2010. — № 2. — С. 17—22.
8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.
9. Федеральный государственный стандарт начального общего образования // URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--plai/documents/922>.
10. <http://uchi.ru>.
11. <http://plus.olimpiada.ru>.

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ РАЗНЫХ УМК



Е. А. ЦИЛИНА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры начального
образования НИРО
zakat_83@bk.ru



И. Н. МОХОВА,
старший преподаватель кафедры
начального образования НИРО
mohovairina@mail.ru

Статья посвящена анализу возможностей разных УМК для формирования информационной культуры младших школьников. Рассматриваются требования ФГОС НОО, направления формирования информационной культуры в рамках разных учебных предметов, определяются проблемные точки работы с информацией.

Article is devoted to the analysis of opportunities of different educational sets for formation of information culture of younger school students. Authors consider in article standards of primary education, the direction of formation of information culture within different subjects are considered, difficulties are defined during the work with information.

Ключевые слова: *информационная культура, младшие школьники, УМК, направления развития информационной культуры*

Key words: *information culture, younger school students, educational sets, directions of development of information culture*

Результатом освоения младшими школьниками основной образовательной программы начального общего образования является единство личностных, метапредметных и предметных результатов.

Во многом результат обучения определяется тем, насколько ответственно и грамотно подходит педагог и администрация образовательной организации к выбору учебно-методических комплексов.

При единстве общих требований каждый из УМК характеризуется определенными специфическими особенностями. По мнению ученого-лингвиста К. З. Закирьянова, «...хороший учебник является одновременно и источником информации, и тренером, консультантом, и экзаменатором, и справочником, и воспитателем» [3]. Таким образом, важнейшим критерием при оценке современного УМК является его многофункциональность.

В связи с переходом на ФГОС все бóльшую актуальность приобретает изучение потенциальных возможностей учебно-методических комплексов в развитии информационной культуры обучающихся.

Под *информационной культурой* (ИК) понимается «совокупность информационного мировоззрения и система знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность» личности «по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и информационно-коммуникационных технологий» [1].

Для современного образовательного процесса значимыми являются такие составляющие информационной культуры, как читательская культура (способность понимать и использовать письменную речь

во всем разнообразии ее форм для целей общества и (или) индивида) и функциональная грамотность («способность человека использовать постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений») [5].

Требования, касающиеся информационной культуры личности, определены в федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования.

Соотнесем с предметными результатами некоторые метапредметные результаты, указанные во ФГОС НОО [6], определим предмет, на котором в большей степени происходит их формирование, и представим результаты в таблице.

Сравнительный анализ предметных и метапредметных результатов, связанных с информационной культурой обучающихся

Метапредметные результаты	Предметные результаты
Использование различных способов поиска (в справочных бумажных источниках, с помощью электронных ресурсов и сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами учебного предмета	Умение самостоятельно выбирать интересующую литературу, пользоваться справочными источниками для понимания и получения дополнительной информации (русский язык, литературное чтение, окружающий мир, технология)
Умения вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением	Приобретение первоначальных представлений о компьютерной грамотности (математика, литературное чтение, технология, окружающий мир)
Умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета и избирательно вступать в информационное взаимодействие с соблюдением норм информационной этики и сетевого этикета	Освоение доступных способов изучения природы и общества: наблюдение, запись, измерение, опыт, сравнение, классификация объектов (математика, окружающий мир, технология)
Умение использовать знаково-символические средства представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач	Приобретение первоначальных знаний о правилах создания предметной и информационной среды, формирование умений применять их для выполнения учебно-познавательных и проектных художественно-конструкторских задач (математика, окружающий мир, технология, русский язык)

Таким образом, развитие информационной культуры является одним из важнейших требований ФГОС НОО.

Авторы разных УМК, учитывая требования, предъявляемые стандартом, продумали направления и способы формирования информационной культуры младших школьников, разработали рекомендации для педагогов применительно к каждому учебному предмету.

С 2012 года сотрудниками кафедры начального образования ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» проводится многоаспектное экспериментальное изучение особенностей формирования информационной культуры участников образовательных отношений. В исследовании принимают участие педагоги 12 образовательных организаций Нижнего Новгорода и Нижегородской области [7; 8]. Для изучения были отобраны организации, использующие в процессе обучения различные УМК.

В результате анализа УМК «Начальная школа XXI века», «Планета знаний», «Школа России», «Гармония», «Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова» с точки зрения их возможностей в сфере формирования информационной культуры участников образовательных отношений позволил выявить общие подходы авторов, выделить специфические особенности каждого из УМК; определить проблемные точки в формировании ИК, наметить пути совершенствования УМК.

Следует отметить, что авторы УМК предлагают педагогам начальной школы широкий спектр методического и дидактического материала для организации работы обучающихся с разными видами информации, представленной как в бумажном, так и в электронном виде. Это рабочие и творческие тетради, словари, книги для дополнительного чтения, комплекты демонстрационных таблиц по предметным линиям, мультимедийные приложения (CD, DVD, программное обеспече-

ние для интерактивной доски и др.), интернет-поддержка.

Работу с информацией, в соответствии с ФГОС НОО, мы будем структурировать по следующим направлениям:

- ✓ получение, поиск и фиксация информации;
- ✓ понимание и преобразование информации;
- ✓ применение и представление информации;
- ✓ оценка достоверности получаемой информации.

Рассмотрим каждое из направлений подробнее.

Получение, поиск и фиксация информации

Разработчики всех изученных нами УМК для начальной школы предлагают работу с информацией, представленной в разных формах (текст, рисунок, таблица, схема, модель слова, памятка); определяют необходимость работы со справочным аппаратом учебника; продумывают систематическое обращение к материалам других учебных предметов, обеспечивая межпредметную связь; подчеркивают важность работы со словарями, энциклопедиями и другими справочными материалами в бумажном и электронном виде.

Представим перечень типичных (общих) для изучаемых УМК упражнений в рамках этого направления.

В процессе изучения предмета «Литературное чтение» обучающиеся знакомятся с разными видами чтения (поисковым, ознакомительным, просмотровым); работают с картинами известных художников, тематически связанными с изучаемыми произведениями; обращаются к толковому словарю или энциклопедии для разъяснения непонятных слов, терминов; осуществляют поиск в тексте ответов на вопросы, а также слов и предложений, характеризующих отношение автора к герою; учатся ориентироваться

Авторы УМК предлагают педагогам начальной школы широкий спектр методического и дидактического материала для организации работы обучающихся с разными видами информации.

в книге с помощью оглавления; работают с иллюстрациями к тексту; готовят рассказы об одной из книг до чтения.

Типичными для предметной области «Русский язык» являются задания на поиск значений слова в толковом словаре; подбор мудрых высказываний, подходящих к содержанию текста; чтение сообщений в учебнике; поиск недостающих сведений; обращение к памятке; поиск значений сносок, условных обозначений при разных видах разбора слов и предложений и т. п.

При изучении математики обучающиеся имеют возможность осуществлять поиск величин для сравнения, оснований для классификации и сериации объектов, дополнительной информации для решения текстовой задачи, недостающих данных. Дети могут выбрать рисунок, соответствующий выражению, знакомятся с правилами выполнения арифметических действий, способами решения задач определенного типа и т. п.

В курсе «Окружающий мир» используются рассказ по рисункам; расшифровка условных знаков; поиск информации об изучаемом объекте природы; чтение текста с последующим поиском подходящих изображений; ответы на вопросы по тексту; работа с картами, атласами, планами; экскурсии с последующей беседой и т. п.

Следует отметить, что наиболее подробно работа по данному направлению представлена для предметов «Литературное чтение» и «Окружающий мир».

В расширении и усложнении нуждаются задания, направленные на поиск информации с помощью схем, диаграмм, гистограмм, карт, атласов. Особенно это касается УМК «Планета знаний», «Школа России».

В «Системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова», УМК «Начальная школа XXI века», «Гармо-

ния» данное направление работы с информацией характеризуется разнообразием упражнений, постепенным усложнением заданий, продуманной дифференцированной работой. Авторы этих УМК активно используют проблемные методы обучения, наблюдения, опыты, усиливают внимание к поисковой и исследовательской деятельности. Однако в УМК «Гармония» не в полной мере прослеживаются межпредметные связи при формировании информационной культуры.

Понимание и преобразование информации

Данное направление ориентировано на формирование умения младшего школьника использовать знаково-символические средства, моделировать, анализировать и преобразовывать текстовую информацию.

В ФГОС моделирование представлено как система следующих универсальных действий:

✓ кодирование (использование знаков и символов как условных заместителей реальных предметов);

✓ декодирование (считывание информации);

✓ использование наглядных моделей (схем, чертежей, планов), отражающих пространственные отношения между предметами и их частями;

✓ самостоятельное построение схем, моделей [6].

В рамках предмета «Литературное чтение» к общим типам упражнений можно отнести выполнение рисунков, соответствующих фрагментам текста; составление плана художественного произведения; составление кластеров; кодирование частей текста; составление партитуры текста; составление таблиц (имена героев, действия, позиции авторов); заполнение и дополнение схем об авторах, жанрах, темах, типах книг и т. п.

При изучении предмета «Русский язык» обучающиеся имеют возможность устанавливать связи между текстовой и

В расширении и усложнении нуждаются задания, направленные на поиск информации с помощью схем, диаграмм, гистограмм, карт, атласов.

графической информацией; составлять модели слов, предложений, текстов; подбирать подходящие алгоритмы; работать с памятками; тренироваться в заполнении таблиц; дополнять таблицы информацией, полученной из текста и т. п.

В учебных пособиях «Математика» представлены задания, направленные на составление краткой записи; подбор модели; поиск ошибочных моделей; заполнение таблиц; чтение таблиц, графиков, схем, диаграмм; сравнение рассуждений; запись ответов в форме выражений; доказательство утверждений; преобразование информации, полученной из рисунка, в текстовую задачу и т. п.

При изучении предмета «Окружающий мир» авторы предусмотрели составление картинного плана; заполнение таблиц; моделирование этапов развития объектов; изображение взаимосвязей в природе; заполнение карт; работу с атласами и т. п.

Наиболее полно по данному направлению построена работа в «Системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова». В данном УМК авторы активно вовлекают обучающихся в самостоятельную деятельность, которая строится как поиск и проба средств решения задачи. При этом суждение обучающихся, отличающееся от общепринятого, рассматривается не как ошибка, а как проба мысли. В процессе образовательной деятельности дети открывают общий способ решения широкого круга задач; моделирование используется и на этапе открытия способа, начинающегося с предметно-практического действия, переходящего в дальнейшем, когда предметное действие свертывается, в модельное понятие.

Е. В. Чудинова и В. Е. Зайцева считают, что «модель как зерно, несущее в себе собственные потенциалы дальнейшего движения, попадая в поле действия, начинает «прорасти» и укорениться» в нем. «Зерно» должно «прорасти всходами» и

постепенно преобразовать опыт действующего субъекта» [9, с. 92].

Следует отметить, что моделирование как индивидуальная способность детей представлена в учебниках системы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова в широчайшем диапазоне сформированности. Важно, что обучающимся предоставляется возможность выбора тех модельных средств, которые позволяют работать с ними, удерживая задачу.

Так, для детей с низким уровнем развития способности к моделированию такими средствами становятся реальные объекты (шары, лампы и т. д.), обеспечивающие максимальное сближение замещаемого плана и плана модели и при изменении модельного плана получение знания о реальном. Для детей с высоким уровнем развития этой способности создаются условия и возможность решить задачу преобразования модели в уме, опираясь только на неподвижную схему. Авторы УМК С. Ф. Горбов и Е. В. Чудинова отмечают, что учителю на уроках часто приходится сталкиваться с новыми объяснительными моделями, предложенными детьми, и он должен уметь ориентироваться в любой новой модели [2].

Анализ результатов международных исследований PIRLS свидетельствует о сложностях, которые испытывают учащиеся 4-х классов при работе с информационными текстами [4].

На уроках окружающего мира в системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова большое внимание уделяется работе с разными источниками информации, а также работе с разными видами текстов, особенно с информационными.

Именно этот УМК содержит большое количество заданий на извлечение нужной информации не только на основе словесных данных (подписи под рисунка-

Анализ результатов международных исследований PIRLS свидетельствует о сложностях, которые испытывают учащиеся 4-х классов при работе с информационными текстами.

ми, названия столбиков диаграммы, название таблицы), но и на основе понимания языка графика, схемы, диаграммы. Большое внимание уделяется созданию схематичного рисунка, его «расшифровке».

Авторы УМК «Начальная школа XXI века» направляют усилия на формирование умений преобразовывать тексты, решать учебно-познавательные задачи с пропуском данных, с данными, частично представленными на рисунке, схеме, в таблице. Отдельно в курсе «Математика» изучается тема «Графики. Диаграммы. Таблицы».

В УМК «Гармония» большое внимание уделяется работе с изображениями, учебными рисунками. Большинство фотографий и рисунков учебника не просто иллюстрируют научно-познавательные статьи учебника, а «работают» над решением комплексных задач. Подобраны специальные задания, направленные на анализ, сравнение, интерпретацию информации, данной в виде специально разработанной иллюстрации.

В УМК «Школа России», «Планета знаний» моделирование используется преимущественно в рамках репродуктивной деятельности обучающихся.

Применение и представление информации

Данное направление предполагает самостоятельное создание детьми инфор-

мационных продуктов: сообщений, отзывов, писем, поздравительных открыток, сочинений, сборников творческих работ и т. п.

Приведем примеры общих для всех УМК заданий по учебным предметам.

На уроках литературного чтения преимущественно используются корректирование текстов; создание собственных

текстов с учетом правильности, богатства и выразительности устной и письменной речи; оценка литературных героев, художественных произведений; создание обложек книг, оглавлений, аннотаций, предисловий, послесловий и т. п.

В учебных пособиях по русскому языку авторы используют задания, связанные с созданием словарей, памяток; выполнением творческих работ; подготовкой выступлений; созданием собственных текстов разных типов (по плану, по началу, по концу, по заданной теме) и т. п.

При изучении предметной области «Математика» внимание уделяется созданию памяток, алгоритмов; составлению заданий для одноклассников, в том числе с недостающими и избыточными данными и т. п.

Учебный материал в рамках курса «Окружающий мир» включает подготовку сообщений; создание презентаций с использованием дополнительной информации по предмету; проведение опытов, формулировку выводов на основе наблюдений и т. п.

Актуальной проблемой в рамках данного раздела остается отсутствие алгоритмов написания докладов, сообщений, создания презентаций при наличии подобных заданий на страницах учебников. Представление информации с использованием ИКТ ставит учителя перед необходимостью поиска дополнительных часов в рамках внеурочной деятельности, в ходе которых обучающиеся получают необходимые знания технического характера. Авторами учебников не заложен теоретический и методический инструмент для формирования компьютерной грамотности обучающихся.

Среди изучаемых УМК наибольшее количество заданий, направленных на формирование умений применять и представлять информацию, предлагается в «Системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова», в УМК «Гармония», «Начальная школа XXI века».

Наибольшее количество заданий, направленных на формирование умений применять и представлять информацию, предлагается в «Системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова», в УМК «Гармония», «Начальная школа XXI века».

Оценка достоверности получаемой информации

Оценочная деятельность особенно сложна для учащихся начальных классов. В связи с этим формирование у обучающегося понимания важности проверки результата информационного поиска (пошаговой или итоговой) является крайне актуальным.

К работе по этому направлению относятся организованные наблюдения; опыты; работа с карточками-подсказками; работа со схемами и рисунками; упражнения «Проверь себя», «Найди ошибки», «Сравни свой ответ с текстом»; тематические и контрольные тесты; работа с эталонами и т. п.

В «Системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова» активно используются «Задания с ловушками», «Как избавиться от ловушки», «Прикидка результата», «Справочник ошибок». Подобные упражнения помогают младшим школьникам научиться критически отно-

ситься к информации, проверять полученные данные.

Таким образом, анализ нескольких УМК позволяет выявить ряд проблем:

✓ недостаточная системность при формировании информационной культуры младших школьников в рамках предметной области «Математика»;

✓ необходимость увеличения и усложнения заданий, связанных с переработкой информации в процессе работы со знаково-символическими средствами;

✓ необходимость более четкого продумывания межпредметных связей на этапе получения, понимания и фиксации информации;

✓ потребность в разработке специального методического сопровождения формирования компьютерной грамотности обучающихся.

Формирование у обучающегося понимания важности проверки результата информационного поиска (пошаговой или итоговой) является крайне актуальным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гендина, Н. И. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях : учебно-метод. пособие / Н. И. Гендина [и др.]. — М. : Школьная библиотека, 2002.
2. Горбов, С. Ф. Действие моделирования в учебной деятельности школьников (к постановке проблемы) / С. Ф. Горбов, Е. В. Чудинова // Психологическая наука и образование. — 2000. — № 2. — С. 96—100.
3. Закирьянов, К. З. Принцип научности и пути его реализации в школьном преподавании русского языка / К. З. Закирьянов // Учитель Башкортостана. — 2012. — № 8. — С. 64—71.
4. Кузнецова, М. И. Современная система контроля и оценки общеобразовательных достижений младших школьников : пособие для учителя / М. И. Кузнецова. — М. : Вентана-Граф, 2014.
5. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. — М. : Баласс, 2003.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М. : Просвещение, 2010.
7. Цилина, Е. А. Особенности формирования информационной культуры младших школьников с нарушениями письменной речи / Е. А. Цилина, И. Н. Мохова // Нижегородское образование. — 2016. — № 2. — С. 71—75.
8. Цилина, Е. А. Проблемы и перспективы формирования информационной культуры взрослых участников образовательных отношений / Е. А. Цилина, И. Н. Мохова // Нижегородское образование. — 2014. — № 3. — С. 157—163.
9. Чудинова, Е. В. Учебная модель как единица обучения и «зерно» развития / Е. В. Чудинова, В. Е. Зайцева // Культурно-историческая психология. — 2009. — № 4. — С. 83—93.



ОЦЕНИВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОДНА ИЗ ФУНКЦИЙ СОВРЕМЕННОГО УМК

М. И. КУЗНЕЦОВА,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник Центра начального общего
образования ИСРО РАО (Москва)
bernin@mail.ru

В статье рассматриваются причины изменений в контрольно-оценочной деятельности педагога начальной школы, основные подходы к созданию современных средств оценивания образовательных достижений младших школьников, рассмотрены особенности реализации контрольно-оценочной функции в УМК «Начальная школа XXI века», дано описание контрольно-измерительных материалов (на примере русского языка).

The article reveals the reasons of changes the system of control the activity of a teacher at primary school The author of the article describes the main approaches to creation of modern means of estimation of educational achievements of primary school pupils, also she describes the main features of control and estimated function of such text books as «Elementary School of the 21st Century», gives the description of control and measuring materials (on the example of the Russian language).

Ключевые слова: образовательные достижения младших школьников, предметные и метапредметные результаты, педагогическая диагностика, контрольно-измерительные материалы, объективность и достоверность оценивания

Key words: educational achievements of younger school students, subject and metasubject results, pedagogical diagnostics, control and measuring materials, objectivity and reliability of estimation

Контроль и оценка образовательных достижений всегда были неотъемлемыми компонентами дидактической системы. Для полноценного осуществления как текущего, так и итогового оценивания в составе учебно-методического комплекта обязательно должны быть представлены эффективные средства. При определении перечня и наполняемости этих средств важно учитывать, что контроль и оценка образовательных достижений не являются самоцелью, а подчинены общим целям образовательного процесса и направлены на повышение каче-

ства подготовки каждого школьника. Изменение государственных и научно-педагогических представлений о качестве образовательной подготовки вызывает необходимость изменения способов ее оценки. Еще одним принципиальным положением является учет потребностей всех субъектов контрольно-оценочной деятельности, которыми в образовательной организации выступают такие участники образовательных отношений, как обучающиеся и педагогические работники (педагог класса и администрация образовательной организации).

Серьезные изменения, которые произошли за последние десятилетия в начальном образовании (корректировка целей, переход на ФГОС, изменение содержания), поставили перед авторами комплектов задачу пересмотра подходов к созданию средств контроля и оценки. Перечислим, чем руководствовались разработчики УМК «Начальная школа XXI века» при решении этой задачи.

✓ Многоуровневость, свойственная программам по всем предметам, потребовала разработки многоуровневых контрольно-измерительных материалов.

✓ Появление новых предметных результатов обусловило создание средств оценивания этих результатов.

✓ Появление во ФГОС НОО требований к метапредметным результатам и выделение последних как объектов промежуточного и итогового контроля вызвали необходимость создания педагогического инструментария для их оценки.

✓ Выделение в качестве приоритетной цели овладение младшими школьниками учебной деятельностью, включающей в себя самоконтроль и самооценку как один из компонентов действия контроля и оценки, обозначило необходимость заложить в средства обучения систему работы, помогающей младшим школьникам успешно овладевать этими действиями.

✓ Необходимость функционирования внутришкольной системы оценки качества, зафиксированная в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» при вариативности программ обучения, сделала актуальным разработку для промежуточной аттестации, проводимой в образовательной организации, контрольно-измерительных материалов, независимых от особенностей конкретного УМК.

✓ Особое внимание государства к итоговой оценке индивидуальных образовательных достижений выпускников начальной школы (НИКО, ВПР) поставило

задачу создания материалов, способных обеспечить продуктивное обобщающее повторение и подготовку к итоговым работам.

Контрольно-измерительные материалы, представленные в УМК «Начальная школа XXI века», обладают рядом характеристик: оценивают образовательные результаты, важные с точки зрения основных нормативных документов; позволяют объективно оценить уровень достижений учащихся, поскольку обладают хорошими показателями с точки зрения теории педагогических измерений; способствуют повышению качества образования благодаря обеспечению обратной связи для корректировки учебного процесса с целью улучшения образовательных результатов, в том числе через выстраивание индивидуальной траектории обучения.

Приведем пример, как эти характеристики учтены при создании проверочных работ по русскому языку [4]. При создании работ, начиная с первого класса, ориентиром явились предметные результаты, отраженные во ФГОС НОО, именно они определяли содержание и структуру проверочных работ. Ключевым для определения структуры работ стал результат «овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач» [7]. Этот результат указывает на то, что нельзя сводить изучение русского языка в начальной школе только лишь к изучению орфографии; в нем присутствует четкое указание на необходимость изучения рус-

Появление во ФГОС НОО требований к метапредметным результатам и выделение последних как объектов промежуточного и итогового контроля вызвали необходимость создания педагогического инструментария для их оценки.

ского языка как системы, включение в содержание обучения и, соответственно, в содержание проверки всех разделов курса. Именно поэтому работы по русскому языку содержат не только диктант, но и проверочные работы, в которых представлены такие разделы программы, как «Фонетика», «Состав слова», «Морфология», «Синтаксис», «Лексика» и «Развитие речи».

Особое внимание было уделено разработке заданий, оценивающих достижение таких результатов раздела «Развитие речи», как:

✓ умение оценивать правильность (уместность) выбора языковых и неязыковых средств устного общения на уроке, в школе, в быту, со знакомыми и незнакомыми, с людьми разного возраста;

✓ соблюдать в повседневной жизни нормы речевого этикета и правила устного общения (умение слышать, реагировать на реплики, поддерживать разговор);

✓ выражать собственное мнение и аргументировать его;

✓ самостоятельно озаглавливать текст;

✓ составлять план текста;

✓ сочинять письма, поздравительные открытки, записки и другие небольшие тексты для конкретных ситуаций общения.

Это было обусловлено тем, что, кроме особой значимости достижения этих результатов для полноценного усвоения программы по русскому языку, некоторые из них являются и

метапредметными результатами, зафиксированными во ФГОС НОО: «осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий» [7].

Зафиксированный во ФГОС НОО такой результат обучения русскому языку, как «овладение учебными действиями с

языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач» [7], определил типы заданий: на проверку вынесены учебные действия с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач.

Все проверочные работы двухуровневые: кроме заданий базового уровня в работах представлены задания повышенного уровня сложности. Только результаты многоуровневой работы могут быть основой дифференцированного и индивидуального подхода. Если обучение становится многоуровневым, учитывающим индивидуальные особенности, то и оценивание должно помочь увидеть индивидуальные особенности, в частности учащихся с высоким уровнем усвоения предметного материала.

Задания *базового уровня* проверяют освоение предметных результатов на уровне их применения в стандартной ситуации. Задания *повышенного уровня* требуют от ученика умения одновременно пользоваться имеющимися представлениями из разных разделов курса, показать несколько предметных результатов, работать в ситуации, когда имеется выбор способа из нескольких или способ необходимо сконструировать из уже известных; применять знания в нестандартной ситуации; проявлять умения метапредметного характера: понимать и анализировать условие задания и поставленный вопрос, контролировать полноту выполнения задания, при выполнении задания учитывать все указанные в нем условия.

Проверочные работы, оценивающие предметные образовательные результаты, обладают также потенциалом оценивания метапредметных результатов обучения, причем не только тех, которые совпадают с предметными (о них говорилось выше), но и ряда других, на которые указано при характеристике заданий повышенного уровня сложности.

Все проверочные работы двухуровневые: кроме заданий базового уровня в работах представлены задания повышенного уровня сложности.

Разработанные проверочные работы соответствуют требованиям, предъявляемым с точки зрения теории педагогических измерений. В работы включены задания разных типов: с выбором одного верного ответа из четырех предложенных вариантов; с выбором нескольких верных ответов из пяти-шести предложенных вариантов; с кратким ответом, где требуется записать только несколько слов, соотнести схему и конкретный пример (описание объекта и его название), установить последовательность событий (действий, операций); с развернутым ответом, требующим объяснения полученного ответа, записи собственного развернутого высказывания. Варианты работ параллельны, то есть примерно одинаковы по уровню трудности, это обеспечено многократным проведением работ и анализом полученных результатов. На объективность оценивания образовательных достижений влияет четкость критериев, по которым выставляются баллы за задания с краткими и развернутыми ответами.

В состав контрольно-измерительных материалов входят рекомендации по оценке заданий. В соответствии с требованиями науки о педагогических измерениях в состав контрольно-измерительных материалов входят следующие компоненты:

✓ спецификация, включающая в себя описание цели работы, подходов к отбору содержания и разработке структуры работы, распределение заданий работы по содержанию и проверяемым умениям, распределение заданий работы по уровню сложности;

✓ критерии оценивания отдельных заданий и всей работы.

Дифференцированная оценка выполнения проверочных работ помогает учителю распределить учащихся на группы более однородные по уровню подготовки и, учитывая особенности группы, разработать для каждой из них индивидуализированные подходы к организации обучения, способствующие преодолению выявленных недочетов.

В качестве основного способа текущего оценивания метапредметных результатов выступает педагогическая диагностика [2]. В большей степени педагогическая диагностика направлена на оценку следующих метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, которые полностью согласуются с положениями стандарта:

✓ овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления; освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;

✓ умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации;

✓ определять наиболее эффективные способы достижения результата; умение понимать причины успеха / неуспеха учебной деятельности;

✓ овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям [6].

Разработанная в рамках УМК педагогическая диагностика строится на материале двух основных учебных предметов: русского языка и математики — и в качестве основной цели ставит не проверку усвоения определенного объема знаний по этим предметам, а выяснение уровня сформированности компонентов учебной деятельности.

При создании работ для внутришкольного мониторинга [3], учитывая ситуацию, что все классы в параллели могут учиться по разным учебно-методическим комплектам, были выделены те предметные результаты, которые являются едиными на конец данного класса для боль-

В качестве основного способа текущего оценивания метапредметных результатов выступает педагогическая диагностика.

шинства программ. Кроме того, был учтен еще ряд критериев: выбрано содержание, являющееся ключевым для данного класса и имеющее значение для обучения в следующем классе; содержание работ позволило сделать выводы об индивидуальном прогрессе каждого учащегося, поскольку был выдержан принцип преемственности: в работах в конце 1-го, 2-го, 3-го и 4-го классов присутствовали одни и те же разделы программы, а также задания определенного типа, позволяющие судить о прогрессе в овладении универсальными учебными действиями, такими, например, как освоение компонентов учебной деятельности и т. д.

Задания, направленные на развитие у младших школьников действий контроля и самоконтроля, оценки и самооценки представлены в учебниках, рабочих тетрадях, в коррекционно-развивающих тетрадях.

В тетрадях для контрольных и проверочных работ также заложен компонент, предполагающий самопроверку и самооценку учащимися своей работы.

Подводя итог, можно утверждать, что

неотъемлемой частью современного учебно-методического комплекта являются контрольно-оценочные средства. При этом очень важно, чтобы целью проведения различных контрольно-оценочных процедур было не просто накопление информации, а повышение качества образовательных достижений каждого младшего школьника. Эта цель достигается, если:

✓ контрольно-измерительные материалы строятся с учетом положений теории педагогических измерений, предоставляют объективную информацию об уровне овладения младшими школьниками предметными и метапредметными результатами;

✓ в УМК выдержаны четкие связи между результатами контрольно-оценочных процедур и предлагаемыми в учебниках и рабочих тетрадях заданиями, различающимися по уровню трудности.

Одной из перспектив дальнейшего совершенствования контрольно-оценочных средств является расширение спектра моделей работ, направленных на оценку достижения метапредметных результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Диагностика учебной успешности в начальной школе / под ред. П. Г. Нежнова [и др.]. — М. : Открытый институт «Развивающее образование», 2009.
2. *Журова, Л. Е.* Педагогическая диагностика. Русский язык. Математика. 1, 2, 3, 4 кл. / Л. Е. Журова, А. О. Евдокимова, М. И. Кузнецова [и др.]. — М. : Вентана-Граф, 2013.
3. *Журова, Л. Е.* Проверочные тестовые работы. Учебное пособие для 1, 2, 3, 4 классов / Л. Е. Журова, А. О. Евдокимова, Е. Э. Кочурова [и др.]. — М. : Вентана-Граф, 2009.
4. *Иванов, С. В.* Русский язык: Программа, планирование, контроль. 1—4 класс / С. В. Иванов, М. И. Кузнецова, А. О. Евдокимова. — М. : Вентана-Граф, 2013. — (Сер. «Начальная школа XXI века»).
5. *Ингенкамп, К.* Педагогическая диагностика : пер с нем. / К. Ингенкамп. — М. : Педагогика, 1991.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М. : Просвещение, 2009.
7. Федеральный государственный стандарт начального общего образования : текст с изм. и доп. / Министерство образования и науки Российской Федерации. — М. : Просвещение, 2011.



ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ УМК «ПЛАНЕТА ЗНАНИЙ»

Н. Ю. ЯШИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры начального образования НИРО
yashina-nata58@mail.ru

В данной статье раскрываются научно-методические основы организации проектной деятельности младших школьников в УМК «Планета знаний». Автором статьи особое внимание уделяется специфике содержания и организации проектной деятельности учащихся в начальной школе.

In this article scientific-methodical bases of organization of project activity of junior schoolboys open up in UMK «Planet of knowledges». The special attention is spared the author of the article the specific of maintenance and organization of project activity student at initial school.

Ключевые слова: *проектная деятельность, продукт, учебная и внеурочная деятельность, системно-деятельностный и компетентностный подходы*

Key words: *project activity, product, educational and extracurricular activity, sistemno-deyatelnostnyy and kompetentnostnyy approaches*

На современном этапе начального образования важно не столько дать ребенку знания, сколько обеспечить его познавательное, общекультурное, личностное развитие и вооружить таким важным умением, как умение учиться, что является главной задачей федеральных государственных образовательных стандартов. ФГОС начального общего образования требует использования в образовательном процессе технологий деятельностного типа, методов проектно-исследовательской деятельности как одного из условий реализации образовательной программы.

По данным современных исследований, под *проектной деятельностью* (ПД) обучающихся понимается совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на до-

стижение общего результата деятельности. Непременным условием ПД является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана, программ и организация деятельности) и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности [3].

В основе ПД лежит развитие познавательных интересов и исследовательских навыков обучающихся, их творческих способностей, коммуникативной компетентности, личностных качеств. Мы разделяем точку зрения С. И. Поздеевой, Т. В. Кузнецовой на то, что ПД предполагает самостоятельное выполнение детьми комплекса действий по решению значимой для них проблемы, завершающей-

ся созданием продукта при *эмоциональной, регулятивной и инструктирующей поддержке взрослого*. ПД можно рассматривать как процесс приведения деятельности учащихся в определенную целостную структуру, которая обеспечит достижение максимально возможного полезного эффекта от этой деятельности с учетом конкретных условий [5]. В связи с этим, на наш взгляд, большое значение должно придаваться *организации проектной деятельности* младших школьников на уроке и во внеурочное время.

В рамках реализации ФГОС НОО ведутся поиски интеграции учебной и внеурочной деятельности, разработаны методические рекомендации по организации внеурочной проектной деятельности учащихся начальных классов [7, с. 294—306]. Вместе с тем на данный момент только в отдельных учебно-методических комплексах (УМК) для начальной школы — «Школа России», «Школа 2100», «Планета знаний» — представлены темы, содержание проектов и рекомендации по их выполнению как для учителя, так и для учащихся.

УМК «Планета знаний» является единственным из всех действующих УМК для начальной школы, в котором авторами всех основных учебных предметов (русский язык, литературное чтение, математика, окружающий мир) выстроена система работы по проектной деятельности младших школьников. УМК «Планета знаний»

состоит из учебных программ по предметам, учебников и дополнительных пособий для учащихся, программы внеурочной деятельности.

Программа внеурочной деятельности «Проектно-исследовательская деятельность в начальной школе» предназначена для учащихся 2—4-х классов [9, с. 148—167]. В программе представлены цели, задачи, содержание разделов, учебно-тематический план занятий, планируемые резуль-

таты, методические рекомендации по организации кружковых занятий, образцы проектно-исследовательской деятельности во 2—4-х классах по алгоритму: тема, центральная идея, направления исследования, содержание, ключевые вопросы, конечный продукт.

Практическая деятельность учащихся направлена на овладение методами и приемами проектной и исследовательской деятельностью; умениями работы с компьютером при подготовке презентации; различными формами творческих работ (тематический альбом, школьная стенгазета, сценарий праздника, викторины, реферат, презентация и др.). Тематика проектно-исследовательской деятельности («История страны — история моей семьи» — 2-й класс, «Великие имена в названиях улиц» — 3-й класс, «Космос далекий и близкий» — 4-й класс) способствует осознанию учащимися значимости деятельности по сохранению исторической памяти народа, культурного наследия страны.

Общие подходы к проведению проектной деятельности *по учебному предмету* рассмотрим на примере УМК «Планета знаний» по русскому языку (авторы Т. М. Андрианова, В. А. Илюхина, Л. Я. Желтовская, О. Б. Калинина). В методических пособиях для учителя есть методические рекомендации «О проектной деятельности по учебникам “Русский язык”» [1, с. 128—131], а в тематическом планировании по каждому году обучения даются краткие методические комментарии по проведению инструктажа по теме проекта и характеристика деятельности учащихся [8].

В учебниках для 1—4-х классов отражены основные компоненты содержания и организации работы над темами проектов. Анализ материалов по проектам, рекомендуемых авторами, позволил нам выделить *научно-методические основы* организации проектной деятельности в УМК «Планета знаний»:

✓ системно-деятельностный и компетентностный подходы;

Большое значение должно придаваться организации проектной деятельности младших школьников на уроке и во внеурочное время.

✓ учет возрастных и психологических особенностей, индивидуальных возможностей и потребностей младших школьников;

✓ ориентация проектной технологии на специфику начальной школы.

Реализация *системно-деятельностного подхода* в организации проектной деятельности обучающихся по УМК «Плана-та знаний» в соответствии с требованиями ФГОС НОО отражена в следующих положениях:

✓ направленность на активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;

✓ формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;

✓ включение содержания проектов в контекст решения значимых жизненных задач;

✓ признание решающей роли учебного сотрудничества в достижении общих результатов [10, с. 5—6].

Авторы учебников «Русский язык» выстраивают систему работы над проектами в *единстве урочных и внеурочных занятий*. В учебниках предлагается один проект в конце 1-го класса и по два проекта в год во 2—4-х классах. Предлагаемая система работы обеспечивает поэтапное приобретение обучающимися навыков проектной деятельности, направленной на формирование личностных результатов, познавательных, регулятивных и коммуникативных УУД, последовательное овладение навыками самостоятельной познавательной деятельности и навыками учебного сотрудничества. В процессе целенаправленной ПД у младших школьников формируются следующие метапредметные результаты:

✓ *познавательные УУД* — умение самостоятельно выделять и формулировать проблему по теме проекта и учебные задачи отдельных заданий; умение самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию в разных источниках и преобразовывать ее в продукт;

✓ *регулятивные УУД* — умение принимать и сохранять учебную задачу, проявлять познавательную инициативу в учебном сотрудничестве, ставить новые учебные задачи в процессе деятельности; умения осуществлять самоконтроль и взаимоконтроль; умение участвовать в презентации продукта; умение оценивать результаты собственной деятельности и результаты групповой работы над проектом;

✓ *коммуникативные УУД* — умения планировать сотрудничество, организовывать инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; договариваться, находить общее решение; аргументировать свое предложение; оказывать взаимопомощь по ходу выполнения задания в группе; логично и последовательно излагать материал, выступать перед аудиторией с презентацией продукта.

Следует подчеркнуть, что авторы УМК выстраивают содержание и организацию ПД, учитывая *специфику начальной школы*. Темы для проектов на каждый год обучения отбираются в соответствии с программным материалом по русскому языку, предусматриваются межпредметные связи с «Литературным чтением» и «Окружающим миром» с целью расширения, систематизации полученных знаний и их применения на практике. Например, плакат «Покормите птиц зимой!» как продукт проекта «Проводники наших мыслей и чувств»; мини-сочинения «Люблю природу русскую!» в рамках проекта «Красота родной природы»; сборник отзывов и аннотаций «Советуем прочитать» как один из продуктов проекта «Язык мой — друг мой!» и др.

С целью формирования у младших школьников навыков исследовательской и проектной деятельности авторы выстраивают систему работу от однопредметных проектов к межпредметным, от личных — к групповым и общеклассным проектам. Длительность выполнения про-

Авторы УМК выстраивают содержание и организацию ПД, учитывая специфику начальной школы.

екта в режиме урочно-внеурочных занятий ограничивается одним уроком в 1-м классе, одной-двумя неделями во 2-м классе, тогда как в 3—4-х классах проекты постепенно становятся долгосрочными, рассчитанным на месяц, четверть, полугодие.

Учитывая, что у младших школьников недостаточно сформированы навыки самостоятельной познавательной деятельности, авторами предлагаются такие продукты ПД, которые могли бы создать сами школьники с минимальной помощью взрослых (педагога и родителей). В связи с этим в 1—2-х классах авторы рекомендуют использовать элементы технологии проектов, а начиная с 3-го класса — проектную деятельность, отвечающую всем требованиям данной технологии.

В процессе организации ПД авторы учебников «Русский язык» придерживаются наиболее значимых характеристик проектной технологии в начальной школе, описанных в работах Н. В. Ивановой, И. С. Сергеева, Н. Ю. Пахомовой, К. Н. Поливановой и других ученых:

- ✓ постановка проблемы в форме практического задания;
- ✓ планирование и организация деятельности;

- ✓ поиск и анализ информации;
- ✓ создание продукта;
- ✓ презентация продукта.

Средством организации ПД в учебниках являются *инструкционные карты*, при составлении которых учитывались психологические особенности мышления младших школьников.

Так, в учебниках для 1—2-х классов инструкционные карты представлены на развороте учебника в виде наглядных образов. Например, в теме «Русский язык — твой помощник» (1-й класс, конец года) рисунками обозначены основные характеристики ПД:

- 1) для чего так важна данная тема

(в учебе, семье, магазине, на улице, на отдыхе);

2) какие могут быть источники информации (*библиотека, семья, телевидение, словари*);

3) какие проекты (продукты) по теме могут быть выполнены (*письма близким, поздравительные открытки друзьям, записная телефонная книжка, игры «Веселый наборщик» и «Поле чудес»*).

В 3—4-х классах инструкционные карты приобретают более деловой характер. На левой стороне разворота учебника авторы предлагают учащимся ответить на вопросы по изученному материалу, ставят перед ними проблемные вопросы, просят выдвинуть гипотезу и проверить ее, сравнив с информацией в детских справочниках, энциклопедиях, словарях и т. д. На правой странице учебника даются планы подготовки проекта, описываются этапы деятельности по созданию продуктов.

На основе инструкционных карт, размещенных в учебнике, учитель на уроке проводит *инструктаж по организации ПД*, которая осуществляется школьниками во внеурочное время самостоятельно по рекомендациям авторов и с помощью взрослых (учителя, библиотекаря, членов семьи).

На этапе планирования и организации деятельности ставится проблема по теме проекта, обсуждаются способы решения поставленной проблемы, выделяются подпроблемы, определяются направления работы (индивидуальной или групповой), планируется последовательность ее выполнения. Следует отметить, что постановка проблемы по предлагаемой теме проекта формулируется в форме *практического задания*.

Таким образом, в ПД реализуется *компетентностный подход*, связанный с созданием продуктов, которые используются младшими школьниками в игровой, учебной деятельности (собственные языковые игры в виде ребусов и кроссвордов, формулировка в стихах изученных

В процессе организации ПД авторы учебников «Русский язык» придерживаются наиболее значимых характеристик проектной технологии в начальной школе.

правил, словари, справочники, наглядные пособия, тренажеры и др.), а также в повседневной жизни, в быту. Так, при знакомстве с особенностями написания коммуникативно значимых и этикетных видов «деловых бумаг» авторы предлагают учащимся использовать полученные знания в жизни: сочинить поздравительные открытки, письма, записки друзьям и близким, объявления, приглашения родителям на школьный праздник; составить сборники инструкций по изготовлению украшений к Новому году, сборники кулинарных рецептов и др. Все эти продукты создаются учащимися по образцам, данным в учебниках.

Также авторы предлагают проекты, связанные с овладением культурой речевого поведения (например: «Как хорошо уметь грамотно писать» во 2-м классе, «Используем средства языка при общении» в 4-м классе).

Начиная с 1-го класса авторы предлагают обучающимся *возможность выбора*. Младшие школьники могут выбрать один из предлагаемых авторами проектов по теме или придумать свой в зависимости от собственных предпочтений. Выбор может быть обусловлен интеллектуальными, творческими способностями, характером деятельности, предпочитаемыми формами работы.

С целью формирования навыков совместной деятельности авторы рекомендуют постепенно переходить на организацию ПД в парах, а затем в малых группах. Так, уже в конце первого полугодия 3-го класса создание художественного журнала возможно лишь в группе при распределении предлагаемых авторами ролей: главного редактора, авторов рубрик, художников, составителей макета журнала. Авторы учебника рекомендуют следующие этапы работы над проектом:

1. Обсудите название журнала.

2. Решите, какие рубрики (разделы) будут в этом номере; какой материал будет интересен для чтения твоим одно-

классникам; какие игры со словом можно включить в него.

3. Выбери наиболее интересную для тебя рубрику и определи, какой материал будешь готовить (зарисовку зимнего пейзажа, описание зимних забав, экскурсий, свои размышления по поводу увиденного, услышанного, прочитанного во время зимних каникул и т. п.).

4. Продумай, для какого материала необходимы иллюстрации; что должно быть на них изображено.

5. Решите, будет ли журнал рукописным или набранным на компьютере.

Учебные проекты по русскому языку, предлагаемые в УМК, можно разделить по доминирующей деятельности обучающихся на *информационные, практико-ориентированные, творческие и исследовательские* [1, с. 128—131].

Информационные проекты направлены на сбор сведений об объекте, конкретном явлении в русском языке, расширение и углубление знаний по изучаемой теме, на поиск, анализ и обобщение языкового материала, на ознакомление всех обучающихся с полученной информацией, представленной чаще всего в виде презентации, альбома, папки с файлами (тематические книжки-малышки стихов, сборники считалок, загадок, скороговорок, пословиц, фразеологизмов).

Практико-ориентированные проекты отличает четко обозначенный результат деятельности их участников, который определяется их жизненно-практическими потребностями в процессе изучения родного языка. Продуктами таких проектов являются: сборник орфографических правил и памяток «Узелки на память», сборник «Орфографические задачи», словарь «Энциклопедия слова», «Словарик речевого этикета», наглядно-иллюстративный материал (схемы, таблицы, модели, плакаты), тренажеры (карточки-перфокарты,

Учебные проекты по русскому языку, предлагаемые в УМК, можно разделить по доминирующей деятельности обучающихся на информационные, практико-ориентированные, творческие и исследовательские.

словесный конструктор «Состав слова» и др.)

Творческие проекты не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности учащихся — она только намечается и далее развивается в соответствии с требованиями к форме и жанру конечного результата — продукта. Чаще всего продукт является результатом коллективной деятельности учащихся: альбом «Русский язык в стихах, сказках и рисунках», афиша-приглашение на праздник, сценарий мероприятий «Праздник русского алфавита», «День славянской письменности и культуры». Творческие проекты на основе личных наблюдений на темы «Краски осени», «Мои летние открытия», «Лето — время отдыха и открытий», «Интересные и забавные случаи в зимние каникулы» могут быть оформлены как заметки в художественный журнал или газету.

Исследовательские проекты проводятся в 3—4-х классах как небольшие «квази-исследования», когда деятельность обучающихся носит частично исследовательский характер, связанный с выдвижением и проверкой выдвинутых гипотез на соответствие их с теорией языка, с данными, зафиксированными в научных источниках (история происхождения слова, названия населенного пункта, «Мое имя», детская энциклопедия «Тайны русских слов» и др.).

На этапе подведения итогов продукты проектной деятельности демонстрируются обучающимся:

✓ на уроках русского языка;

✓ на библиотечных уроках (сборник «Советуем прочитать», художественный журнал «Книжкины друзья»);

✓ на классных и школьных внеурочных мероприятиях («Неделя русского языка» — сценарии праздников, конкурсов,

викторин; спектакли, инсценировки, рекламы и др.);

✓ перед учащимися других классов (демонстрация сборников, словарей, альбомов, наглядных пособий); перед воспитанниками ДОО или детьми, посещающими занятия по подготовке к обучению в школе (презентации подарков детскому саду «Необычная азбука», «Красивая буква алфавита»).

Таким образом, учебные проекты, продукты которых могут быть интересны, полезны другим людям (учащимся других классов, воспитанникам детского сада, детского дома, родителям и другим взрослым), имеют социальные эффекты.

Результаты диагностических исследований обучающихся, школьная практика показывают, что реализация рекомендаций по организации ПД в учебной и во внеурочной деятельности по УМК «Планета знаний» способствует повышению эффективности и качества обучения русскому языку в начальной школе и предопределяет успешность всего последующего обучения.

Педагоги отмечают динамику личностного роста обучающихся, проявление их индивидуальности и творческих способностей, а также повышение уровня сформированности метапредметных УУД. В процессе выполнения проектов у младших школьников успешнее формируются информационная культура — навыки поиска, сбора, обработки, хранения и представления информации; коммуникативная компетентность — направленность на совместную деятельность, навыки учебного сотрудничества; рефлексивные навыки — самоконтроль и самооценка собственной деятельности; стремление к самообразованию.

Таким образом, успешное вхождение в проектную деятельность в младшем школьном возрасте является фундаментом дальнейшего овладения технологией проектно-исследовательской деятельности в основной школе.

Реализация рекомендаций по организации ПД в учебной и во внеурочной деятельности по УМК «Планета знаний» способствует повышению эффективности и качества обучения русскому языку в начальной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Желтовская, Л. Я.* Обучение в 4 классе по учебнику «Русский язык» Л. Я. Желтовской : программа, методические рекомендации, тематическое планирование / Л. Я. Желтовская. — М. : АСТ : Астрель, 2008.
2. *Иванова, Н. В.* Реализация проектной деятельности в начальной школе / Н. В. Иванова. — М. : АРКТИ, 2013.
3. *Матяш, Н. В.* Проектная деятельность младших школьников : книга для учителя начальных классов / Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко. — М. : Вентана-Граф, 2007.
4. *Поздеева, С. И.* Позиция педагога в организации проектной деятельности младших школьников / С. И. Поздеева, Т. В. Кузнецова // Вестник ТГПУ. — Сер. «Педагогика начального и общего образования». — 2010. — Вып. 2 (92). — С. 65—69.
5. *Поливанова, К. Н.* Проектная деятельность школьников : пособие для учителя / К. Н. Поливанова. — М. : Просвещение, 2008.
6. Примерные программы начального общего образования : в 2 ч. — Ч. 1. — М. : Просвещение, 2008.
7. Программы общеобразовательных учреждений. Начальная школа. 1—4 классы: Учебно-методический комплект «Планета знаний»: русский язык, литературное чтение, математика, окружающий мир : сборник. — 2-е изд., дораб. — М. : АСТ : Астрель ; Владимир : ВКТ, 2010.
8. Программы общеобразовательных учреждений. Начальная школа: 1—4 классы: Учебно-методический комплект «Планета знаний» : программа внеурочной деятельности в начальной школе. — М. : Астрель ; Владимир : ВКТ, 2012.
9. *Сергеев, И. С.* Как организовать проектную деятельность учащихся : практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И. С. Сергеев. — М. : АРКТИ, 2007.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. — М. : Просвещение, 2011.



**ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УД
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ
С УЧЕБНИКОМ РУССКОГО ЯЗЫКА УМК «ГАРМОНИЯ»**

О. Е. КУРЛЫГИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры филологических дисциплин и методики
их преподавания в начальной школе
Института педагогики и психологии образования МГПУ (Москва)
miakulpa@mail.ru

В статье представлены некоторые результаты исследования возможности применения заданий проблемного характера на уроках русского языка при изучении темы «Состав слова» по учебникам УМК «Гармония» на становление основных логических универсальных учебных действий (анализа, синтеза, классификации) младших школьников. Выделены различия заданий традиционного и проблемного характера. Приведены примеры заданий проблемного характера из учебников и рабочих тетрадей.

The paper presents some results of research on the effect the feasibility of the jobs problem character of Russian language lessons while studying the theme «composition of words from textbooks CMD

«harmony» on the formation of basic logical universal educational actions (analysis, synthesis, classification), junior high school students. Highlighted the differences of traditional jobs and the problem character. Examples of problematic job nature of textbooks and workbooks.

Ключевые слова: *логические универсальные учебные действия, задания проблемного характера, изучение морфемики*

Key words: *logic, universal training actions, problemnoog job nature, study morfemiki*

Современная система образования сегодня ориентирована на формирование у обучающихся универсальных учебных действий, сформированность которых является залогом профилактики школьных трудностей. Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) в качестве главных результатов обучения определены не предметные, а личностные и метапредметные универсальные учебные действия, которыми должны овладеть школьники [5]. Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования предполагают овладение младшими школьниками логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям и др. [14]. Именно логическими универсальными учебными действиями обусловлено становление мышления младших школьников.

Развитие логического мышления у школьников в значительной мере происходит стихийно, поэтому большинство учащихся, даже старшеклассников, не овладевает начальными приемами логического мышления.

Задача по формированию и развитию логического мышления общепризнана и давно принята педагогическим сообществом. В трудах известных ученых (П. Пиаже, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) отмечалось, что развитие логического мышления у школьников в значительной мере происходит стихийно, поэтому большинство учащихся, даже старшеклассни-

ков, не овладевает начальными приемами логического мышления.

ков, не овладевает начальными приемами логического мышления.

Русский язык как школьный предмет выполняет особую роль, являясь не только объектом изучения, но и средством обучения всем школьным дисциплинам. На уроках русского языка уже в начальной школе есть возможность организовать эффективную работу по формированию и дальнейшему развитию у младших школьников логических универсальных учебных действий, а значит, и логического мышления [1].

Логические универсальные действия складываются у младших школьников в процессе:

- ✓ организации анализа объектов посредством определения признаков, которые делятся на существенные и несущественные;

- ✓ организации процесса синтеза, отражаемого в составлении целого из различных частей, а также в механизме достраивания целого посредством восполнения недостающих элементов;

- ✓ определения различного рода оснований и критериев, позволяющих сравнивать и классифицировать объекты;

- ✓ подведения под понятия и составления следствий;

- ✓ установления причинно-следственной связи, которая представляется из цепочек объектов и явлений;

- ✓ создания логических цепочек, исследования истинности определенного утверждения или умозаключения;

- ✓ составления различного рода гипотез и их обоснования [8].

Особая роль в формировании логического мышления школьников всегда

отводилась проблемному обучению, предусматривающему «создание на уроке проблемных ситуаций и обсуждение возможных подходов к их решению, в ходе которого обучаемые учатся применять ранее усвоенные знания и приобретенные навыки и умения и овладевают опытом (способами) творческой деятельности» [15, с. 241].

Несмотря на то что теория проблемного обучения насчитывает в своем становлении более пятидесяти лет, задания проблемного характера пока не получили широкого распространения в практике обучения русскому языку. Эта ситуация объясняется недостаточной разработанностью методики организации проблемного обучения, сложностью подготовки учебного материала в виде проблемных познавательных задач, а также отсутствием системы подготовки педагога к организации проблемного обучения [6].

Одна из главных целей проблемного обучения — сформировать особый стиль умственной деятельности, исследовательскую активность и самостоятельность учащихся. Суть активности, достигаемой при проблемном обучении, заключается в том, что ученик должен анализировать фактический материал и оперировать им так, чтобы самому получить из него новую информацию. Другими словами, это расширение, углубление знаний при помощи ранее усвоенных знаний или новое применение прежних знаний [9].

Цель активизации учащихся посредством проблемного обучения состоит в том, чтобы поднять уровень мыслительной деятельности ученика и обучать его не отдельным операциям в стихийно складывающемся порядке, а системе умственных операций, которая характерна для решения нестереотипных заданий, требующих творческого осмысления.

Основные отличия проблемного обучения от традиционного проявляются в следующем. При *традиционном обучении* преподаватель передает школьникам знания в готовом виде — объясняет но-

вый материал, показывает новые положения, подкрепляет их примерами, иллюстрациями, опытами, добивается понимания детьми нового материала, связывает его с уже изученным, проверяет степень усвоения. Деятельность учителя носит объяснительно-иллюстративный характер, а сам он становится транслятором знаний. Учащиеся воспринимают сообщаемое, осмысливают, запоминают, заучивают, воспроизводят, тренируются, упражняются и т. п. Их деятельность носит репродуктивный характер. При *проблемном обучении* учитель либо не дает готовых знаний, либо предлагает их только на особом предметном содержании; новые знания, умения и навыки школьники приобретают самостоятельно при решении особого рода задач и вопросов, называемых *проблемными* [6].

Таким образом, наряду с проблемными ситуациями, проблемным изложением учебного материала задания проблемного характера являются одним из средств реализации проблемного обучения.

В роли *заданий проблемного характера* на уроке могут выступать:

- ✓ проблемные задачи с недостающими, избыточными, противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками;

- ✓ процесс поиска истины (способа, приема, правила решения);

- ✓ различные точки зрения на один и тот же вопрос [6].

Особенности формирования логических универсальных учебных действий у младших школьников на уроках русского языка связываются со становлением трех основных логических действий. Прежде всего это *анализ* объектов с выделением существенных и несущественных признаков. Затем проведение по заданным критериям *сравнения* и *классификации*, состоящих из отдельных операций.

Операция сравнения у младших школь-

Одна из главных целей проблемного обучения — сформировать особый стиль умственной деятельности, исследовательскую активность и самостоятельность учащихся.

ников имеет особенности: сначала младшие школьники легко выделяют различия, затем постепенно вычленяют и сравнивают сходство. Операция сравнения играет весьма существенную роль в процессе обучения. Формированию у младших школьников операции классификации (систематизации) способствует уже упомянутое действие анализа. С помощью операции классификации на уроках русского языка у младших школьников происходит распределение лингвистических понятий по группам в зависимости от сходства и различия их друг с другом.

Логические универсальные учебные действия являются средством обобщения и систематизации знаний, а также составляют основу выведения новых знаний из уже имеющихся. Сформированность логических универсальных учебных действий напрямую связана с уровнем развития основных мыслительных операций.

Существуют различные способы формирования логических УУД. Один из способов формирования познавательных логических УУД у младших школьников на уроках русского языка — использование заданий проблемного характера.

Одно из исследований, проведенных на кафедре филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе МГПУ, было связано с определением возможности применения заданий проблемного характера в качестве средства формирования у младших школьников некоторых логических универсальных учебных действий. Для этого, во-первых, выявлялись возможности одного из современных учебно-методических комплексов по русскому языку для организации работы, посвященной формированию у

младших школьников логических универсальных учебных действий, и, во-вторых, анализировалось влияние заданий проблемного характера учебника русского языка (тема «Состав слова») на формирование логических универсальных учебных действий у учащихся 3-го класса.

Значение изучения морфемного состава слова в начальном языковом образовании велико. При получении сведений о составе слова учащиеся приобретают знания о языке, что в целом направлено на повышение их языковой компетенции. Элементарные знания об образовании слов важны для понимания учениками основного источника пополнения нашего языка новыми словами. Кроме того, наблюдения над образованием слов способствуют пониманию школьниками закономерностей развития языка, положительно влияют на формирование у школьников интереса и внимания к слову [7, с. 142].



Таким образом, основные характеристики заданий проблемного характера заключаются в следующем:

- ✓ создают проблемные ситуации различной степени трудности;
- ✓ содержат один неизвестный элемент (отношение, способ или условия действия), потребность в поиске которого возникает у учащегося;
- ✓ связаны с ранее усвоенными знаниями и умениями;
- ✓ могут использоваться на разных этапах учебной деятельности;
- ✓ могут быть как практическими, так и теоретическими.

Важно отметить, что в заданиях этого типа проблема может скрываться как в формулировке задания, так и в дидактическом материале.

**Различия заданий традиционного и проблемного характера
(на примере темы «Состав слова»)**

Задания традиционного характера	Задания проблемного характера
Выдели суффиксы в словах: мячик, ключик, летчик, столик. (Во всех словах есть суффиксы)	Выдели суффиксы в словах: мячик, крик, ластик, столик. (Не во всех словах есть суффиксы)

Задания традиционного характера	Задания проблемного характера
Выпиши слово, соответствующее схеме:  <i>солнышко, побег, побелка</i> (В дидактическом материале есть слово, подходящее данной схеме)	Выпиши слово, соответствующее схеме:  <i>солнышко, приморский, побелка</i> (В дидактическом материале нет слова, подходящего данной схеме)

С целью выявления потенциала учебно-методического комплекса (УМК) «Гармония» по русскому языку (авторы: М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко) для организации работы, направленной на формирование у младших школьников логических универсальных учебных действий в процессе выполнения заданий проблемного характера при изучении темы «Состав слова», был проведен анализ учебного материала по следующим направлениям:

✓ выявление в пояснительной записке программы установок в отношении работы по формированию логических универсальных учебных действий;

✓ обнаружение в учебниках и рабочих тетрадях заданий проблемного характера по теме «Состав слова», направленных на формирование логических универсальных учебных действий анализа и классификации.

В пояснительной записке программы названы конкретные задачи обучения, большая часть которых в той или иной мере обеспечивает формирование логических универсальных учебных действий учащихся:

«— осуществлять анализ, синтез, сравнение, классификацию языкового материала по заданным критериям;

— строить несложные рассуждения, устанавливая причинно-следственные связи, делать выводы, формулировать их;

— подводить факты языка и речи под понятие на основе выделения комплекса существенных признаков» [13].

Тема «Состав слова» изучается во 2-м и 3-м классах, поэтому для анализа были выбраны учебники русского языка и соответствующие рабочие тетради [2; 3; 10; 11; 12].

Представим перечень формируемых логических универсальных учебных действий и примеры соответствующих заданий.

✓ Организация анализа объектов посредством определения существенных и несущественных признаков.

Задание 1

Родственные ли слова в каждой группе? Какие добавишь? Где есть «чужие»?
*грибок * гриб * грибной * ... (кто?)*
*хлопки * хлопунка * ... (что делать?)*
*дар * подарок * ... (что делать?) * удар*

*белеть * белый * побелеть * белка*

Из каждой группы выпиши родственные слова, добавь и свои [10].

Задание 2

Ответь на вопросы малыша:

— А слова *сахар* и *конфета* родственные? Конфета ведь сладкая.

— А варенье и компот? Они же из вареных ягод.

Так *сахар* и *конфета*, *варенье* и *компот* — родственные слова? Объясни свой ответ [10].

Задание 3

Выполни задание и ответь на вопросы ученика. Сколько подберешь родственных слов к словам *лед* и *снег*? Выделяй корень.

— А слова *сосулька*, *каток* подойдут? Они же изо льда. А *сугроб*? Он ведь из снега [10].

Задание 4

Ты, конечно, знаешь, что такое *погремушка*. А можешь сразу сказать, как устроено это слово? Например, есть в нем такая же часть, как в слове *ушко* [10]?

✓ Определение различного рода оснований и критериев, позволяющих сравнивать и классифицировать объекты.

Задание 1

Прочитай текст.

Пришли на огород работники. И ну пропалывать сорняки! Не расти сорнякам! Не засорят они землю!

Выпиши в первый столбик изменения одного и того же слова, выдели окончания.

Во второй столбик запиши другое слово из той же семьи. Докажи, что слова однокоренные [10].

Задание 2

Запиши слова в два столбика: однокоренные слова и формы одного слова.

*дорога * дорожная * дороги * на дороге * дорожка * придорожная * подорожник*

*снег * снеговик * снежки * под снегом * из-под снега * снегурочка* [11].

Задание 3

Собери вместе семью родственных слов. Как ты их узнаешь?

*рыба * ловить * рыбка * окунь * рыбачить * рыбный*

Выпиши родственные слова в первый столбик. Определяй, что они называют: предмет, признак, действие?

Запиши во второй и третий столбики слова, которые остались.

Припиши в два последних столбика только те слова, которые ты считаешь родственными: *окунек, окунул, улов, ловкий*. Почему два слова опять остались [10]?

Анализу также подверглись учебные материалы тетрадей-задачников (рабочих тетрадей) по русскому языку, составляющие комплект с учебниками.

Приведем некоторые примеры заданий проблемного характера из рабочих тетрадей.

✓ Организация анализа объектов посредством определения существенных и несущественных признаков.

Задание 1

Все ли слова однокоренные? Как это узнаешь?

*учить * учитель * участок * ученик * выучить * отметка * учебник * научить * ручка*

В однокоренных словах отметь корень, а над другими поставь знак «—» [3].

Задание 2

Прочитай три текста. О чем они? Придумай и впиши такое название, в котором раскрывается тема всех отрывков.

а) *Мы с папой пошли покупать елку. Нам понравилась небольшая елочка, чуть больше меня. Чудо, какая славная!*

б) *В гостиную втащили большую мерзлую елку. Дерево подняли. От ели веяло холодом. Но понемногу ветви оттаяли и распушились. По всему дому запахло хвоей.*

в) *Дмитрий привез из леса небольшую очень пушистую елку. Ее внесли в дом. Сразу запахло смолой, зимними праздниками. Я стал развешивать разные елочные украшения. Не прошло и часу, как деревце было уже наряжено.*

Найди в текстах и подчеркни родственные слова. Какая семья слов у тебя образовалась?

А разве не нужно было выписать из второго отрывка слово *дерево*, а из третьего — *деревце*? Они же тоже о елке [2]!

Задание 3

Предположи, какая приставка в первой паре слов. А какой суффикс в последней паре?

Побежал — победил, столик — крик, листик — ластик, ухожу — ухо, полет — полевой, урок — дружок, летчик — мячик, сделать — смешить [2].

✓ Определение различного рода оснований и критериев, позволяющих сравнивать и классифицировать объекты.

Задание 1

Составь справочник «Суффиксы русского языка».

Начни справочник с приставок записанных тобой слов. Пиши только приставки, располагай их в том порядке, в котором мы называем их значения:

- ✓ движение вокруг чего-то;
- ✓ движение через что-то;
- ✓ движение внутрь;
- ✓ приближение к чему-то;
- ✓ удаление от чего-то;
- ✓ движение наружу [3].

Задание 2

У осы не усы, не усищи, а усики.

Сначала выпиши в справочник суффиксы из скороговорки. В какой столбик

ты их запишешь: в «Суффиксы названий предметов» или в «Суффиксы названий признаков» [3]?

Таким образом, учебные материалы учебников русского языка УМК «Гармония» в разделе «Состав слова» обладают потенциалом формирования у младших школьников некоторых логических универсальных учебных действий, поскольку содержат в комплексе упражнений задания проблемного характера, обеспечивающие и наблюдение над фактами языка, и усвоение способов действия при решении грамматических и орфографических задач, что в целом способствует становлению логического мышления у младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Истомина, Н. Б. Условия достижения метапредметных результатов в начальной школе / Н. Б. Истомина, О. Е. Курлыгина, И. В. Потапов // Стандарты нового образования. — 2014. — № 2. — С. 47—53.
2. К тайнам нашего языка : тетрадь-задачник к учебнику русского языка для 2 класса общеобразоват. учреждений : в 3 ч. / М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко. — 10-е изд. — Смоленск : Ассоциация XXI век, 2014. — 72 с.
3. К тайнам нашего языка : тетрадь-задачник к учебнику русского языка для 3 класса общеобразовательных учреждений : в 3 ч. / М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко. — 9-е изд. — Смоленск : Ассоциация XXI век, 2014. — 64 с.
4. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. — М.: Знание, 1974. — 64 с.
5. Ливенцова, Л. А. Современные подходы к преподаванию в условиях реализации и введения ФГОС / Л. А. Ливенцова // Методист. — 2014. — № 3. — С. 57—63.
6. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. — М. : Директ-Медиа, 2008. — 392 с.
7. Методика обучения русскому языку и литературному чтению : учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т. И. Зиновьевой. — М. : Юрайт, 2016. — 468 с.
8. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. — 2-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 2010. — 204 с.
9. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик [и др.]. — М. : Академия, 2007. — 383 с.
10. Русский язык: К тайнам нашего языка : учебник для 2 класса общеобразоват. учреждений : в 2 ч. / М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко. — 9-е изд. — Смоленск : Ассоциация XXI век, 2014. — 144 с.
11. Русский язык: К тайнам нашего языка : учебник для 3 класса общеобразоват. учреждений : в 2 ч. / М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко. — 9-е изд. — Смоленск : Ассоциация XXI век, 2014. — 144 с.
12. Русский язык: К тайнам нашего языка : учебник для 4 класса общеобразоват. учреждений : в 2 ч. / М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко. — 9-е изд. — Смоленск : Ассоциация XXI век, 2014. — 160 с.
13. Учебно-методический комплект для четырехлетней начальной школы «Гармония» : сборник программ. — Смоленск : Ассоциация XXI век, 2013. — 208 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. — М. : Просвещение, 2010. — 110 с.
15. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. — М., 2008. — 746 с.



ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ОСНОВЕ ЛИТЕРАТУРНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ

В. Ф. ОДЕГОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры начального образования НИРО
v.odegova@yandex.ru

В статье раскрываются особенности формирования читательской компетентности в начальной школе. Для успешной реализации этой приоритетной цели ФГОС НОО автором рекомендуется использование потенциала УМК регионального интегрированного курса по литературному краеведению «Нижегородская сторона».

The article reveals the peculiarities of readers' competence in elementary school. For successful implementation of this priority GEF IEO authors recommend the use of the potential of CMD regional integrated course on the literary study of local lore «Nizhny Novgorod side».

Ключевые слова: читательская компетентность, приоритетная цель, способы действия, литературное краеведение, интериоризация, типичные затруднения, синтагматическое чтение

Key words: reader's competence, the priority goal, ways of acting, literary regional studies, internalization, the typical difficulties syntagmatic reading

Задача учителя не столько научить ребенка читать, сколько помочь ему научиться читать.

Франк Смит

Литературное чтение — один из ведущих предметов в системе подготовки младшего школьника, формирующий функциональную грамотность, способствующий общему развитию и воспитанию ребенка. В требованиях ФГОС НОО определены цели и задачи курса литературного чтения, приоритетной целью обучения которого «является формирование необходимого уровня читательской компетентности младшего школьника, осознание себя как грамотного читателя, способного к использованию читательской деятельности как средства самообразования» [8].

К поиску решения проблемы читательской компетентности обучающихся, обеспечивающей осмысление текстов, их практическое применение, обращаются ученые — методисты, психологи и учителя-практики (Е. Л. Гончарова, Н. Н. Светловская, Н. Н. Сметанникова и др.) [1; 6; 7].

Из многочисленных определений, сформулированных исследователями рассматриваемой проблемы, наиболее точным нам кажется определение Н. Н. Светловской, которая понимает читательскую компетентность как «личностное свойство, позволяющее читателю при первой необходимости привычно обращаться в мир книг за недостающим ему опытом и с минимальными затратами времени и сил находить в этом мире и «присваивать» на максимально доступном ему уровне нуж-

ный опыт или устанавливать, что интересующий его опыт пока в книгах не описан» [6].

ФГОС НОО представляет читательскую компетентность как результат структурного процесса, составляющими которого являются:

- ✓ совершенствование обучающимися техники чтения;
- ✓ знание приемов понимания прочитанного и прослушанного произведения,
- ✓ ориентирование в круге чтения;
- ✓ сформированность духовной потребности в книге как способ познания мира и самопознания [8].

Формирование читательской компетентности — процесс сложный, систематический, длительный. В начальной школе юному читателю необходимы ежедневные упражнения в чтении под непосредственным или опосредованным компетентным руководством педагога. Количество недельных часов, выделенных на освоение программы по литературному чтению, является недостаточным для формирования интереса к чтению и как к процессу, и как к источнику знаний. Проблема достижения приоритетной цели литературного чтения сформулирована и реализуется исключительно на начальной ступени обучения. Поэтому возникает настоятельная *необходимость* в поиске дополнительных возможностей для *увеличения учебного времени* для решения задач читательской компетентности.

Один из вариантов искомой возможности — широкое внедрение в начальной школе нашего региона интегрированного курса по литературному краеведению «Нижегородская сторона» (2—4-й классы), обеспечивающего создание более благоприятных условий для комплексного решения задач совершенствования читательской деятельности и формирования духовно-нравственной личности младшего школьника на основе интериоризации этических норм в процессе и на основе восприятия литературных текстов о природе, традициях, достижениях, истории и

культуре малой родины. Совершенно очевидно, что задачи данного курса полностью совпадают с задачами и планируемыми результатами ФГОС НОО по литературному чтению [2; 8]. Для решения этих задач создан УМК, включающий программу, учебные пособия для учащихся, методические рекомендации для учителя и мультимедийный демонстрационный материал. Использование материалов УМК возможно в интеграции с любым рекомендованным Министерством образования и науки РФ УМК по литературному чтению или в качестве самостоятельного учебного предмета, в соответствии с режимом образовательной организации, как в рамках учебного плана, так и во внеурочной деятельности.

Важной особенностью успешного формирования читательской компетентности младших школьников на содержании курса литературного краеведения «Нижегородская сторона» является организация целенаправленного педагогического воздействия с учетом результатов поэтапного проведения текущей диагностики в рамках всех ее структурных составляющих, рекомендуемых ФГОС НОО и перечисленных выше. Цель *первого*, информативного, *этапа* — знакомство со способами действий (учитель, коллективное открытие, самостоятельное формулирование способа, алгоритма действия из учебного текста). На *втором этапе* отрабатывается способ действия в коллективной, групповой или парной формах организации читательской деятельности под контролем педагога. *Третий этап* — этап самостоятельной творческой деятельности с текстовой информацией.

Кратко остановимся на особенностях организации работы по направлениям структуры читательской компетентности для успешного достижения планируемых результатов по УМК «Нижегородская сторона».

Количество недельных часов, выделенных на освоение программы по литературному чтению, является недостаточным для формирования интереса к чтению и как к процессу, и как к источнику знаний.

Совершенствование техники чтения организуется на основе выявленных учителем трудностей обучающихся и способах их преодоления.

В 1—2-х классах при решении этой проблемы предусматривается овладение детьми чтением вслух целыми словами и сочетаниями слов. На этапе *читательской самостоятельности* (2—3-й классы) дети адекватно воспринимают содержание произведений в ходе слушания и чтения вслух текстов краеведческого характера; применяют полученные знания в самостоятельной деятельности с книгой: выразительно читают смысловыми словами и смысловыми отрезками предложения — синтагмами в достаточно беглом темпе, умеют выделять доминанту, воспроизводить содержание в пересказах, давать оценку поступков персонажей и описываемых явлений в процессе самостоятельной работы в индивидуальной и групповой формах, работать с моделями и планом. На этом этапе осуществляется знакомство с приемами молчаливого чтения и выполняются упражнения в их практическом применении. Уче-

ники знакомятся с критериями оценки выполнения заданий, связанных с изучением литературных произведений, могут давать оценку качеству работы товарищей и собственной деятельности. Главная задача 4-го класса — самостоятельное применение учащимися приемов молчаливого чтения. В рамках УМК «Нижегородская сторона» (в дополнение к федеральным УМК) школьники овладевают способами сжатия текста за счет замены прямой речи косвенной и др. [3]. Успешность решения методических задач зависит от умения педагога выявлять типичные затруднения обучающихся и определять способы их преодоления, создавать проблемные ситуации, вынуждающие детей участвовать в поиске выхода из затруднения и в специально созданных условиях «договариваться» о способе действия.

Диагностика некоторых наиболее типичных затруднений школьников по совершенствованию навыка чтения вслух и система работы по их преодолению, как в федеральном, так и в нашем УМК, предлагается в таблице 1.

Таблица 1

Диагностика некоторых наиболее типичных затруднений школьников по совершенствованию навыка чтения вслух и система работы по их преодолению

№ п/п	Проблема	Способ действия	Приемы, упражнения коррекционного характера
1	Выделение отдельных звуков из слога, слова	Определение количества звуков на основе установления соответствия между количеством артикуляционных движений губ и количеством звуков в ходе медленного проговаривания: сначала наблюдения за артикуляцией учителя, чуть позднее — с помощью зеркала за своим речевым аппаратом	Речевой эксперимент: игровые упражнения в произношении и слушании отдельных звуков: «Есть преграда?», «Гласный — согласный?», «Кто лучше слышит?», «Шептуны», «Назови пару», «Кто быстрее произнесет?», «Узнай звук» и т. д.
2	Слитное произношение на одном толчке воздуха согласного и гласного звуков	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Позиционное чередование (Д. Б. Эльконин, Л. Е. Журова, М. С. Соловейчик); ✓ репродуктивный тренинг типа «делай, как я» (Л. Н. Толстой); ✓ «Голос» (Н. М. Бетенькова) 	Речевой эксперимент: игровые упражнения «Сколько движений выполняют губы?», «Угадай, сколько звуков», «Кто лучше сольет звуки?», «Споемте, друзья» и др.

№ п/п	Проблема	Способ действия	Приемы, упражнения коррекционного характера
3	Чтение слогов со стечением согласных	Чтение с опорой на гласные	Прием наращивания двухбуквенного слога, деление и чтение складов с интонированием, коллективное и индивидуальное планирование действий
4	Неумение декодировать слова	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Чтение слов после предварительной маркировки на кальке. ✓ Планирование читательской деятельности на основе закона восходящей звучности: «Где буква гласного, там граница слога» 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Упражнения в чтении целым словом: <ul style="list-style-type: none"> — с опорой на последнюю букву слова; — на основе концентрации внимания на середине слова ✓ Упражнения в безошибочном чтении ✓ Чтение под счет ✓ Упражнения на расширение поля чтения: «Лесенка», «Ступеньки», «Зеленая точка» и др.
5	Паузы во время чтения предложения	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Слитное озвучивание частиц <i>-таки, -жа, бы</i> с впереди стоящими самостоятельными частями речи ✓ Чтение смысловых слов («предлог + сущ.» и т. п.) на одном дыхании 	<p>Упражнения «Прочитай на одном дыхании», «Кто пробежит без остановки»: <i>все-таки, скажи-ка, дай-ка, читал бы</i></p> <p>Отработка правила «1—2-буквенные слова читаются вместе со следующим словом»: <i>в поле, на дороге, из груди</i></p> <p style="text-align: center;"> </p>
6	Чтение слов с переносом	Не озвучивать слово, пока взгляд не дошел до последней буквы слова	<p>На первых порах — под счет:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ дыхание; ✓ озвучивание слова после подсчета: <ul style="list-style-type: none"> — количества букв в слове, — количества гласных, ✓ озвучивание после названия учителем или обведения детьми карандашом последней буквы слова: <i>доро- занима- га лись</i>
7	Чтение слова с разрывом из-за неуместных пауз	Соблюдение пауз на пробелах между словами	Чтение под счет. Опора на последнюю букву слова (письменно / устно). Концентрация внимания на середине слова. Постановка ударения
8	Потеря читаемой строки (низкий уровень внимания, слабые навыки работы с книгой)	Способ ориентирования в тексте, на странице с помощью указательных пальцев обеих рук	Игровой прием «Дружные помощники»: левая рука показывает начало строки, правая двигается по строке. По окончании строки палец левой руки спускается на начало следующей строки, правая рука «прыгает» к левой и продолжает путь по новой строке. И так до конца текста
9	Отсутствие интонирования, монотонность	Распевание гласных	<p>Прием «Распевание первого слога»</p> <p><i>Вариант 1.</i> Первый слог ударный: [ру^ки, па^рта, р^ек^и, ма^ки, во^лк^и]. Произносится первый слог, после чего гласный звук этого слова еще раз произносится с повышением голоса. За счет такого распевания гласного звука достигаются мелодичность и целостное воспроизведение слов.</p> <p><i>Вариант 2.</i> Первый слог безударный: [з^и-и^{ма}, лу-у^чи, га-а^{ра}, п^и-и^{нал}] Произносится первый слог, после чего гласный звук этого слова еще раз произносится на такой же высоте, в третий раз гласный произносится с повышением голоса. Такое модулирование или распевание гласного звука позволяет достичь мелодичности речи, чтения</p>

Знание приемов понимания прочитанного и прослушанного произведения способствует формированию важнейшего познавательного УУД — смыслового чтения. УМК «Нижегородская сторона» предлагает педагогу организовать ознакомление с приемами понимания различными способами.

1. Использовать приемы, помещенные после каждого текста в пособиях «Нижегородская сторона» для учащихся. Особый интерес представляют для детей приемы, активизирующие мыслительную активность — пометы, маркировка, модели, дописывания и т. д. Их можно объединить в несколько групп.

Первая группа. Вопросы разного уровня сложности, например:

— Сколько картин нарисовал автор в стихотворении? Впиши соответствующее число в окошечко

— Какие жуткие картины войны нарисованы в произведении? Отметь на кальке.

— Почему нижегородцы поддержали воззвание Минина? Напиши. _____.

— Как опыт летчика-испытателя Чкалова помог подготовить других летчиков к успешному ведению боя в годы войны? _____.

— Сколько лет просуществовало Горьковское суворовское училище? Поищи

ответ на этот вопрос у взрослых, в интернете или в библиотеке.

— Для чего батюшка Серафим Саровский совершал духовные подвиги? _____.

Вторая группа. Перевод текстовой информации в таблицу, например:

— Заполни таблицу после прочтения текста сказки:

В чем Семену не везло?	В чем Семену повезло?

Третья группа. Задания творческого характера:

— Подготовь презентацию о красоте природы Нижегородского края.

— Создай иллюстрацию-коллаж к тексту.

— Сочини концовку стихотворения Ю. Копытова, выдержав тему, размер, рифму.

— Озаглавь рассказ, запиши на свободной строке перед текстом и т. д.

2. Активно применять приемы, предложенные нами в методических пособиях [3; 4]. Они могут быть вынесены в таблицу и использоваться педагогом в качестве дидактического материала, обеспечивающего систему работы по овладению способами действий по осознанию и извлечению информации (см. таблицу 2).

Таблица 2

Способы действий по осознанию и извлечению информации

№ п/п	Проблема	Способ действия	Приемы, упражнения
1	Неуверенная ориентация на странице, в тексте	Способ быстрого ориентирования на странице, в тексте (выборочное, просмотровое чтение — опора на первую букву, на последнюю букву, на первую и последнюю; на первую, последнюю и вторую; на количество букв)	<i>Выборочное чтение по заданию</i> Дети осваивают способ быстрого поиска, ориентируясь на: ✓ начальную букву слова; ✓ начальную букву и длину слова; ✓ часть речи; ✓ доминанту в смысловой нагрузке слов в предложении; ✓ доминанту в смысловой нагрузке слов в абзаце
2	Поиск прямой речи в тексте и выделение в прямой речи слов автора и слов героя	Прямая речь в тексте и дифференциация слов героя и слов автора с помощью тире в начале строки и внутри	Подчеркнуть на кальке в прямой речи слова автора прямой чертой, слова героя — волнистой линией

Образовательный процесс: методы и технологии

Продолжение табл. 2

№ п/п	Проблема	Способ действия	Приемы, упражнения
		прямой речи (слова автора после слов героя)	
3	Выделение в прямой речи с разрывом слов автора и слов героя	Способ выделения, в первую очередь, слов автора — с помощью глаголов, обозначающих речевые действия	Подчеркнуть на кальке в прямой речи с разрывом слова автора прямой чертой, слова героя — волнистой линией
4	Чтение по ролям: передача характера героя и отношения к нему с помощью средств художественной выразительности, вовремя начинать озвучивать свою роль и вовремя останавливаться, давая возможность вступить другому исполнителю	Дифференциация слов автора и слов героев с помощью упомянутых выше способов	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ролевое чтение — итог работы на уроке на основе анализа произведения, работы над прямой речью, цветовые пометы для обозначения слов героев произведения ✓ Конкурсное чтение слов персонажей, распределение ролей на этой основе
5	Составление плана, краткого пересказа	Вычеркивание на кальке фоновых предложений, нахождение ключевых предложений в каждом абзаце: <i>Без этого предложения понятно, о чем говорится?</i>	Каждый абзац текста перечитывается без первого предложения (далее — без второго, третьего и т. д.), обдумывание, понятен смысл без этого предложения или нет. Без каждого фонового предложения смысл понятен. Без ключевого предложения, разумеется, — нет. Аналогичный способ применяется и в обучении краткому пересказу
6	Синтагматическое чтение	Деление предложения на логические части — «домики» — синтагмы (смысловые части из 1—2—3 слов), перед каждой синтагмой берется дыхание	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Наложить кальку на текст. — Границы смысловых частей предложения шариковой ручкой на кальке обозначить палочками, сверху обозначить рисунок интонации. ✓ Прочитать выразительно каждую синтагму: <i>Я люблю / такую метель / — не дикую и страшную, / не степной буран, / но такую вот / русскую, / что любит, однако, / лихо / пройтись по полю, / повеселиться, / поозоровать. / На то она / и зима. / (И. Трубин)</i>
7	Сжатый пересказ	Сжатие текста за счет преобразования прямой речи в косвенную	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Замена прямой речи косвенной с помощью союза <i>что</i> и изменения лица говорящего: — <i>Ах, какой ты странный, — удивлялась Индюшка.</i> (Вариант выполнения задания: <i>Индюшка удивилась, что он странный.</i>) ✓ Замена прямой речи косвенной с помощью глаголов или существительных, обозначающих действие или состояние персонажа: — <i>Будто? — спросила Варюша.</i> (Вариант выполнения задания: <i>Варюша не поверила.</i>) ✓ Замена прямой речи косвенной с помощью постановки данных в тексте личных глаголов на глаголы неопределенной формы: <i>Варюша посадила на ветку Сидора и попросила:</i>

Окончание табл. 2

№ п/п	Проблема	Способ действия	Приемы, упражнения
			<p>— Ты поищи, поройся! Может, найдешь! (Вариант выполнения задания: Варюша попросила Сидора поискать.)</p> <p>✓ Замена объемной прямой речи косвенной с помощью предельного сжатия до размеров одного предложения, выражающего главную мысль.</p> <p><i>Индюк наклонился к самому уху Ежа и шепнул ему по секрету:</i></p> <p>— Так и быть, я вам сообщу ужасную тайну... да... Только условие: никому не рассказывать. Правда, мне немного совестно говорить о самом себе, но что поделаете, если я — самая умная птица! Меня это иногда даже немного стесняет, но шила в мешке не утаишь... Пожалуйста, только никому об этом ни слова!.. (Вариант выполнения задания: Индюк под страшным секретом похвалился Ежу, что он — самая умная птица.)</p>

Ориентирование в круге чтения в УМК «Нижегородская сторона» позволяет восполнить имеющийся недостаток многих УМК по литературному чтению, включенных в федеральный перечень: расширить его содержание за счет включения новых жанров, стилей, тематики. В соответствии с требованиями ФГОС НОО произведения научно-познавательного характера обеспечивают формирование у младших школьников более четких представлений о разнообразии стилевых и видо-жанровых особенностей текстов по чтению.

Благодаря такому подходу к отбору содержания создаются более благоприятные условия для формирования у младших школьников целостного представления о литературе и языке, что способ-

ствует развитию языковой личности. Введение цикла произведений о родной природе, достопримечательностях, людях и их традициях, героизме нижегородцев в годы Великой Отечественной войны 1941—1945 годов направлено на формирование нравственно-патриотической личности [3]. Содержание текстов о родном крае и разнообразные виды деятельности и формы работы с ними вызывают стойкий познавательный интерес к своей малой родине.

Применение педагогом рекомендуемых методическим пособием памяток в качестве опор, способствующих усвоению литературоведческого материала, обеспечивает особую глубину восприятия текстов в ходе анализа произведения. Приведем примеры памяток:

<i>Предание</i>	Жанр фольклора; устный рассказ, который содержит сведения об исторических деятелях, местностях, событиях, передающиеся из поколения в поколение. Возникнув нередко из рассказа очевидца, предание при передаче часто подвергается вольной поэтической интерпретации
<i>Легенда</i>	В фольклоре — вошедший в традицию народный рассказ о чудесном, воспринимающийся рассказчиком и слушателем как достоверный. В новейшей литературе — всякое произведение, отличающееся поэтическим вымыслом, но претендующее на историческую достоверность

Духовная потребность в книге как способ познания мира и самопознания — четвертая компонента читательской компетентности, уровень сформированности

которой является показателем наличия или отсутствия, прежде всего, личностных новообразований у ребенка.

Условия, способствующие решению

этой проблемы в УМК по литературному краеведению «Нижегородская сторона»:

✓ система заданий учебного пособия, направленных на оценку действий персонажей произведения, например:

— Укажи причины всех бед волка в нижегородской народной сказке «Волк-раскачня»: жадность, глупость, лень, старость, доверчивость, голод, болезнь.

— Как наказана старуха за свою жадность в сказке А. С. Пушкина?

— Какие качества Ильи Муромца вызывают уважение?

— Заполни таблицу:

Кто из персонажей тебе понравился и почему?	Кто не понравился? Почему?

✓ система заданий учебного пособия, направленных на нравственную проекцию или оценку собственных поступков под воздействием произведения, например:

— Сочини рассказ на тему «Долг платежом красен». Докажи в нем, что искренняя любовь, забота и дружба могут быть только взаимными.

— Что значит «любить до самозабвения»?

— Если ты хочешь, чтобы тебя уважали и почитали, проанализируй свои поступки и составь программу самовоспитания:

Мне нравится в себе	Мне не нравится в себе	Что надо сделать, чтобы исправиться	Результат

✓ формы организации работы над произведениями краеведческого характера, основанные на взаимоуважении участников образовательных отношений;

✓ успешная интериоризация учащимися всех предыдущих компонентов, обеспечивающая внутренний комфорт от осознания уверенности в своих силах, познавательный интерес, эмоциональную устойчивость.

Система работы по формированию читательской компетентности на основе изучения текстов краеведческого характера в УМК «Нижегородская сторона» постепенно подводит младших школьников к осознанию важности значения книги в жизни людей, интереса к чтению и умения понимать читаемое, сформированности читательского вкуса как необходимых элементов культуры современной личности и общества в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончарова, Е. Л. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса / Е. Л. Гончарова. — М. : Школа-Пресс, 2007.
2. Одегова, В. Ф. Нижегородская сторона : программа интегрированного курса литературного краеведения для начальной школы / В. Ф. Одегова. — Н. Новгород, 2013.
3. Одегова, В. Ф. Нижегородская сторона. 4 класс, первое полугодие : методическое пособие для учителя / В. Ф. Одегова. — Н. Новгород, 2009.
4. Одегова, В. Ф. Эффективные приемы формирования читательской компетентности младших школьников / В. Ф. Одегова. — Н. Новгород, 2015.
5. Орлова, Э. А. Рекомендации по повышению уровня читательской компетенции в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения : пособие для работников образовательных учреждений / Э. А. Орлова. — М., 2008.
6. Светловская, Н. Н. Введение в науку о читателе / Н. Н. Светловская. — М. : МГПУ, 2003.

7. *Сметанникова, Н. Н.* Как разорвать замкнутый круг / Н. Н. Сметанникова // Чтение и грамотность. Размышления в контексте Национальной программы поддержки и развития чтения / сост. : Е. И. Кузьмин, О. К. Громова. — М., 2007. — С. 53—61.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / утв. Приказом Министерства образования и науки РФ № 373 от 6 октября 2009 г.

**В 2016 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:**

***Тивикова С. К.* УТРО. Развитие речевого поведения младших школьников: Методическое пособие к программе внеурочной деятельности. 1 класс. 135 с.**

Методическое пособие предназначено для реализации интегрированной программы «УТРО» и проведения занятий по духовно-нравственному, общеинтеллектуальному, общекультурному, социальному развитию учащихся 1-го класса в рамках внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС НОО. Методическое пособие предполагает связь внеурочных занятий с различными учебными дисциплинами, партнерство школы и семьи в проведении творческой, исследовательской и проектной деятельности.

Издание адресовано педагогам начального общего и дополнительного образования.

***Вербовская Е. В.* Технология двигательного-экспрессивного развития ребенка старшего дошкольного возраста: Методическое пособие. 274 с.**

В издании представлено подробное методическое руководство по реализации технологии двигательного-экспрессивного развития детей в ДОО, организациях дополнительного образования и центрах поддержки развития ребенка.

Пособие адресовано старшим воспитателям, воспитателям и психологам ДОО, а также может быть полезно родителям, педагогам дополнительного образования, организаторам кружковой работы.

Психолого-педагогическая диагностика универсальных учебных действий обучающихся 5—6-х классов: Методические рекомендации для педагогов-психологов, классных руководителей, учителей-предметников, заместителей директоров образовательных организаций / Авт.-сост.: Е. Г. Еделева, Н. А. Еременко. 124 с.

Методические рекомендации содержат справочные материалы и практические советы по организации и проведению мониторинга результатов образовательной деятельности школьников 5—6-х классов. В книге представлены требования к личностным и метапредметным результатам образовательной деятельности учащихся, показатели их развития, предложены разнообразные тесты и методики по изучению личностного, познавательного и социального развития детей с учетом особенностей формирования личности в младшем подростковом возрасте.

Издание адресовано педагогам-психологам, классным руководителям, учителям-предметникам и заместителям директора образовательных организаций.

***Федотова М. В.* Нормативное финансовое обеспечение образовательных организаций: подходы и проблемы: Монография. 102 с.**

Монография обобщает исследования лаборатории социально-экономических исследований в образовании ГБОУ ДПО НИРО по актуальному для современной системы образования вопросу — финансовому обеспечению на разных уровнях образовательной системы.

Издание адресовано руководителям образовательных организаций, специалистам в области экономики образования, аспирантам и соискателям.



Профессиональная компетентность будущих специалистов



УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ» КАК УСЛОВИЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

А. Д. СТУПНИКОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры географии и геоэкологии ВГСПУ (Волгоград)
Stupnikovaa@mail.ru

В статье рассматриваются структура и содержание учебно-методического комплекса дисциплины (модуля) «Методика обучения географии». Выделены методологические подходы, лежащие в основе его проектирования, возможности для организации эффективного образовательного процесса в свете ФГОС ВО. Выявлены компоненты учебно-методического комплекса. Особое внимание в статье уделено формированию профессиональных компетенций будущего учителя географии. Автором определены основные признаки уровней сформированности профессиональных компетенций.

In article the structure and the maintenance of an educational and methodical complex of discipline (module) «A technique of training of geography» is considered. The methodological approaches which are the cornerstone of his design, an opportunity for the organization of effective educational process in the light of FGOS HE are allocated. Components of an educational and methodical complex are revealed. The special attention in article is paid to formation of professional competences of future teacher of geography. The author has defined the main signs of levels of formation of professional competences.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, учебно-методический комплекс дисциплины, методика обучения географии

Key words: professional competences, educational and methodical complex of discipline, technique of training of geography

В действующем федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) особое внимание уделяется требованиям к условиям реализации основных

образовательных программ. Одним из условий является учебно-методическое обеспечение программы, реализуемой образовательной организацией.

При анализе научной и учебно-мето-

дической литературы нами выявлено, что в структуре учебно-методического обеспечения выделяются две группы материалов, входящих в его состав: учебно-методические *документы* и учебно-методические *средства*. К учебно-методическим документам относят: учебный план, учебно-методический комплекс дисциплин (УМК), программы практик, программы НИРС, программу самостоятельной работы студентов, программу итоговой аттестации выпускников [1]. Вторая группа относится к изменяемой части, многообразии которой зависит от дидактической, методической и научно-предметной подготовки преподавателя [2].

В Положении об учебно-методическом комплексе в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете (ВГСПУ) под *учебно-методическим комплексом* понимается совокупность учебно-методических материалов, отражающих системное описание учебно-воспитательного процесса, способствующих эффективному освоению студентами учебного материала, входящего в учебную программу дисциплины плана подготовки студентов по одному из направлений [3].

В основу построения логики и содержания УМК дисциплины в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете положены идеи компетентностного подхода (В. А. Болотов, И. А. Зимняя, В. В. Краевский, А. В. Хуторской и др.); достижения волгоградской научной школы: прогрессивные идеи це-

лостного подхода (В. С. Ильин, А. М. Саранов, Н. К. Сергеев и др.); личностно ориентированный подход (В. В. Сериков, Е. А. Крюкова); концепция непрерывного профессионального педагогического образования (Н. К. Сергеев).

Особая роль в целостной системе подготовки бакалавров по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование», профили подготовки «География» и «Биология» принадлежит УМК дисциплины (модуля) «Методика обучения географии», которая относится к базовой части программы.

В состав УМК дисциплины (модуля) включены: программно-информационные материалы (программа учебной дисциплины, тематический план, матрица формируемых компетенций, карта обеспеченности дисциплины литературой); учебно-методические материалы лекционных, практических, лабораторных занятий; учебно-методические материалы для организации СРС (план-график отчетности по СРС, методические рекомендации студенту по организации СРС, методические рекомендации по выполнению курсовой работы); фонд оценочных средств для проведения контроля (критерии оценки уровня сформированности компетенций, материалы для проведения текущего и рубежного контроля).

Компоненты УМК объединены нами в следующие блоки: программно-информационный, учебно-методический и оценочный (см. таблицу).

Компоненты УМК дисциплины (модуля) «Методика обучения географии»

<i>Программно-информационный</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Программа учебной дисциплины (модуля); ✓ тематический план; ✓ матрица формируемых компетенций; ✓ карта обеспеченности дисциплины (модуля) литературой
<i>Учебно-методический</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Учебно-методические материалы лекционных занятий; ✓ учебно-методические материалы практических занятий; ✓ учебно-методические материалы лабораторных занятий; ✓ учебно-методические материалы для организации СРС

Окончание табл.

Оценочный
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Критерии оценки уровня сформированности компетенций; ✓ материалы для проведения текущего и рубежного контроля

С учетом компетентностного и целостного подходов на формирование профессиональных компетенций направлена вся совокупность программно-информационных, учебно-методических и оценочных материалов, входящих в УМК дисциплины (модуля).

В отечественной высшей школе под *компетенцией* понимается образовательный результат, комплексная характеристика готовности выпускника применять полученные знания, умения и личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности [7].

Процесс изучения дисциплины (модуля) «Методика обучения географии» направлен на формирование профессиональных компетенций, соответствующих видам профессиональной деятельности академического бакалавра: *педагогическая деятельность* — готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1); *научно-исследовательская деятельность* — способность руководить научно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12) [6].

Основным компонентом программно-методического блока является программа дисциплины (модуля). Это базовый, нормативный документ, на основе которого создается УМК дисциплины (модуля). В программе учитываются требования ФГОС ВО, специфика подготовки по направлению, определяются содержание, объем, порядок изучения и преподавания дисциплины, оптимизация применения педагогических технологий в процессе изучения курса [4]. Определена критериальная база рейтинговой оценки учебных достижений студентов.

Тематическое планирование определяет количество учебного времени и формы проведения занятий, а также время, отводимое на самостоятельную работу студентов. Общая трудоемкость модуля составляет 360 часов (10 зачетных единиц). В соответствии с ФГОС ВО увеличена доля семинарско-практических и лабораторных занятий по сравнению с лекционными занятиями (около 60 %). На самостоятельную работу студентов отводится до 50 % учебного времени.

В матрице формируемых компетенций по разделам дисциплины (модуля) нами разработаны характеристики сформированности компетенций в терминах «знать», «уметь», «владеть». Это обеспечивает четкое представление требований по формированию профессиональных компетенций, к выполнению которых необходимо стремиться при изучении каждого из разделов дисциплины (модуля).

Непрерывное обновление УМК дисциплины (модуля) в соответствии с требованиями ФГОС ВО проводится нами через совершенствование учебно-методического блока путем внесения изменений в учебно-методические материалы лекционных, практических, лабораторных занятий, проектирование их проведения с применением активных и интерактивных форм и методов обучения, современных образовательных технологий.

Учебно-методические материалы лекционного курса разработаны нами с использованием классических образовательных технологий и элементов проблемного обучения, дискуссий. На лекционных занятиях запланировано использование информационных технологий, наборов демонстрационного оборудования, учебно-наглядных пособий, обеспечивающих тематические иллюстрации, соответству-

ющие рабочей программе дисциплины. Ряд лекционных занятий (20 %) разработан в интерактивной форме (лекция с запланированными ошибками, лекция — пресс-конференция, лекция-визуализация и др.).

Особое место в формировании профессиональных компетенций принадлежит семинарско-практическим занятиям, посвященным решению практических задач, с которыми учитель сталкивается в современной школе. Это ознакомление с различными типами программ и учебников; тематическое и поурочное планирование; анализ и самоанализ урока; написание конспектов уроков с использованием различных приемов и методов обучения и т. д.

Занятия проводятся нами с использованием интерактивных форм и методов обучения: ролевых и деловых игр, метода проектов, метода мозгового штурма, кейс-метода, микропреподавания. Например, занятие по теме «Особенности методики изучения курса экономической и социальной географии мира» проводится в форме деловой игры «Экспертная оценка», предполагающей рассмотрение составных частей УМК по курсу и оценивание каждого пособия с позиций деятельности учителя и учащихся. Применение кейс-метода предполагает обучение с использованием моделей реальных ситуаций. Например, кейс «Методическая копилка учителя географии» подразумевает анализ студентами конкретного кейса и определения, на каком уровне творчества работает обладатель данных методических материалов [4].

Особое место в формировании профессиональных компетенций принадлежит семинарско-практическим занятиям, посвященным решению практических задач, с которыми учитель сталкивается в современной школе.

Организация занятий в интерактивной форме способствует формированию готовности реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1). Для форми-

рования способности руководить научно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12) мы используем метод «мозгового штурма», с помощью которого студентами определяются тематика, цели, задачи учебно-исследовательских работ учащихся. Существенное значение в формировании данной компетенции приобретает знание категорий «научно-исследовательская деятельность», «учебно-исследовательская деятельность», «проектная деятельность» [8, с. 6].

Большое внимание нами уделяется разработке учебно-методических материалов для организации СРС. Всем студентам обеспечивается доступ к плану-графику отчетности по СРС, методическим рекомендациям по организации СРС, методическим рекомендациям по выполнению курсовой работы. Данные материалы имеются как на бумажном носителе, так и в электронном варианте. Студенты работают с журналами «География в школе» и «География и экология в школе XXI века», проводят критический анализ одной из авторских программ по географии, составляют аннотацию на учебное пособие, создают портфолио собственных достижений и готовятся к их презентации, выполняют индивидуальный проект. Данные виды деятельности способствуют формированию исследовательских умений будущих учителей, вносят вклад в формирование способности руководить научно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12). Организация продуктивной самостоятельной работы студентов развивает у них ответственность, способность к самоконтролю, самоорганизации и самообразованию.

Важной составной частью УМК дисциплины (модуля) является оценочный блок. Материалы, входящие в этот блок, помогают оценить степень овладения знаниями, умениями и навыками. Фонд оценочных средств включает тесты, материалы для проведения текущего и рубежного контроля. При разработке фонда оценочных средств нами определены крите-

рии оценки уровня сформированности профессиональных компетенций, разработаны характеристики уровня сформированности компетенции в терминах «знает», «умеет», «владеет».

Основные признаки уровней сформированности профессиональных компетенций в соответствии с личностно ориентированным подходом определены нами следующим образом.

✓ *Пороговый уровень* является обязательным уровнем по отношению ко всем студентам к моменту завершения ими изучения дисциплины (модуля). Бакалавр имеет представление о связи методики обучения географии с другими науками психолого-педагогического цикла и практикой школы, о роли учителя географии в формировании общей культуры человека. Владеет методами и логикой исследования в методике обучения географии, методами обучения и системой средств обучения в школьной географии, формами организации обучения географии, основными способами проверки и контроля результатов обучения, методикой изучения отдельных курсов школьной географии. Умеет использовать методические особенности школьных учебников по географии, современные информационные и коммуникационные технологии в повышении качества уроков географии, разнообразные организационные формы внеклассной работы по географии. Бакалавр способен к рефлексии и самоанализу.

✓ *Повышенный уровень*. При достижении этого уровня бакалавр демонстрирует теоретико-методологические знания о связи методики обучения географии с другими науками психолого-педагогического цикла и практикой школы, психолого-педагогических основах обучения географии, о роли учителя географии в формировании общей культуры школьника, вкладе географического образования в формирование личности подростка, об основных компонентах содержания географического образования школьника. Спо-

собен разрабатывать уроки в соответствии с требованиями ФГОС ООО; разработать и реализовать на практике внеурочные формы организации обучения и внеклассную работу по предмету; применять психолого-педагогические знания при организации процесса обучения географии в школе; организовывать познавательную деятельность учащихся на уроках географии; использовать элементы опыта учителей-новаторов. Владеет навыками методического исследования, работы с нормативными документами, проектирования воспитательного процесса. Готов к решению реальных задач практической педагогической деятельности. Будущий учитель способен к анализу, самоанализу и профессиональному саморазвитию.

✓ *Высокий уровень* сформированности профессиональных компетенций предполагает, что сформированная у бакалавра компетенция позволяет ему креативно решать профессиональные задачи, использовать потенциал интегрированных знаний, умений и навыков включения механизмов профессионального саморазвития, повышения качества профессиональной деятельности. Бакалавр готов осваивать новые концепции предмета, новые педагогические технологии; владеет навыками планирования урочных и внеурочных форм организации обучения в соответствии с требованиями ФГОС ООО, приемами организации различных видов взаимодействия с учащимися на уроках и во внеурочной работе, технологией педагогического тестирования, мониторинга качества образования. Будущий учитель способен к анализу и самоанализу, творческому подходу к решению профессиональных задач, самосовершенствованию в профессиональной области.

Таким образом, использование УМК дисциплины (модуля) «Методика обуче-

Будущий учитель способен к анализу и самоанализу, творческому подходу к решению профессиональных задач, самосовершенствованию в профессиональной области.

ния географии» помогает эффективно организовать образовательный процесс, в свете требований ФГОС ВО, обеспечивая условия для формирования профессиональных компетенций. Совокупность программно-информационных, учебно-методических и оценочных материалов, входящих в УМК дисциплины (модуля), позволяет полноценно готовить студентов к прохождению методической практики, на

которой наиболее четко проявляются уровни сформированности профессиональных компетенций. Каждому из выделенных нами этапов методической практики: организационно-планирующему (1-й этап), практическому (2-й этап), рефлексивному (3-й этап) [5] — соответствует определенный уровень сформированности профессиональных компетенций будущего учителя географии.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аглымова, З. Ш.* Реализация компетентностного подхода при разработке учебно-методического обеспечения / З. Ш. Аглымова, Ю. Л. Камашева // Образование: традиции и инновации: материалы III междунар. науч.-практ. конф. (21 октября 2013 года) / отв. ред. Н. В. Уварина. — Прага : World press s r.o., 2013. — С. 6—10.
2. *Камашева, Ю. Л.* Оценка качества учебно-методического обеспечения основных образовательных программ высшего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук / Ю. Л. Камашева. — Казань, 2009. — 242 с.
3. Сборник нормативных положений организации учебной работы ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». — Волгоград : Перемена, 2011. — 90 с.
4. *Ступникова, А. Д.* Методика обучения географии : метод. указ. к семинарско-практическим занятиям / А. Д. Ступникова. — М. : Планета, 2013. — 40 с.
5. *Ступникова, А. Д.* Методическая практика по географии как условие формирования профессиональных компетенций / А. Д. Ступникова // География в школе. — 2015. — № 5. — С. 48—51.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования / утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 февраля 2016 г. № 91 // URL: <http://fgosvo.ru/>.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») / утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 января 2011 г. № 46 // URL: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207164014.pdf>.
8. *Чудина, Е. Е.* Учебно-методический комплекс к программе учебной дисциплины «Руководство научно-исследовательской работой школьников» по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» / Е. Е. Чудина. — М. : Планета, 2014. — 112 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СРЕДСТВ МОНИТОРИНГА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВОЕННОГО ВУЗА



А. В. ГРЕКОВ,
кандидат технических наук,
доцент кафедры
программного обеспечения
вычислительной техники
и автоматизированных
систем Пермского военного
института войск
национальной гвардии РФ
grekartemvl@mail.ru



В. О. КУШЕВ,
кандидат педагогических
наук,
доцент кафедры
программного обеспечения
вычислительной техники
и автоматизированных
систем Пермского
военного института войск
национальной гвардии РФ
vkushev@hse.ru



А. Ю. КАМЫШАН,
доцент кафедры
вычислительных машин,
комплексов, систем
и сетей Пермского
военного института
войск национальной
гвардии РФ
taschkot@gmail.com

В статье рассматриваются вопросы проектирования фондов оценочных средств основной образовательной программы (контрольно-измерительных материалов мониторинга формирования компетенций) в рамках компетентностной модели подготовки офицеров по специальности «Применение и эксплуатация автоматизированных систем специального назначения». Дается краткий анализ применения компетентностно ориентированных оценочных средств, используемых для мониторинга уровня освоения компетенций в военном вузе.

The article deals with the design of the assessment tools funds of the basic educational program (the instrumentation for Monitoring of Formation of Competences) within the framework of the competence model of the officerstraining in «The application and operation of the special purpose automated systems». The author presents the brief analysis of the competence-oriented assessment tools application used to monitor the competences development level in the military university.

Ключевые слова: *оценочные средства, автоматизированные системы специального назначения, военный инженер*

Key words: *assessment tools, special purpose automated systems, military engineer*

Реализация идей компетентностного подхода — это особенность основных образовательных программ высшего военного профессионального образования нового поколения. Такой подход переносит акцент с преподавателя и содержания дисциплины на курсанта и ожидаемые результаты образования, то есть это подход, центрированный на курсанте.

Наиболее распространенными критериями, оцениваемыми традиционными контрольно-измерительными материалами, в отечественной высшей школе являются уровни знаний, умений, навыков. Значения этих критериев не отражают современные требования к качеству подготовки военных специалистов в области информационных технологий. Эти материалы слабо ориентированы на интегральные междисциплинарные знания в силу заложенной в них одномерности, не проверяющей степень сформированности у выпускников компетенций.

Система мониторинга учебного процесса в техническом военном вузе должна активно использовать современные контрольно-измерительные материалы, позволяющие проводить наблюдения за формированием личностных, командирских и военно-профессиональных качеств. Следовательно, контроль получаемых знаний в компетентностной модели подготовки офицера-специалиста должен иметь многоуровневую структуру.

Контроль получаемых знаний в компетентностной модели подготовки офицера-специалиста должен иметь многоуровневую структуру.

В современном отечественном высшем образовании нет богатого опыта оценки сформированности компетенций у выпускников.

Ключевые характеристики контрольно-измерительных материалов мониторинга формирования компетенций (КИММФК), отвечающие современным требованиям к качеству подготовки военных инженеров и качеству оценивания результатов формирования компетенций, должны обес-

печивать возможность многоуровневых, интегральных измерений, ориентированных на военно-профессиональную деятельность выпускника.

КИММФК является показателем качества образования.

К инновационным контрольно-измерительным материалам мониторинга формирования компетенций, позволяющим непрерывно изучать качества учебных достижений и формирование командирских и иных качеств, творческих характеристик курсанта, следует отнести междисциплинарные рубежные тесты с привлечением оборудования и персонала лабораторий автоматизированных систем управления.

Каждому контрольно-измерительному материалу должны соответствовать определенные критерии оценивания. Критерии задают логику оценивания.

В статье «Принципы формирования аккредитационных педагогических измерительных материалов в соответствии с требованиями ФГОС ВПО» [1] авторы предлагают принципы формирования оценочных средств.

Предложенный нами вариант принципов формирования структуры и содержания КИММФК позволяет обеспечить соответствие содержания образования на всех этапах обучения.

Оценка уровня сформированности компетенций выпускников требует создания новой, инновационной технологии многомерного оценивания знаний, умений, навыков и командирских качеств военного инженера.

Для основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) технического профиля основными типами компетентностно-оценочных заданий будут практическое задание, ситуационная задача, курсовое (модульное) проектирование.

✓ *Практическое задание* предназначено для оценки выполнения обучающимися нескольких профессиональных действий.

✓ *Ситуационная задача* представляет собой совокупность особым образом организованных заданий по оценке профессиональных качеств. Предметом оценки в ситуационной задаче выступает профессиональная или профессионально-специализированная компетенция.

Структура ситуационной задачи включает в себя *создание (описание)* общей и частной обстановки, которую курсанту необходимо оценить и уметь сделать из нее правильные выводы; *постановку задачи* (требование принять решение и выполнить конкретное задание) и *условия* ее выполнения. Например, создать систему администрирования локальной вычислительной сети воинской части с учетом выполнения требований по защите информации, установить и настроить средства защиты информации, определить причины неисправности цифрового устройства, разработать оперативно-техническую документацию на объект информационно-телекоммуникационной системы, разработать техническое задание на создание программного продукта, проектной документации на автоматизированную систему и т. д. К заданию (при необходимости) прилагается справочный материал. Все эти задания выполняются на фоне созданной служебно-боевой (боевой) обстановки.

✓ *Курсовое (модульное) проектирование* — это серия задач, решаемых на фоне созданной боевой (служебно-боевой) обстановки, соответствующих оцениваемым компетенциям, которые необходимы для их решения. Этот тип КИММФК используется для усложнения процесса принятия решения курсантом.

Специфика разработки заданий для курсового (модульного) проектирования как измерителей заключается в создании интегрированной «ситуационной линии», объединяющей различные дисциплины. При этом формулировке задач предшествует моделирование служебно-боевой (боевой) обстановки.

Как правило, в задании на проекти-

рование курсантам представлена не вся требуемая для решения задач информация, ее необходимо найти в нормативных документах, эксплуатационной и иной документации. В этом основное отличие проектов от практических заданий, которые, как правило, содержат всю необходимую информацию, и курсант опирается на уже освоенный материал.

Таким образом, выполнение проекта включает в качестве составного компонента самостоятельный поиск и обработку информации, в том числе научной и профессионально значимой, и презентацию проектных результатов. Стоит отметить, что курсовое проектирование решает задачу не только военно-профессиональной подготовки курсанта, но и оценки его умения решать новые актуальные инженерные задачи, опираясь на практические навыки, полученные им в результате освоения ОПОП, и научные знания, которые курсант самостоятельно получает, работая над проектом.

В качестве дополнительного способа мониторинга формирования компетенций может использоваться «портфолио», подтверждающее индивидуальные достижения курсанта в части освоения профессиональных, профессионально-специализированных и военно-профессиональных компетенций. В системе оценивания рассматривается вариант накопительной системы оценки военно-профессиональных достижений, включающий работу в военном научном кружке курсантов, проекты, реализованные в период прохождения войсковых стажировок и технологических практик.

Компетенции формируются в деятельности и, соответственно, оцениваться должны также в ситуациях деятельности. При этом наличие у обучаемого компетенции можно оценить по результатам исследования качества интеллектуально-

Специфика разработки заданий для курсового (модульного) проектирования как измерителей заключается в создании интегрированной «ситуационной линии», объединяющей различные дисциплины.

го продукта, полученного в результате его профессиональной деятельности. Наличие компетенции могут подтвердить и специально собранные и документально подтвержденные свидетельства о достижениях курсанта, отзывы, рецензии.

Одним из вариантов применения диагностических проектных заданий является включение заключительной части (защиты) проекта в государственную итоговую аттестацию по ОПОП в целом. При этом основная часть выполнения проектного задания и оценивание выполненного проекта экспертами с представлением экспертных заключений пройдут в период до защиты выпускной квалификационной работы.

Таким образом, ситуационные задачи и проектные задания (в том числе разнесенные во времени выполнения) составляют содержание квалификационного экзамена по программному модулю. Для специалистов по эксплуатации автоматизированных систем специального назначения проведение оценочных процедур требует наличия специального оборудования, средств разработки и отладки специального программного обеспечения, технологических стендов. Квалификационный экзамен необходимо проводить в специально оборудованном месте или в реальных полевых условиях (на стационарных пунктах управления (далее — ПУ) соединений и воинских частей, в учебных центрах на развернутых полевых (подвижных) пунктах управления).

Особенности программ технического профиля требуют максимальной приближенности оценочных процедур к реальным условиям, поэтому наиболее эффективным

вариантом следует признать проведение квалификационного экзамена с использованием оборудования центра обработки данных, центра боевого управления и подвижного пункта управления.

Модельные ситуации и имитации обычно используются при оценке компетенций в случаях, когда масштабы вида служебной деятельности и/или габариты используемого оборудования не позволяют организовать компактную процедуру оценки (например, для оценки профессиональной компетенции «способен развертывать и организовывать эксплуатацию локально-вычислительных сетей органов управления, обеспечивать их интеграцию в информационно-телекоммуникационную систему»). Имитация требуется и для оценки компетенций «способен оценивать автоматизированные системы специального назначения и формировать предложения по их совершенствованию».

Достаточно распространены ситуации, для которых принципиальных отличий между реальными служебно-боевыми и искусственно созданными условиями нет. Это характерно для функций, в которых используются интеллектуальные средства труда (например, компетенция «настроить активное сетевое оборудование для организации транспортной инфраструктуры информационно-телекоммуникационной системы»).

Очевидно, что демонстрировать способность настраивать оборудование на реальной автоматизированной системе не обязательно. Оценивание в модельных условиях существенно снижает ресурсоемкость и организационные затраты оценочных процедур.

Кроме того, модельные ситуации целесообразны в случае оценки применения дорогостоящей военной техники, в том числе боевой, предусматривающей существенный расход ее ресурса.

Технология оценки результата интеллектуальной (профессиональной) деятельности курсанта представляет собой комплексное оценивание уровня освоения компетенции как системного единства, интегрирующего личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты. Примером может выступать разработанная проектная, рабочая докумен-

Модельные ситуации и имитации обычно используются при оценке компетенций в случаях, когда масштабы вида служебной деятельности и/или габариты используемого оборудования не позволяют организовать компактную процедуру оценки.

тация на создание автоматизированной системы органа управления; оперативно-техническая документация объекта информационно-телекоммуникационной системы и т. д.

Сложность проблемы проектирования КИММФК обусловлена недостаточностью научных и практических разработок в вопросах оценки сформированности ком-

петенций у выпускников высших учебных заведений.

Считаем, что рассмотренные в статье способы мониторинга формирования компетенций у курсантов военных вузов посредством решения обучающимися компетентностно ориентированных задач позволят повысить качество освоения ими ОПОП с учетом требований ФГОС.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Козлов, В. Н.* Принципы формирования аккредитационных педагогических измерительных материалов в соответствии с требованиями ФГОС ВПО / В. Н. Козлов, С. В. Викторенкова, А. И. Кибзун [и др.] // Научно-технические ведомости СПбГПУ. — Сер. «Гуманитарные и общественные науки». — 2012. — № 2 (148). — С. 34—36.

2. *Минин, М. Г.* Фонд оценочных средств в структуре образовательных программ / М. Г. Минин, Е. А. Муратова, Н. С. Михайлова // Высшее образование в России. — 2011. — № 5. — С. 112—118.

3. *Михайлова, Н. С.* Формирование фондов оценочных средств: методические указания по проектированию ООП для преподавателей ТПУ / Н. С. Михайлова, Е. А. Муратова, О. М. Солодовникова. — Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2013. — 73 с.

В 2016 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:

***Благодинова В. В., Петров А. Ю.* Основные инструменты двухмерного моделирования в САПР AutoCAD: Учебное пособие. 193 с.**

Учебное пособие предназначено для изучения и практического освоения графического аппарата системы автоматизированного проектирования AutoCAD. Последовательность изложения теоретического и практического материала позволяет пользователю самостоятельно отработать технологические приемы создания графических примитивов, освоить приемы двухмерного моделирования объектов.

Содержание пособия соответствует действующей рабочей программе учебного модуля «Основы выполнения графических изображений с использованием САПР» для слушателей в системе ДПО.

Пособие рассчитано на специалистов, планирующих использовать в своей профессиональной деятельности САПР AutoCAD; учителей технологии, черчения, педагогов СПО по направлению «Информационные технологии в профессиональной деятельности».

Приемы трехмерного прототипирования объектов в САПР AutoCAD: Учебное пособие / Авт.-сост.: В. В. Благодинова, А. Ю. Петров. 107 с.

В пособии представлен апробированный курс по обучению начинающих пользователей основным приемам и командам трехмерного моделирования в САПР AutoCAD.

Материал изложен в виде ориентировочной основы действий, которую преподаватели могут использовать в ходе самостоятельной отработки умений 3D-прототипирования объектов в программе.

Рекомендуемые практические работы позволяют начинающим пользователям подготовиться к самостоятельному моделированию объектов в трехмерном пространстве.

Пособие адресовано учителям технологии, черчения, преподавателям системы дополнительного образования, педагогам специальных дисциплин по направлению «Информационные технологии в профессиональной деятельности» системы СПО, а также студентам и слушателям в системе непрерывного профессионального обуче-



Повышение квалификации педагогических кадров

ОТКРЫТОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТЬЮТОРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ



Л. П. СОВИНА,
заведующая кафедрой управления
и экономики образования
АОУ ДПО УР ИРО (Ижевск),
заслуженный работник образования
Удмуртской Республики
larisasovina@gmail.com



Н. Ю. ЕРОФЕЕВА,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики
и педагогической психологии
Удмуртского государственного
университета (Ижевск)
nuerofeeva@gmail.com

В статье анализируется развитие открытого образования в России. Авторы приходят к выводу, что открытость позволила эволюционировать системе образования, и его управляющим параметром стала потребность в индивидуализации образования, запустившая процессы самоорганизации, эффектами которой стали индивидуальные образовательные программы и формирование новой педагогической профессии «тьютор».

Analyzing the development of open education in Russia, the authors comes to the conclusion that openness has allowed the evolution of the education system and control parameters has become the need for individualization of education, which launched the process of self-organization, the effects of which were individual educational program and the formation of a new teaching profession «tutor».

Ключевые слова: *открытое образование, развитие, образовательное пространство, вариативность, индивидуализация, тьютор, наставник*

Key words: *open education, development, educational space, variability, individualization, tutor, mentor*

Переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь» становится условием формирования профессионалов, способных к самореализации в мире, где неизвестны условия, в которых полученное образование будет применяться.

Поэтому на первый план выдвигается компетентность самостоятельно осваивать возможности открытого образования и обустроить в нем собственное место для самореализации.

Многообразие и индивидуализация образования обусловили потребность выхода за пределы образовательной организации, использования в образовательной деятельности ресурсов открытого образования.

Именно открытость позволила системе образования эволюционировать, а управляющим условием развития стала потребность в индивидуализации образования.

Образовательное пространство, став открытой системой, воспринимающей воздействия внешней среды, стало отвечать на них своими изменениями, постоянно включая в свою структуру новые элементы: новых субъектов образовательной деятельности, новые виды деятельности, новые отношения, новое содержание образования, взаимодействуя с другими образовательными пространствами и создавая новые образовательные подпространства [1].

Открытое образование как пространство постоянного профессионального развития стало реальностью, влияющей на развитие образования всех уровней, включая непрерывное образования взрослых. В изменении образовательного пространства российской школы можно выделить два этапа:

✓ 1990—2010 годы — модернизация российского образования;

✓ 2010—2030 годы — становление информационно открытой системы образования.

Характеризуя образовательное пространство в процессе *модернизации системы образования*, мы видим, что оно стало представлять систему, стремящуюся к открытости, что привело к избыточности и стало основой создания информационно открытой системы.

В открытой образовательной системе процесс самоорганизации и самодостаточности личности является ключевым и порождает новые формы образовательной деятельности — индивидуальные образовательные программы обучающихся, для сопровождения которых необходимы новые формы педагогической деятельности, обеспечивающие сопровождение таких программ. В инновационном режиме эта деятельность оформляется как новая педагогическая профессия «тьютор», которая закрепляется законодательно в 2008 году и у школ появляется возможность ввести ее в штатное расписание.

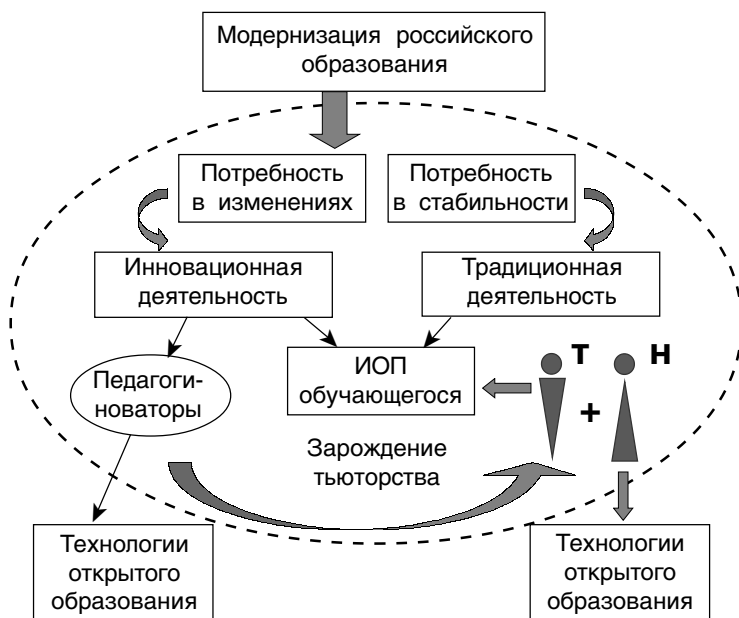
Тьюторами становятся педагоги, прошедшие путь инновационной деятельности. Как правило, это педагоги-новаторы, обладающие компетенциями проблематизации образовательной деятельности, обеспечивающие ситуацию самостоятельной познавательной и рефлексивной деятельности обучающихся.

Черпая ресурсы открытого образования, такие педагоги становятся открытыми для педагогического сообщества, и в результате самоорганизации возникает деятельность по передаче инновационного опыта другим педагогам, что сегодня можно определить как наставничество. Деятельность наставника замыкалась в большей степени на образовательном пространстве отдельной образовательной организации, а открытость была связана с открытостью деятельности самого наставника по отношению к другим педагогам.

Открытое образование как пространство постоянного профессионального развития стало реальностью, влияющей на развитие образования всех уровней, включая непрерывное образования взрослых.

Схема 1

Первый этап изменения образовательного пространства — модернизация российского образования, 1990—2010 гг.



Как видно из схемы 1, на данном этапе развития открытого образования расшатывалась традиционная образовательная система за счет вхождения в нее инновационной деятельности педагогов-новаторов, которые привнесли в образовательное пространство школ технологии «открытого образования» и ресурсы сети Интернет. Вариативность и многообразие образовательного пространства как эффекты его открытости сформировали потребность у обучающихся самостоятельного выбора своего образовательного пути, вслед за этим возникла необходимость в его сопровождении, определившее формирование новых педагогических компетенций, обеспечивающих реализацию принципа индивидуализации и взаимодополнения традиционного и инновационного в содержании образования, что включает в себя профессию «тьютор». Наставничество же как средство трансляции инновационного опыта от педагогов-новаторов к начинающим педаго-

гам преобразуется в кадровую технологию, способствующую внедрению в образовательную деятельность технологий «открытого образования».

Все это расширяло образовательное пространство и обеспечивало условия для выбора и самоопределения обучающихся в пределах самой образовательной организации, а также целенаправленную, контролируруемую педагогом, самостоятельную работу обучающегося в формах домашнего обучения и экстерната по индивидуальной образовательной программе.

Следующий этап развития открытого образования (2010—2030 гг.) является этапом становления информационно открытой системы образования.

Открытое образование данного периода определяется как «система образования информационного общества, обеспечивающая возможность выбора обучающимися программы, преподавателя, графика и форм обучения в одном или нескольких учебных заведениях вне зависимости от места их расположения и места жительства обучаемого. Открытое образование обеспечивает целенаправленную, контролируемую самостоятельную работу учащегося, возможность обучаться на протяжении всей жизни по индивидуальному плану, предоставляет доступ к информационным ресурсам всего мирового сообщества [3].

Этот этап находится в стадии становления и формирования образовательной системы, которая характеризуется переходом на новые ценности — «образование на протяжении всей жизни».

Индивидуализация становится ведущим принципом системы образования и предполагает в качестве основных своих результатов формирование у обучающегося «умения учиться» в условиях информационного общества и доступности мировых образовательных ресурсов. Кроме этого, важной составляющей современного образования становится «практичность», применимость в жизни, которая должна быть выражена в заказе на

образование со стороны всех участников образовательных отношений и будущих работодателей.

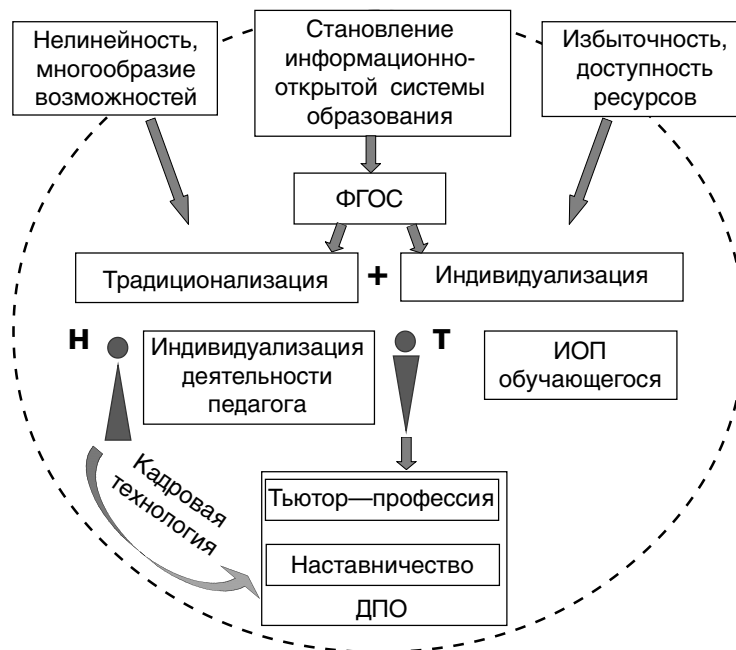
Обращаясь к схеме 2, где представлены возможности развития открытого образования на 2010—2030 годы, можно увидеть процессы инновационного структурирования образовательного пространства, в условиях все большей избыточности, многообразия, вариативности, нелинейности возможностей выстраивания индивидуального образовательного маршрута любого «входящего» в него.

Расширение образовательного пространства как пространства выбора и самоопределения позволяет обучающимся выйти за пределы одной образовательной организации, что осложняет, а порой делает невозможным контроль со стороны педагога школы, особенно если используются такие формы образовательной деятельности, как семейное или заочное обучение. Становясь услугой, образовательная деятельность позволяет обучающемуся в условиях открытого образовательного пространства выстраивать образовательные отношения с любым преподавателем, ученым, специалистом на любом языке в удобное время, в удобном месте и удобном темпе, формировать индивидуальный учебный план, отвечающий личным потребностям, из набора независимых учебных курсов. Все эти возможности закреплены законодательно.

Открытость образовательных ресурсов такого пространства усиливает потребности в индивидуализации и актуализирует запросы на тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ как обучающихся, так и педагогов, которым необходимо освоить новые компетенции, связанные с профессией «тьютор». Разработка программ подготовки и переподготовки тьюторов становится важной задачей системы дополнительного профессионального образования. Наставничество как кадровая технология становится ресурсом подготовки тьюторов в

Схема 2

Второй этап изменения образовательного пространства — становление информационно открытой системы образования, 2010—2030 гг.



части обеспечения психолого-педагогического сопровождения их обучения. Наставники как специалисты в области индивидуализации образовательной деятельности могут быть включены в систему дополнительного профессионального образования, что усилит практико-ориентированную подготовку специалистов новой профессии «тьютор».

Таким образом, наставничество может стать одним из наиболее эффективных методов профессиональной адаптации к тьюторской деятельности на этапе освоения новых профессиональных компетенций и на этапе профессиональных проб в силу того, что:

- ✓ в основе наставничества — взаимодействие, ценностно-ориентированная мотивация обоих субъектов, взаимный интерес;
- ✓ может осуществляться в пространстве открытого образования;

✓ может осуществляться на любом этапе профессиональной карьеры;

✓ направлено на становление и повышение профессионализма в любой сфере практической деятельности;

✓ технологично — одна из эффективных форм профессионального обучения, имеющая «обратную связь»;

✓ инновационно и направлено на формирование ценностей современного образования, основанного на принципах индивидуализации, открытости, вариативности [2].

Обобщая характеристики открытого образования 2010—2030 годов, мы понимаем, что это нелинейный процесс постоянного поиска и изменений, формирования новых ориентиров и целей.

Сегодня открытость мировому образовательному пространству становится реальностью, происходит «слияние отдельных частей в единую систему за счет эмерджентности — «внезапно возникающего качества в меняющейся, эволюционирующей системе»» [6].

Формирование тьюторских компетенций возможно именно в таком простран-

стве, так как тьютор, по схеме Т. М. Ковалевой, должен удерживать три вектора тьюторского действия:

✓ *X* — социального, предполагающего работу со множеством образовательных предложений, связанных с инфраструктурой тех или иных образовательных организаций, анализ всей инфраструктурной карты образовательных возможностей с точки зрения их ресурсности для реализации конкретного индивидуального запроса обучающегося;

✓ *Y* — культурно-предметного, фиксирующего продвижение обучающегося в границах интересующего его предмета и с помощью предметных консультантов (других педагогов, специалистов в данной предметной области, предметных экспертов и т. д.) помогающего тьюторанту войти в освоение определенной культурной традиции;

✓ *Z* — антропологического, предполагающего помощь в анализе, видении антропологических требований к каждой индивидуальной образовательной программе, создание ситуации для самостоятельного выбора обучающегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буданов, В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании / В. Г. Буданов. — 3-е изд., доп. — М.: Изд-во ЛКИ. — 2009. — 240 с. — (Сер. «Синергетика в гуманитарных науках»).

2. Килина, И. А. Наставничество как процесс формирования личности молодого специалиста / И. А. Килина // Образование. Карьера. Общество. — 2014. — № 3. — С. 26—30.

3. Новый словарь методических терминов и понятий // URL: http://dic.academic.ru/contents.nsf/econ_dict/.

4. Приказ Минобрнауки России от 31.12.2015 № 1577 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897» // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/.

5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации» // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174.

6. Экономический словарь // URL: http://dic.academic.ru/contents.nsf/econ_dict/.

СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС И АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПО НА ПРИМЕРЕ САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ



С. Ю. АЛАШЕЕВ,
старший научный сотрудник
Приволжского филиала ФИРО (Самара)
alashhev_s@mail.ru



Е. Г. РЕПРИНЦЕВА,
руководитель отдела исследовательских
работ Центра профессионального
образования Самарской области
ereprintseva@mail.ru

На материалах социологических исследований авторы анализируют мотивацию повышения квалификации педагогов системы среднего профессионального образования, оценивают ожидания педагогов. Авторы приходят к заключению, что административные меры стимулируют педагогов к росту профессионального мастерства; отмечают повышение социального статуса педагогов.

On materials of sociological researches authors analyze motivation of professional development of teachers of system of secondary vocational education, estimate expectations of teachers. Authors come to conclusion that administrative controls stimulate teachers to growth of professional skill, note improvement of the social status of teachers.

Ключевые слова: *среднее профессиональное образование, педагоги, социальный статус, повышение квалификации*

Key words: *secondary vocational education, teachers, social status, professional development*

На протяжении последних десятилетий российская система образования находится в состоянии постоянной модернизации. Последние кардинальные изменения произошли в связи с изменением образовательного законодательства. С принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» с сентября 2013 года начальное профессиональное образование было упразднено как образовательный ценз.

Прекращают свое существование учреждения НПО как самостоятельные единицы системы профобразования — они либо получают статус профессиональных образовательных организаций, либо становятся филиалами, представительствами таковых. Колледжи и лицеи сохраняют (подтверждают) свой статус тем, что ведут подготовку по программам СПО, а профессионально-технические училища должны кануть в Лету.

Бывшие программы НПО, которые

теперь называются программами подготовки квалифицированных рабочих и служащих, становятся программами среднего профессионального образования. Соответственно, преподаватели учреждений начального профессионального образования меняют свой статус на педагогов профессиональных образовательных организаций (то есть среднего профессионального образования). Казалось бы, формально их профессиональный статус повышается, однако в окружении преподавателей СПО и в условиях необходимости обеспечивать уровень среднего профессионального образования воспитанников бывшие сотрудники НПО могут воспринимать свой статус как снижение социального положения в организации.

Стимулирует ли изменение статуса рост потребности в повышении квалификации педагогов, заставляет ли их «подтягивать» свой профессиональный уровень? Как преподаватели воспринимают свой статус в обществе? Попытаемся осветить эти вопросы. Следует отметить, что когорта преподавателей среднего профессионального образования как социальная и профессиональная группа редко оказывается в фокусе исследовательского внимания*. Мы намерены восполнить этот пробел.

Стимулирует ли изменение статуса рост потребности в повышении квалификации педагогов, заставляет ли их «подтягивать» свой профессиональный уровень?

Данная статья основывается на результатах социологического исследования «Педагогический корпус системы среднего профессионального образования Самарской области и система повышения квалификации», проведенного весной 2014 года. Было опрошено 667 педагогов из 18 образовательных организаций в городах Самара, Тольятти, Сызрань, Безен-

чук, Сергиевск. Объем выборочной совокупности репрезентирует генеральную совокупность с ошибкой не более 3,5 % и вероятностью 95 %. Исследователи имеют возможность сравнить результаты проведенного опроса с данными, полученными ранее в ходе аналогичных исследований.

Повышение квалификации

В исследовании потребность педагогов повышать свой профессиональный уровень замерялась посредством прямого вопроса. Мы попросили респондентов дать оценку потребности в повышении своей педагогической квалификации по 10-балльной шкале: от 1 — «потребности не испытываю» до 10 — «потребность очень высокая». Полученные данные свидетельствуют о том, что интерес к профессиональному росту стабильно сохраняется на одном уровне — среднее значение 6,2 балла (аналогичные значения получены в 2002 и 2010 годах). Педагогический корпус среднего профессионального образования сохраняет среднюю позицию на протяжении ряда лет. Каких-либо изменений в целом не зафиксировано. Реорганизация учреждений *не послужила* дополнительным стимулом к повышению квалификации.

Обратимся к мотивам, которые влияют на потребность повышения квалификации: соответствуют ли рефлексивные оценки преподавателей внутренней готовности или мотивация в большей степени инициируется внешними условиями профессиональной деятельности (см. таблицу 1 на с. 103).

Как и в предыдущие годы, основная цель повышения квалификации — повышение педагогической компетентности (так утверждают более половины респондентов). Но если ранее данный вариант лидировал с безусловным отрывом, то сейчас актуальность приобретает подготовка к аттестации для получения более высокой категории (51 %) и, как результат, — повышение личного дохода (40 %). Отме-

* Некоторое представление о профессиональной группе педагогов НПО и СПО можно получить из результатов Мониторинга экономики образования, проводимого НИУ ВШЭ (информационные бюллетени: 2006, № 2, 6; 2009, № 1; 2010, № 6; 2012, № 5, 8; 2013, № 3, 10).

Таблица 1

**Распределение ответов на вопрос:
«Какие цели повышения профессионального мастерства Вы видите для себя?»
(в % к числу ответивших*)**

Цели прохождения переподготовки	2002 г.	2010 г.	2014 г.
Стремление повысить свою квалификацию, педагогическое мастерство	67	77	62
Стремление повысить свой социальный статус	29	26	19
Подготовка к аттестации для получения более высокой категории	39	35	51
Требование администрации учебного заведения	13	7	13
Стремление повысить свой материальный доход	**	**	40
Нормативные требования, предъявляемые к педагогическим работникам	7	3	23
Для разработки авторской программы	7	9	7
Возможность занятия административной должности (завуча, директора и т. д.)	4	4	3
Другие	1	2	0
<i>N</i> (количество опрошенных)	714	653	667

* Сумма по столбцу превышает 100 %, так как педагоги могли отметить несколько вариантов ответа.

** Не было предложено варианта ответа.

тим также рост важности нормативных требований, поскольку заметно возросло количество респондентов, акцентировавших внимание именно на этой цели прохождения обучения. Повышение социального статуса как мотив курсовой подготовки рассматривает сейчас меньшее число опрошенных. По-прежнему лишь немногие воспринимают курсы повышения квалификации как этап карьерного роста для занятия административных должностей.

Также необходимо отметить рост влияния нормативно-организационных воздействий на целеполагание педагогов. Сегодня все больше преподавателей рассматривают прохождение переподготовки как атрибут квалификационного роста, подчеркивая, что обучение становится необходимым условием для прохождения аттестации в целях получения более высокого разряда. Действительно, одним из требований для успешной аттестации является периодическое прохождение повышения квалификации. Управленческие стимулы оказываются более значимыми, чем личные пристрастия и потребности. Если в прошлые годы цели повышения квалификации в большинстве случаев

определялись потребностями непосредственно педагогической деятельности (педагоги отмечали недостаток знаний), то теперь ориентиром чаще становится выполнение формальных требований.

Изменение ситуации свидетельствует о создании соответствующих административно-управленческих условий деятельности педагогического корпуса — система профессионального образования стала *более управляема*, теперь повышение квалификации зависит не столько от желаний педагога, сколько от нормативно установленных требований к профессиональному росту кадров.

Оценка социального статуса

В данном исследовании социальный статус рассматривался в разрезе престижа профессии преподавателя в условиях проводимых реформ образования. Престиж как отражение в общественном сознании реального положения данной группы в обществе характеризует то влияние, уважение, которым она пользуется в обществе. Престиж профессий опосредованно отражает существующую в обществе их «иерархию», определяемую раз-

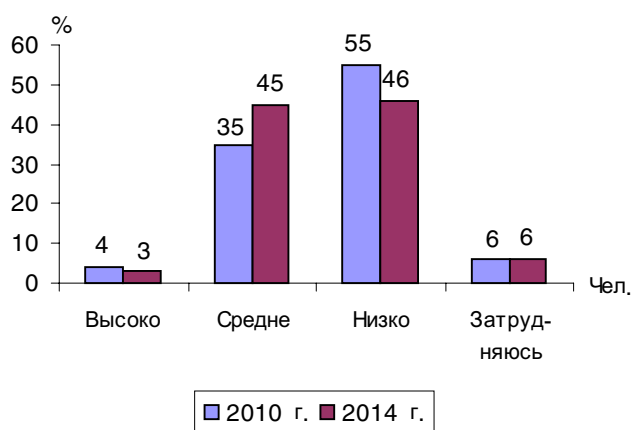
личиями в степени сложности и ответственности труда, сложностью и продолжительностью необходимого для него профессионального образования, уровнем его оплаты и др.

Мы попытались выявить представления преподавателей о статусе профессии и его динамике, определив, как общество (с точки зрения респондентов) оценивает профессию педагога (см. диаграмму 1).

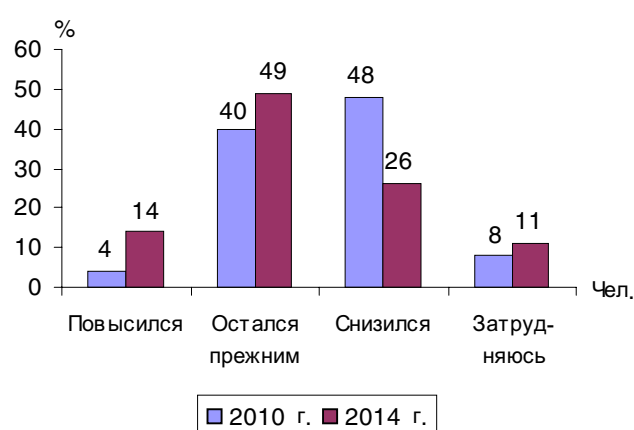
Диаграмма 1

Распределение ответов на вопрос:

«Как, по Вашему мнению, общество оценивает профессию педагога?»
(в % к числу ответивших)



«Как, по вашему мнению, изменился статус педагога за последние два года?»
(в % к числу ответивших)



Почти половина опрошенных преподавателей (46 %) считает, что общество оценивает профессию педагога низко, и почти такое же количество респондентов (45 %) придерживаются средних оценок. Лишь 3 % считают, что профессия педагога в общественном мнении получает высокие оценки. За прошедшие четыре года число считающих, что педагогическая деятельность оценивается низко, сократилось на 10 % (с 55 до 46 %) и, соответственно, увеличилось количество педагогов, склонных давать средние оценки.

Позитивная тенденция наблюдается и в оценках педагогов изменений в общественном восприятии статуса педагога. Мнения о том, что происходит снижение статуса преподавателя, придерживается каждый четвертый опрошенный, тогда как в 2010 году негативные изменения отмечал каждый второй.

Можно сказать, что в последние годы оценки социального статуса и престижа профессии педагога демонстрируют позитивные изменения и свидетельствуют о более оптимистичном настрое преподавательского корпуса профессиональных образовательных организаций. Однако низкие оценки статуса профессии педагога продолжают если не доминировать, то занимать достаточно высокую позицию.

Кроме того, несмотря на положительную динамику, низкий статус профессии педагога продолжает занимать достаточно прочную позицию. Можно предположить, что проводимые реформы системы образования незначительно влияют на изменение социального статуса и престижа профессии педагога в общественном восприятии и у самих преподавателей.

Таким образом, проводимые реформы снижают уровень недовольства ста-

тусом профессии, но не повышают уровень удовлетворенности им.

Оценка материального положения

Экономический ресурс является одним из показателей, определяющих социальный статус, престиж профессиональной группы. В проведенном исследовании экономический статус понимался как материальное положение педагогов и изучался через субъективные оценки своего благополучия и объективные показатели (доход на одного члена семьи).

Более половины опрошенных преподавателей (60 %) отметили, что их семья иногда испытывает материальные трудности, оценивая положение как среднее, 18 % респондентов ответили, что им приходится на многом экономить, и 1 % считает свое материальное положение очень трудным, отмечая, что «едва сво-

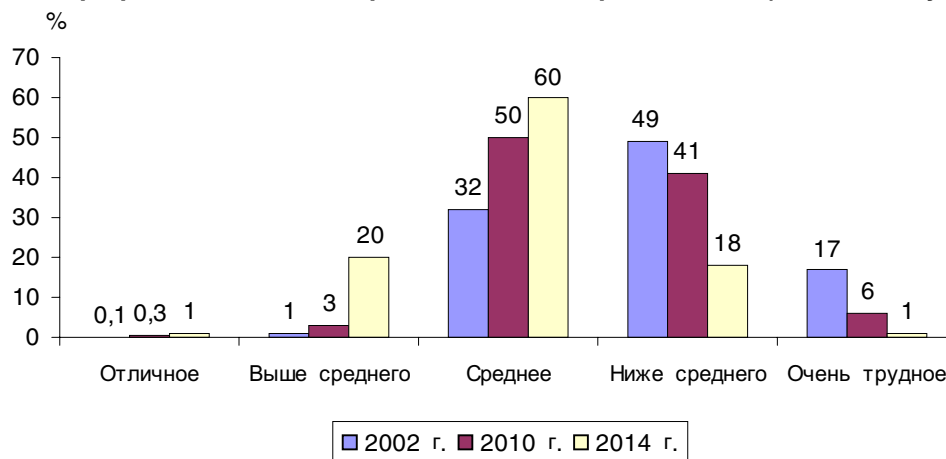
дят концы с концами». Семь участников опроса (1 %) смогли оценить свое материальное положение как отличное, выбрав вариант «ни в чем себе не отказываем в решении финансовых вопросов».

Более детальный анализ показывает, что мастера производственного обучения, работающие в системе среднего профессионального образования, чаще, чем педагоги, оценивают материальное положение своей семьи как низкое. Отчасти это объясняется объективными факторами — размер заработной платы мастеров ниже, чем у остальных категорий опрошенных.

Мы имеем возможность сравнить результаты проведенного опроса с данными, полученными в ходе исследований 2002 и 2010 годов. Изменилась ли оценка материального положения за прошедший период?

Диаграмма 2

Оценки своего материального положения педагогами профессиональных образовательных организаций (в % к числу ответивших)



Анализируя данные диаграммы 2, можно сказать, что на протяжении более чем десятилетнего периода произошли позитивные изменения оценок педагогами своего материального положения. Существенно сократилась доля преподавателей, считающих, что их положение «ниже среднего» и «очень трудное», с 66 до 19 %. Значительно увеличилась доля

преподавателей, считающих, что их материальное положение улучшилось.

Если говорить об объективных показателях, то мы можем свидетельствовать о повышении уровня благосостояния семей педагогов.

По результатам опроса, доход на одного члена семьи преподавателей и мастеров в среднем составляет 11 тысяч и

Повышение квалификации педагогических кадров

9,5 тысячи рублей соответственно. Представители администрации учебных заведений, по их оценкам, чуть более «состоятельны»: среднедушевой доход в их се-

мьях — 13 тысяч рублей. Однако дифференциация в размерах семейного дохода всех групп педагогических работников значительна.

Таблица 2

Доход на одного члена семьи педагогов профессиональных образовательных организаций (в % к числу ответивших)

	2010 г.	2014 г.
До 6000 руб.	40	24,7
6001—9000 руб.	29,5	13,8
9001—12 000 руб.	19,6	27,3
12 001—15 000 руб.	6,8	16,9
15 001—20 000 руб.	4,1	12
20 001 руб. и более	0	5,2
Mean (среднее значение)	7900	12 700
N (количество опрошенных)	562	551

Полученные в ходе исследования результаты указывают на увеличение среднего дохода на одного члена семьи опрошенных педагогов. С учетом инфляционных процессов (7—8 % в год) среднее значение среднедушевого дохода семей педагогов, оставаясь неизменным на уровне 2010 года, в 2014 году должно было бы составить около 10 тысяч рублей — опрошенные преподаватели называют 12, 7 тысяч рублей. Таким образом, по их собственным оценкам, можно констатировать *рост благосостояния* семей педагогов.

Можно сопоставить указанный педагогами душевой доход семей с размером прожиточного минимума. На момент опроса он составлял 8289 рублей. Каждый пятый опрошенный педагог (21 %) имеет доход на одного члена семьи ниже величины прожиточного минимума. Сравнительный анализ показывает увеличение уровня доходов семей преподавателей: по сравнению с данными опроса 2002 года, количество педагогов, в семьях которых среднедушевой доход ниже прожиточного минимума, сократилось в четыре раза. Так, в 2002 году подавляющее боль-

шинство опрошенных педагогов (83 %) имели доход на одного члена семьи ниже величины прожиточного минимума. В 2010 году таковых насчитывалось 30 %. Несмотря на произошедшие, казалось бы, позитивные изменения, в каждой пятой семье преподавателей уровень благосостояния остается крайне низким.

В проведенном исследовании мы попросили педагогов ответить на вопрос о размере заработной платы, которую, по их мнению, они должны получать за свою работу. Сравнительный анализ данных позволяет выделить следующие моменты (см. таблицу 3 на с. 107).

В 2010 году лишь 6 % опрошенных педагогов считали, что в реальности их труд оплачивается справедливо (то есть желаемый уровень практически совпадал с существующей ситуацией на тот момент, так как, по данным статистики Самарской области, среднемесячная начисленная заработная плата в отрасли «Образование» равнялась 11 955 рублей). К 2014 году произошло увеличение количества педагогических работников профессиональных образовательных организаций, по мнению которых, они получают

Таблица 3

**Распределение ответов на вопрос:
«Каков, по Вашему мнению, должен быть уровень Вашей заработной платы?»
(в % к числу ответивших)**

	2010 г.	2014 г.
До 10 000 руб.	6	19
11 000—15 000 руб.	14	
16 000—20 000 руб.	29	
21 000—25 000 руб.	17	13
26 000—30 000 руб.	22	26
31 000—40 000 руб.	6	21
41 000—55 000 руб.	4	17
56 000 руб. и выше	1	4
<i>Mean</i> (среднее значение)	25 000	37 000
<i>N</i> (количество опрошенных)	603	599

ожидаемое материальное вознаграждение за свою работу. По данным статистики, среднемесячная начисленная заработная плата в Самарской области по отрасли «Образование» для «преподавателей и мастеров образовательных организаций начального и среднего профессионального образования» составляла 20 600 рублей*. Таким образом, по мнению 19 % опрошенных, уровень желаемой заработной платы совпадает с реальной оплатой труда. Каждый четвертый преподаватель считает, что размер зарплаты должен составлять от 26 000 до 30 000 рублей; по мнению каждого пятого, размер оплаты труда преподавателей среднего профессионального образования должен находиться в пределах 31—40 тысяч рублей; почти столько же считают, что оплата их труда должна быть более 41 000 рублей. По мнению всех опрошенных преподава-

* Уровень средней заработной платы работников по категориям персонала «Преподаватели и мастера производственного обучения образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования» в организациях социальной сферы и науки государственной и муниципальной форм собственности по отношению к средней заработной плате в Самарской области за январь — март 2014 года.

телей, средний уровень заработной платы должен составлять 37 000 рублей.

Итак, мы не сделаем большого открытия, отметив, что в последние годы социальный статус педагогов (учителей) в сознании россиян невысок. Как показывают исследования, профессия педагога в современной России является весьма непрестижной [1; 2; 3; 4]. Таким образом, можно предположить, что проводимые реформы системы образования незначительно влияют на изменение престижа профессии педагога и в большей степени сказываются на изменении экономического положения педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гаспаршвили, А. Т.* Учитель в эпоху перемен / А. Т. Гаспаршвили. — М. : Логос, 2006.
2. *Гнусарькова, М. А.* Престиж профессии — учитель / М. А. Гнусарькова // URL: <http://www.edurt.ru/index.php?st=9909703&type=3&lang>.
3. *Караваева, Л. П.* Престиж преподавателя среднего профессионального образования / Л. П. Караваева // Актуальные задачи педагогики : материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). — Чита : Молодой ученый, 2011. — С. 181—184.
4. Профессия «учитель»: положение педагогов на рынке труда // URL: <http://www.wciom.ru>.

Условия публикации материалов в журнале «Нижегородское образование»

Перед отправкой статьи в редакцию автор принимает на себя обязательство в том, что текст статьи является окончательным вариантом, содержит достоверные сведения, касающиеся результатов исследования, и не требует доработок.

Все статьи, поступающие в редакцию, проходят рецензирование и не возвращаются. Обязательным условием публикации является положительное решение рецензента.

Результаты экспертизы и рецензирования рассматриваются на заседании редколлегии журнала, которая может принять решение о публикации, направить статью на доработку и повторное рецензирование или отклонить ее.

В случае направления статьи на доработку она должна быть возвращена в редакцию в исправленном виде в максимально короткие сроки.

В случае положительной рекомендации, по мере необходимости, статьи редактируются. Редакция не согласовывает с авторами изменения и сокращения рукописи, имеющие редакционный характер и не затрагивающие принципиальные вопросы.

Редакция не вступает в переписку с авторами, о сроках и готовности публикации статьи автор узнает по телефону редакции (831) 468-08-03.

Автор обязуется предоставлять информацию о публикациях своей статьи в других изданиях и несет ответственность за достоверность содержания присланных материалов.

После выхода номера иногородним авторам высылается один экземпляр журнала. Авторы, проживающие в Нижнем Новгороде и Нижегородской области, получают журнал по адресу редакции: ул. Ванеева, д. 203, комн. 213 (административный корпус).

Статьи для публикации в журнале «Нижегородское образование» должны быть представлены в электронном варианте по адресу редакции: nibr2008@yandex.ru.

Перечень представляемых авторами материалов

1. В одном файле:

✓ Текст статьи (с названием публикуемого материала, фамилиями автора(ов) с указанием полного имени и отчества, а также основными сведениями о нем (них): ученая степень, звание, место работы, должность).

✓ Отдельная строка отводится под e-mail. Краткая контактная информация об авторе (авторах): рабочий (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефоны для связи. Иногородние авторы указывают почтовый адрес с индексом для доставки авторского экземпляра журнала «Нижегородское образование».

✓ Аннотация к статье (не более 5 строк) на русском и английском языках.

✓ Ключевые слова к статье (не более 10 единиц) на русском и английском языках.

✓ Список литературы (не более 15 источников, расположенных по алфавиту).

2. Фото автора(ов) — портрет без лишних деталей (формат JPEG или TIF). Для раздела «История образования» кроме авторских фотоснимков принимаются фото, дополняющие содержание статьи.

3. Сопроводительные материалы от аспирантов, соискателей степени кандидата наук и доктора наук.

Перечень сопроводительных материалов

1. Аспиранты и соискатели степени кандидата наук представляют рецензию доктора наук, отражающую научную достоверность представленного материала и его соответствие жанровой специфике статьи.

2. Для соискателей степени доктора наук необходимым является представление (рекомендация) выпускающей кафедры.

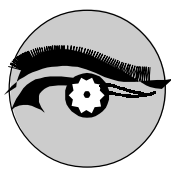
3. Доктора наук имеют право представлять в редакцию статьи без сопроводительных документов.

4. Прочие авторы в случае необходимости (по решению редакционной коллегии журнала) представляют сопроводительные письма с отзывом доктора наук.

Более подробную информацию об условиях публикации материалов читайте на сайте журнала www.nizhobr.nironn.ru

Справки по телефону (831) 468-08-03, ответственный секретарь Малая Светлана Юрьевна

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
СИСТЕМА:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**



Точка зрения ученого

ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ



В. А. БАЛУЕВА,
кандидат биологических наук,
доцент кафедры анатомии и физиологии
ВГАФК (Волгоград)
valentina-balueva@yandex.ru



С. А. КОРОБКОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой физики
ВолгГМУ (Волгоград)
korobkovasa@mail.ru

В статье освещены вопросы современного реформирования высшего образования в России, описаны проблемы в вузах России на примере волгоградских региональных вузов. На основе проведенного опроса и анкетирования преподавателей ряда волгоградских вузов, а также анализа целей и задач Болонской декларации авторы критикуют образовательную политику и констатируют негативное влияние европейских ценностей в сфере образования на устоявшиеся традиции в подготовке профессиональных кадров в высшей школе России. В статье также раскрыто традиционное содержание учебно-методических комплексов дисциплин как основного элемента формирования у студентов общекультурных и профессиональных компетенций, представлено спорное мнение о роли УМК в образовательном процессе вузов России.

Questions of modern higher education reforming in Russia and the existing problems in higher education of Russian universities are described in the article on the example of the Volgograd regional higher education institutions. On the basis of the teachers' questioning at Volgograd higher education institutions, and also the analysis of the purposes and tasks of the Bologna declaration, authors criticize educational policy and state negative influence of the European values in education on the settled traditions in preparation of professional shots at the higher school of Russia. The traditional maintenance of disciplines' educational and methodical complexes as basic element in formation of common cultural and professional students' competences are also opened in the article. The disputable opinion about the disciplines' complexes role in educational process of higher education institutions of Russia is also presented by the authors.

Ключевые слова: *высшее образование, учебно-методический комплекс дисциплин, проблемы высшей профессиональной школы*

Key words: *higher education, educational and methodical complex of disciplines, problems of the higher professional school*

Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) и планомерное введение федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) потребовали от вузов России выработки стратегий создания учебно-методических комплексов дисциплин (УМКД) для реализации основных образовательных программ (ООП) с учетом актуальных потребностей регионального рынка труда и социального спроса на соответствующих специалистов. Современная реформа высшего образования, опирающаяся на идеи Болонского процесса, предоставила вузам России свободу выбора содержания и условий формирования компетенций ООП в определении дисциплин, образовательных технологий, средств оценки сформированных общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [1].

На первый взгляд, предлагаемые государством инновации в системе российского образования способствуют интеграции в мировые образовательные процессы и сопряжены только с лучшим для образования в России — использованием информационных технологий, созданием университетских комплексов, совершенствованием организации практического обучения и т. д. Однако в реальной педагогической практике большинство российских вузов столкнулось с целым рядом проблем, а профессорско-преподавательский состав — со множеством негативных факторов, влияющих на высшее образование в свете современного реформирования.

Опрос 350 преподавателей, проведенный нами в пяти вузах Волгограда (ВГСПУ,

ВолгГМУ, ВГАФК, ВИБ, ВолгТУ), показал, что с внедрением ФГОС ВПО и ФГОС ВО резко увеличился объем учебно-методической документации, которая готовится исключительно для экспертных комиссий (97,3 % респондентов); качество обучения студентов снизилось, так как педагогам не хватает времени на подготовку к учебным занятиям из-за составления «ненужных», по мнению большинства респондентов, бумаг (66,3 %); требования, предъявляемые к преподавателю высшей школы, возросли в несколько раз (99,8 %). 75 % преподавателей из числа опрошенных отметили, что испытывают неудовлетворенность от собственной профессиональной деятельности по причине большой загруженности и низкой оплаты труда.

На наш взгляд, одной из острых проблем для большинства вузов при проектировании ООП и создании УМКД является отсутствие однозначного понимания всеми заинтересованными представителями (чиновниками, работодателями, преподавателями, студентами и др.) того, какие результаты образования должны демонстрировать выпускники вузов, чтобы подтвердить соответствующий уровень сформированных компетенций. Совершенно непонятным остался вопрос о том, каким образом преподаватель высшей школы будет формировать данные компетенции.

По мнению О. Ю. Патласова, на практике усилилась несбалансированность рынка труда и образовательных услуг как по количеству, так и по качеству. «Конкуренция среди негосударственных обра-

Одной из острых проблем является отсутствие однозначного понимания всеми заинтересованными представителями того, какие результаты образования должны демонстрировать выпускники вузов, чтобы подтвердить соответствующий уровень сформированных компетенций.

зовательных учреждений (автономных некоммерческих организаций), а также среди ГОУ ВПО, снижение федерального финансирования в школы и государственный (муниципальный) заказ на подготовку специалистов на фоне демографической ситуации предопределяет маркетинговую активность вуза» [5].

Кроме этого, если проанализировать цели и задачи Болонской декларации, то можно выявить четкие несоответствия между желаемым со стороны реформаторов и действительным со стороны преподавателей вузов России. Так, например, повышение мобильности студентов и преподавателей для многих вузов является невозможным в силу финансового обеспечения данной мобильности, а также в большинстве случаев из-за расхождения ООП, реализуемых разными вузами, по причине «предоставленной свободы выбора», о которой упомянуто выше.

Другим «камнем преткновения» является расширение возможности трудоустройства, поскольку существует огромный «разрыв» между работодателем и вузами — поставщиками потенциальных молодых специалистов, связанный с некоммерческой стажировкой студентов, на которую большинство работодателей не согласно, а также с уровнем подготовки специалистов, не соответствующим ожиданиям работодателя.

Если проанализировать цели и задачи Болонской декларации, то можно выявить четкие несоответствия между желаемым со стороны реформаторов и действительным со стороны преподавателей вузов России.

Возникает вопрос: возможно ли при использовании разработанных на высоком уровне учебно-методических комплексов учебных дисциплин, входящих в состав ООП, подготовить соответствующего специалиста, в котором будет заинтересован потенциальный работодатель в России? Чтобы на него ответить, проанализируем категорию «учебно-методический комплекс» и систему применения УМКД в подготовке специалистов на примере некоторых вузов.

Возникает вопрос: возможно ли при использовании разработанных на высоком уровне учебно-методических комплексов учебных дисциплин, входящих в состав ООП, подготовить соответствующего специалиста, в котором будет заинтересован потенциальный работодатель в России? Чтобы на него ответить, проанализируем категорию «учебно-методический комплекс» и систему применения УМКД в подготовке специалистов на примере некоторых вузов.

Учебно-методическим комплексом дисциплины называется специально разработанная система учебно-методической и нормативной документации. Данная система включает в себя набор средств обучения и контроля, предназначенных для организации образовательного процесса в рамках обучения какой-либо дисциплине.

По мнению Л. Е. Солянкиной и других авторов, УМК — это только один из элементов, составляющих организации всей учебной деятельности любых форм: очной или заочной. Их разрабатывают специально для студентов по всем, без исключения, дисциплинам [6]. Полагаем, что мнение реформаторов о том, что правильно разработанные УМК помогают студентам сформировать соответствующие компетенции и повысить качество усвоения ими учебного материала, является весьма ошибочным. Большинство преподавателей, разработавших тот или иной комплекс по дисциплине, считают его интеллектуальной собственностью и не в полном объеме предоставляют студентам отдельные его элементы для использования при освоении изучаемой дисциплины. Кроме этого, по мнению М. Ю. Чандра, разработка УМК требует организации коллективной работы преподавателей в сотрудничестве с потенциальными работодателями и студентами, обучающимися в вузе [7].

В нормативных документах УМК определяется как пакет учебно-методической и нормативной документации, средств обучения и контроля, а также прочих образовательных ресурсов, необходимых для полноценного обучения в вузе и школе. Основными составными частями УМК являются:

✓ детально разработанная программа учебной дисциплины — основной документ, вокруг которого формируется весь комплекс; тематические планы и материалы лекционных, семинарских и практических занятий, а также лабораторных работ;

✓ дидактические средства обучения: печатные и цифровые источники, наглядные пособия, перечень учебного оборудования;

✓ фонд оценочных средств, включающий контрольные работы и задания, тесты, текстовые задания и экзаменационные материалы.

Неотъемлемой частью любого УМКД являются изданные типографским способом методические рекомендации для преподавателей и методические указания к занятиям и самостоятельной работе по изучению дисциплины для студентов.

Анкетирование преподавателей волгоградских вузов (200 человек), участвовавших в создании УМКД, показало, что в целом на разработку и оформление полноценного комплекса уходит около года активной работы, включая апробацию отдельных частей УМКД и внешнюю экспертизу. Формирование УМКД большинство преподавателей считает готовым в том случае, если составивший его педагог отчетливо видит перед собой весь спланированный процесс, каждый его этап, любое действие.

Итак, с одной стороны, тщательно проработанный учебно-методический комплекс может служить основой хорошо организованного и эффективного обучения дисциплине, но, с другой стороны, как подтвердило анкетирование преподавателей, в большинстве случаев УМКД не играет особой роли для педагогов, работающих по своим методикам с использованием частных «методических копилек». И мнение администрации вузов о том, что в случае болезни преподавателя его может заменить другой педагог и учебный процесс от этого не пострадает, потому что педагог, замещающий своего коллегу, сможет воспользоваться материалами, представленными в УМКД, по нашему мнению, ошибочно. Невозможно провести занятие на качественном уровне по «чужим» методическим материалам без собственного планирования.

Другим приоритетным направлением государственной политики в сфере образования является подготовка российскими вузами национальных кадров для зарубежных стран. Для реализации образовательного процесса необходимо создание условий, способствующих эффективному использованию передовых образовательных технологий и опыта для экспорта российских образовательных услуг. В связи с этим в вузах России, принимающих на обучение иностранных граждан, должны учитываться не только особенности менталитета и поликультурные ценности, но и уделяться особое внимание разработке и внедрению УМКД.

Соответственно разделы УМКД, составленные для российских студентов, целесообразно адаптировать с учетом языка-посредника, на котором обучаются иностранные студенты, а также их базового уровня знаний той или иной учебной дисциплины. Кроме этого, все методические указания для иностранных студентов (например, иллюстративно-визуальный блок УМКД) требуют от преподавателя высшей школы трансформации с учетом языка-посредника, на котором ведется обучение в вузе.

Анализ практики обучения иностранных студентов в вузах Волгограда и состояния учебно-методической документации в составе реализуемых УМКД показал отсутствие методических разработок, изданных на языке-посреднике. Несмотря на это работа преподавателями высшей школы, обучающих иностранных студентов, проводится активно, и к настоящему времени уже изданы некоторые учебно-методические пособия для иностранных студентов, получающих профессиональное образование в российских вузах. Причем в арсенале вузов Волгограда имеются пособия, изданные как на английском языке [4], так и на

В целом на разработку и оформление полноценного комплекса уходит около года активной работы, включая апробацию отдельных частей УМКД и внешнюю экспертизу.

русском [2; 3]. Однако остается открытым вопрос разработки и внедрения УМКД в практику обучения иностранных студентов большинства вузов России. Обучение иностранных студентов до сих пор не регламентировано нормативными документами по формированию УМКД на языке-посреднике (английском, французском и др.).

Таким образом, утрачивается основная функция образования — развитие и воспитание человека, мыслящей личности, способной принимать решения и нести ответственность за принятое решение. Акценты в профессиональном образова-

нии смещаются в сторону дистанцирования от традиций и фундаментальности российского образования, а преподаватель высшей профессиональной школы выступает в роли «продавца знаний» с предоставлением образовательных услуг. Следует также констатировать, что роль УМКД в подготовке бакалавров, магистров и специалистов в большинстве вузов России зачастую «приукрашена» особой значимостью, в то время как работа по их созданию отнимает много сил и времени, лишая живого взаимодействия преподавателя и студентов на учебных занятиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Азарова, Р. Н.* Технология проектирования основной образовательной программы вуза, реализующего ГОС ВПО нового поколения на основе компетентностного подхода / Р. Н. Азарова, Н. В. Борисова, В. Б. Кутузов // Учебная программа для разработчиков примерных ООП в УМО вузов и базовых вузов УМО. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. — С. 7—11.

2. *Верстаков, Е. С.* Сборник тестовых заданий по физике : учебно-методическое пособие для студентов лечебного, педиатрического и стоматологического факультетов / Е. С. Верстаков [и др.]. — Волгоград : Изд-во ВолГМУ, 2010. — 192 с.

3. *Дрокова, О. В.* Физика. Руководство к лабораторному практикуму : учебно-методическое пособие / О. В. Дрокова, Н. В. Коняева, С. А. Коробкова. — Волгоград : Изд-во ВолГМУ, 2010. — 112 с.

4. *Коробкова, С. А.* Руководство к лабораторному практикуму по медико-биологической физике (на англ. яз.) / Е. С. Верстаков, С. А. Коробкова [и др.]. — 2-е изд., испр. и доп. — Волгоград : Изд-во ВолГМУ, 2009. — 162 с.

5. *Патласов, О. Ю.* Инновации в системе российского высшего образования в рамках Болонских соглашений / О. Ю. Патласов // Наука и образование : сборник материалов VI Междунар. науч. конф. КемГУ. — Белово : Беловский полиграфист, 2006. — Ч. 2. — С. 499—504.

6. *Солянкина, Л. Е.* Принципы построения учебно-методического комплекса в условиях личностно-профессионального развития компетентного специалиста / Л. Е. Солянкина // Управление качеством профессиональной подготовки специалистов в условиях перехода на многоуровневое образование : сборник науч. статей Всероссийской науч.-практич. конф. — Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. — Ч. 1. — С. 349—356.

7. *Чандра, М. Ю.* Паспорт и программа формирования компетенции у студентов вуза / М. Ю. Чандра // Известия ВГПУ. — 2012. — № 10 (74). — С. 71—75.



СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Т. И. ЗИНОВЬЕВА,
кандидат педагогических наук,
доцент, профессор кафедры филологических дисциплин
и методики их преподавания в начальной школе
Института педагогики и психологии образования МГПУ (Москва)
zti_111@mail.ru

В статье представлены результаты сопоставительного анализа современных учебно-методических комплексов (УМК) по русскому языку для начальной школы. Оценке подверглись авторская концепция начального языкового образования, степень реализации воспитательной функции обучения русскому языку, методический аппарат, социально-педагогические риски. Результаты проведенного анализа позволили выявить достоинства и недостатки УМК с позиций их соответствия требованиям ФГОС НОО.

The article deals results of comparative analysis modern training and methodology complexes in Russian language for Primary School. In article evaluates an author's concept of primary language education, the extent to which the educational function of Russian language, methodological apparatus and socio-pedagogical risks. According to analysis were identified strengths and weaknesses of training and methodology complexes from the standpoint of their requirements to FSES.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс по русскому языку, экспертиза, оценка качества

Key words: *methodical complex in Russian language, examination, quality control*

Современная ситуация в системе начального общего образования характеризуется интенсивностью процессов изменения образовательной среды, всей совокупности условий, влияний, которые создают возможности для раскрытия интересов и способностей обучающихся, обеспечивают их активную позицию в образовательном процессе, личностное развитие и саморазвитие [4, с. 14].

Одним из таких условий является использование в образовательном процессе начальной школы эффективных средств обучения, в том числе учебно-методического обеспечения образовательного процесса, соответствующего требованиям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО).

Преподавателями кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования МГПУ (кандидатом педагогических наук, доцентом Ж. В. Афанасьевой, кандидатом педагогических наук, профессором Т. И. Зиновьевой, кандидатом педагогических наук, доцентом О. Е. Курлыгиной, кандидатом педагогических наук, доцентом А. С. Львовой, кандидатом педагогических наук, доцентом Л. С. Трегубовой) был проведен *сопоставительный анализ* наиболее востребованных профессиональным педагогическим сообществом учебно-методических комплексов (УМК) по русскому языку.

Анализировались УМК по русскому языку различных учебно-методических сис-

тем (УМКС) и издательств: «Школа России» и «Перспектива» (издательство «Просвещение»); «Гармония» (издательство «Ассоциация XXI век»); «Планета знаний» (издательство «Астрель»); система развивающего обучения Л. В. Занкова (издательство «ИД “Федоров”»); «Школа 2100» (издательство «Баласс»); «РИТМ» (издательство «Дрофа»); «Начальная школа XXI века» (издательство «Вентана-Граф»); «Начальная инновационная школа» (издательство «Русское слово»); «Перспективная начальная школа» (издательство «Академкнига / Учебник»).

Заключения экспертов по названным УМК были подвергнуты сопоставлению, обобщенному анализу, отдельные аспекты которого представлены в данной статье.

Цель сопоставительного анализа — комплексная многоаспектная качественная оценка УМК предметной линии «Русский язык». Оценивалась заявленная в программе и реализованная (в той или иной мере) в УМК авторская концепция начального языкового образования на предмет ее соответствия требованиям ФГОС НОО. Важным направлением анализа УМК стало выявление степени реализации воспитательной функции обучения русскому языку. Также оценивались содержание текста УМК, его информативность, степень открытости, понятность языка. Кроме того, были проанализированы методический аппарат (технологичность) УМК, его потенциал для решения задач формирования универсальных учебных действий. Наконец, усилия экспертов были направлены на выявление в УМК социально-педагогических рисков, возникающих в ситуациях игнорирования изменившихся реалий современного мира. Подобный многоаспектный подход к проведению экспертизы УМК по русскому языку позволил выявить их достоинства и перспективные тенденции построения, а также недостатки и пути их преодоления.

Важным направлением анализа УМК стало выявление степени реализации воспитательной функции обучения русскому языку.

на выявление в УМК социально-педагогических рисков, возникающих в ситуациях игнорирования изменившихся реалий современного мира. Подобный многоаспектный подход к проведению экспертизы УМК по русскому языку позволил выявить их достоинства и перспективные тенденции построения, а также недостатки и пути их преодоления.

Собственную концепцию начального курса русского языка авторы различных УМК выстраивают согласно указанным во ФГОС НОО задачам начального курса русского языка:

✓ формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания;

✓ понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения;

✓ формирование у учащихся позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека; овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка и правилах речевого этикета;

✓ умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач;

✓ овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных и коммуникативных задач [3, с. 10].

В Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения отмечается, что в результате изучения курса русского языка школьники научатся осознавать язык как основное средство человеческого общения и явление национальной культуры. У них начнут формироваться позитивное отношение к русскому языку, стремление к его грамотному использованию, русский язык станет основой процесса обучения, средством развития интеллектуальных и творческих способностей [2, с. 51]. Таким образом, предмет «Русский язык» занимает в начальной школе ведущее место,

так как направлен на формирование функциональной грамотности и коммуникативной компетентности, следовательно, значение и функции предмета носят универсальный характер, поскольку успехи в его изучении определяют качество успеваемости по другим предметам.

Анализ УМК показал, что при их общем соответствии названным установкам ФГОС НОО, Примерной основной образовательной программы имеют место некоторые расхождения в авторской концепции. Установки ФГОС НОО на применение системно-деятельностного подхода и проблемно-поискового метода, широкого спектра современных образовательных технологий для достижения оптимального развития каждого ребенка [3] наиболее полно отражены в концепциях авторов УМК «Школа России», «Гармония», «Планиета знаний», системы развивающего обучения Л. В. Занкова. В качестве продуктивной мы выделяем концептуальную идею авторов УМК «РИТМ», «Начальная инновационная школа», «Гармония» о разумном, органическом сочетании подтвердивших жизнеспособность положений традиционной методики и инноваций, в том числе современных подходов к решению лингвистических задач и проверенных практикой принципов дидактики. Авторы УМК «Перспектива» и «Школа 2100» в качестве приоритетной выдвигают идею воспитания средствами предмета «Русский язык» гражданина, усвоившего общечеловеческие и национальные ценности, идею становления гражданской идентичности, мировоззрения.

Оценка степени реализации в УМК воспитательной функции обучения осуществлялась с учетом неоспоримого факта — «Русский язык» как учебный предмет имеет богатейший воспитательный потенциал. Этот потенциал позволяет, во-первых, решать задачи воспитания нравственности, духовности личности средствами учебного предмета «Русский язык»; во-вторых, воспитывать у обучающихся эстетическое отношение к самому русско-

му языку, что предполагает осознание его богатства, выразительности, принятие необходимости бережного к нему отношения.

Для решения задач воспитания личности средствами русского языка, воспитания любви к русскому языку авторами всех УМК предусмотрены возможности реализации заявленных в Примерной образовательной программе принципов воспитания (аксиологического, ориентации на идеал, следования нравственному примеру, идентификации, диалогического общения, полисубъектности воспитания, системно-деятельностной организации воспитания) [2, с. 13—15], заложена многоаспектная (информационная, деятельностная, эмоциональная) основа воспитания.

Основу воспитания составляют различные способы организации пространства учебника, в том числе:

✓ введение специальных, достаточно крупных разделов (глав), например «Наша речь и наш язык»;

✓ наличие в учебнике отдельных тем, например «Какой язык для человека родной», «Для чего людям нужен язык»;

✓ включение специальных сквозных рубрик, например «Задания на нахождение ошибок в тексте», «Школа вежливости»;

✓ использование творческих заданий.

Значительным воспитательным потенциалом располагают тексты упражнений, которые, как правило, являются фрагментами произведений классиков отечественной литературы. Безусловный воспитательный потенциал имеют и научно-популярные тексты о языке, например рубрики «Интересный материал из истории русского языка», «Тайны языка», «Происхождение русских фамилий». Наконец, все УМК содержат вопросы и задания, реализующие воспитательную функцию, позволяющие детям получить опыт лингви-

Анализ УМК показал, что при их общем соответствии названным установкам ФГОС НОО, Примерной основной образовательной программы имеют место некоторые расхождения в авторской концепции.

стического исследования, бережного отношения к языку, например: «Если не помнишь, как пишется слово, воспользуйся орфографическим словарем»; «Объясни значение слов “пилотка” и “матроска”. При затруднении обратись к толковому словарю»; «Объясни, одинаковы ли по смыслу слова “алфавит” и “азбука”, “азбука” и “букварь”» и др.

Особая роль в реализации воспитательной функции обучения принадлежит социальному проектированию, которое позволяет реализовать идею интеграции учебной и внеурочной деятельности учащихся. Например, авторами УМК «Планета знаний» предусмотрено выполнение ряда проектов в области русского языка — «Как хорошо уметь грамотно писать», «Русский язык — твой помощник», «Язык мой — друг мой»; в УМК «Школа России» в рамках рубрики «Наши проекты» учащимся предложен проект «И в шутку, и всерьез».

В целом положительно оценивая названные способы реализации многоаспектной основы воспитания (информационной, деятельностной, эмоциональной), выскажем некоторые замечания. К числу недостатков реализации информационной основы воспитания мы относим:

✓ несостоятельность материала, предназначенного для формирования достаточных первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России;

✓ отсутствие адекватного материала для ознакомления обучающихся с функционированием русского языка

как государственного языка Российской Федерации, как средства межнационального общения народов России и СНГ, как явления национальной культуры и основы национального самосознания;

✓ минимальные возможности для формирования у учащихся представлений о родном языке;

✓ фрагментарность потенциала для формирования представлений о чистоте (правильности) речи, культуре речи для осознания необходимости говорить и писать правильно и выразительно.

Деятельностная основа воспитания требует доработки, поскольку:

✓ опора в вопросах и заданиях на речевой опыт (на языковую интуицию) учащихся минимальна;

✓ потенциал проектной деятельности (за исключением УМК «Планета знаний», «Школа России») практически не используется;

✓ возможности рубрик «Работа в паре», «Совместная работа» для обучения гармоничному общению в процессе сотрудничества реализованы не в полной мере.

Недостатки эмоциональной основы воспитания заключаются в *минимальных возможностях* УМК для:

✓ воспитания чувства любви к родному русскому языку, восхищения его богатством;

✓ становления чувства уважения к русскому языку как государственному языку Российской Федерации;

✓ пробуждения у обучающихся интереса к истории языка;

✓ познания себя как субъекта, умеющего полноценно (правильно, выразительно, в соответствии с ситуацией) общаться на родном языке.

Сопоставительное изучение УМК позволило выявить *устойчивые стереотипы* реализации воспитательной функции обучения русскому языку. К числу таких стереотипов (шаблонов) мы относим определенную назидательность, а также монологичность, декларативность, противоречивость текстов гражданской и патриотической тематики о русском языке. В качестве примера противоречивости текста приведем текст упражнения о родном языке из УМК по русскому языку «РИТМ»* (тема «Какой язык для челове-

* Имеется в виду предметная линия «Русский язык» авторов С. В. Ломакович, Л. И. Тимченко.

Сопоставительное изучение УМК позволило выявить устойчивые стереотипы реализации воспитательной функции обучения русскому языку.

ка родной»): «Русский язык — это язык, созданный народом на его исконной земле. Он родной для каждого человека, который принадлежит этому народу. Русский язык — это язык предков и родной земли. Твой родной язык — русский» (упражнение № 41, с. 28—29). Использование подобного текста в условиях современной поликультурной начальной школы нежелательно, поскольку порождает социально-педагогические риски.

В ряду устойчивых стереотипов реализации воспитательной функции обучения русскому языку находятся также несовершенство механизмов перевода учебной (речеведческой, лингвистической) информации в ценностное отношение к русскому (родному) языку; недостаточность реализации принципа интегрированного (комплексного) обучения русскому (родному) языку на речевой основе, обеспечивающего воспитание младшего школьника как языковой личности; ориентированность курса русского языка в большей мере на усвоение языковой и речевой теории, нежели на обучение языку как средству эффективного общения.

Оценка содержания предмета «Русский язык» позволила выявить *наметившуюся тенденцию к расширению традиционного содержания* начального курса русского языка. Мы положительно оцениваем расширение содержания за счет заданий творческого, поискового характера, предусматривающих привлечение дополнительных надежных источников информации, обращение к «знающим людям» (учителю, родителям и др.), например: «Расскажи, что ты знаешь о своей малой родине — месте, где ты родился и живешь». В некоторых УМК содержание расширяется посредством введения специальных тем, рубрик, использования особых заданий. Так, в УМК «Начальная инновационная школа» в рамках рубрики «Умникам и умницам» представлены дополнительные теоретические сведения — интересный материал ознакомительного характера по изучаемой теме, а в неко-

торых упражнениях содержатся задания повышенной сложности и др.

Анализ *методического аппарата* (технологичности) УМК по русскому языку выявил такие достижения авторов в этой области, как внедрение проблемно-поискового подхода; обеспечение диалогизации образовательного пространства учебника; четкое структурирование учебного текста; развитый аппарат ориентировки (систему указателей, заголовков, структурированное оглавление); наличие разнообразных справочных разделов, например различных лингвистических словариков.

Кроме того, технологичность современных УМК по русскому языку обеспечивают: алгоритмизация формирования УУД (использование разнообразных «памяток», инструкций, маршрутных листов изучения разделов и др.); визуализация логических связей и операций. Положительной оценки также заслуживают развитая система рабочих тетрадей; использование различных форм организации учебной деятельности (индивидуальная, в парах, в группе); открытость и понятность детям учебных задач; уровневое представление контрольных заданий; наличие электронных материалов; механизмы привлечения электронных образовательных ресурсов; механизмы персонализации материала и др.

Особо следует отметить тот факт, что в некоторых УМК по русскому языку система вопросов и заданий в рамках изучения темы выстроена в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий. Так, в УМК «Начальная инновационная школа» система заданий построена от простого к сложному, при этом урок, как правило, заканчивается выполнением задания «повышенной сложности». Кроме того, активно и уместно применяется принцип материализации (моделирования), предусмотрена громко-

Оценка содержания предмета «Русский язык» позволила выявить наметившуюся тенденцию к расширению традиционного содержания начального курса русского языка.

речевая форма выполнения задания («Проговори...», «Расскажи...», «Объясни родителям...» и др.).

В то же время экспертиза позволила выявить типичные для всех УМК *недостатки методического аппарата*. К числу наиболее существенных недостатков мы относим несовершенство системы вопросов и заданий, совокупность которых, как правило, не обеспечивает полноценного усвоения языковых единиц с учетом выполняемых ими в речевом общении функций, постижения внутрипредметных связей, осознания курса русского языка как единого целого. При очевидной неэффективности репродуктивного подхода к построению вопросов и заданий большая их часть в УМК по русскому языку носит именно воспроизводительную направленность («Спиши...», «Выпиши...» и др.), что противоречит установке на необходимость обеспечения творческого характера обучения русскому языку. Наконец, задания не способствуют реализации задачи познания учеником самого себя как субъекта, который может полноценно общаться на родном русском языке.

Анализ УМК позволил обнаружить возможности возникновения *социально-педагогических рисков*. Так, во всех УМК имеет место недооценка важности изучения русского языка как средства межнационального общения, как государственного языка Российской Федерации, как

средства формирования национального самосознания.

Отсутствие учета поликультурного характера образовательной среды современной школы неизбежно порождает риск формирования социальной неудовлетворенности учащихся, для которых русский язык не родной. Положительно оценивая тексты упражнений, которые являются, как правило, фрагментами произведений классиков отечественной литературы, известных современных писателей, поэтов, мы констатируем очевидную необходимость его пересмотра, обновления УМК с учетом изменившихся реалий современного мира, что позволит избежать дисгармонии в процессе формирования у учащихся русской языковой картины мира. Невысокое качество иллюстративного материала УМК провоцирует риск формирования у школьников эстетической неудовлетворенности, психологического дискомфорта.

Реализация комплексного многоаспектного подхода в процессе сопоставительного анализа современных УМК по русскому языку для начальной школы на предмет их соответствия требованиям ФГОС НОО позволяет выявить и развить достоинства, обнаружить недостатки, выстроить программу их преодоления, что в целом способствует созданию комфортной развивающей образовательной среды, повышает качество образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Зиновьева, Т. И.* Потенциал учебно-методического комплекса по русскому языку «РИТМ» для реализации воспитательной функции обучения / Т. И. Зиновьева // Гражданское и патриотическое воспитание в современных условиях : материалы Международной научно-практической конференции (6 декабря 2012 года). — М. : Экон-Информ, 2013. — С. 181—185.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. — М. : Просвещение, 2010. — 191 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М. : Просвещение, 2010. — 31 с.
4. *Ясвин, В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001. — 365 с.



Слово докторанту и аспиранту



ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СФЕРЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РОССИИ

С. В. ЧЕРНЫШОВ,
докторант НГЛУ им. Н. А. Добролюбова,
кандидат педагогических наук,
заместитель директора по научной работе
НУДО «Детский гуманитарный центр»
Chernish25@yandex.ru

В статье рассматриваются перспективы развития сферы преподавания иностранных языков в России, исходя из содержания современной культурно-образовательной доктрины; даются рекомендации по развитию направлений иноязычного образования и форм международного сотрудничества в данной области.

The article considers perspectives of the development of the foreign language education in Russia according to the content of the new cultural educational doctrine. It contains the recommendations for the development of some branches of the foreign language education in Russia and the forms of international cooperation in this sphere.

Ключевые слова: *сфера преподавания неродных языков, ценность, современная культурно-образовательная доктрина, перспективы развития*

Key words: *sphere of foreign language education, value, new cultural educational doctrine, perspectives of development*

В качестве одного из направлений образования, требующего существенного пересмотра целей, содержания, разработки новых методов и технологий обучения и воспитания, оценки, достигнутых за предыдущие периоды результатов образовательной деятельности, выступает языковое образование в сфере преподавания неродных языков.

Языковое образование в сфере преподавания неродных языков представляет собой сложное и многоаспектное яв-

ление. Н. Д. Гальскова [2] выделяет следующие его ипостаси:

- ✓ ценность;
- ✓ процесс;
- ✓ результат;
- ✓ система.

В рамках данной статьи мы предлагаем к рассмотрению и дальнейшему обсуждению перспективы развития языкового образования в сфере преподавания неродных языков прежде всего как *ценности* на институциональном уровне,

в аспекте изменений целевых установок, обусловленных социальным заказом общества и государства.

Ценности представляют собой результаты материальной и духовной деятельности людей, обладающие общественно полезной значимостью для функционирования личности на разных уровнях общественных систем. В частности, они являются «элементами нравственного воспитания, важнейшими составляющими внутренней культуры человека, которые, выражаясь в личностных установках, свойствах и качествах, определяют его отношение к обществу, природе, другим людям, самому себе» [1].

Иностранный язык, с одной стороны, выступает средством познания окружающего мира и, соответственно, освоения разнообразных материальных и духовных ценностей человечества и отдельных культур, а с другой — сам представляет собой ценность как хранитель и распространитель общечеловеческой, национальной и этнической культур; как образовательный механизм личностного развития и гармонизации каждого отдельного индивида; как средство доступа и обмена научно-практическим опытом с другими странами мира.

В своем развитии языковое образование в сфере преподавания неродных языков в России прошло сложный и тернистый путь, что обусловлено социально-политическими и экономическими трансформациями российского общества конца XX века: изменениями общественно-политической системы, переходом к рыночной экономике, внедрением реформ по либерализации различных общественных институтов, изменением ментальности граждан и общества в целом и т. д.

Каждый раз оно отвечало социальному заказу общества и государства, реализуя поставленные перед ним цели.

В частности, в рамках Болонской конвенции (1999) был осуществлен переход к компетентностной парадигме в преподавании и воспитании, получили научное обоснование и широкую практическую реализацию такие подходы к обучению иностранным языкам, как *коммуникативный* (И. Л. Бим, Е. И. Пассов), *социокультурный* (В. В. Сафонова, В. П. Фурманова), *когнитивный* (Р. П. Мильруд, А. Н. Шамов), *компетентностный* (И. А. Зимняя); разработаны ФГОС на каждом образовательном уровне; реализовано раннее обучение иностранным языкам; широко внедрены мультимедийные, социальные, исследовательские, проектные технологии, технология «языковой портфель» для создания иноязычной образовательной среды, раскрыта концепция профессионально-ориентированного обучения (О. Г. Поляков) и т. д.

Сегодня Россия столкнулась с новыми сложностями: небывалое политическое, экономическое и культурологическое давление на наше государство; попытки ряда стран ограничить распространение русской культуры в мире, навязать чуждые русским духовным традициям ценности и идеалы; дегуманизация духовно-культурной сферы российского общества; попытки деформации русского национального характера, лежащего в основе нашего социального архетипа; экспансия западных культур, выражающаяся в вестернизации российской общества, и т. п.

Из-за указанных обстоятельств в России была установлена новая культурно-образовательная доктрина, провозглашающая реализацию следующих целей:

- ✓ укрепление гражданской идентичности;
- ✓ создание условий для воспитания граждан;
- ✓ сохранение исторического и культурного наследия и его использование для воспитания и образования;
- ✓ передача от поколения к поколению традиционных для российской цивилизации

Ценности представляют собой результаты материальной и духовной деятельности людей, обладающие общественно полезной значимостью для функционирования личности на разных уровнях общественных систем.

лизации ценностей и норм, традиций, обычаев и образцов поведения;

✓ обеспечение доступа граждан к знаниям, информации, культурным ценностям и благам [10].

В Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года в качестве приоритетных направлений культурно-образовательной политики нашего государства обозначены:

✓ усиление и расширение влияния российской культуры в иностранных государствах;

✓ сохранение единого культурного пространства как фактора национальной безопасности и территориальной целостности России;

✓ содействие формированию гармонично развитой личности, способной к активному участию в реализации государственной культурной политики;

✓ сохранение культурного наследия и создание условий для развития культуры;

✓ использование культурного потенциала России в интересах многостороннего международного сотрудничества;

✓ продвижение международного имиджа России в качестве страны с богатейшей традиционной и динамично развивающейся современной культурой и др. [8].

До недавнего времени стратегическая цель языкового образования в сфере преподавания неродных языков не предполагала *напрямую* формирование и развитие компетенций, направленных на сохранение национальной идентичности обучающихся, поддержание и развитие родных национально-культурных ценностей и традиций. Данная прерогатива отдавалась сфере обучения родному языку.

Между тем, как и любая другая сфера деятельности, сфера преподавания иностранных языков должна функционировать в соответствии с социальным заказом государства, реализуя общую государственную стратегию развития российского общества. Поэтому мы полагаем, что наступило время скорректировать

целевые ориентиры политики языкового образования в сфере преподавания неродных языков в России и наметить перспективы дальнейшего развития данной сферы образовательной деятельности.

С учетом обозначенного в официальных документах вектора культурно-образовательной политики России современное языковое образование в сфере преподавания неродных языков как ценность должно быть обращено, с одной стороны, на интеграцию культур, поддержание культурного диалога, а с другой — на распространение собственной культуры в иноязычных лингвокультурных социумах, на формирование толерантного отношения и понимания иностранцами культурных ценностей русского народа.

Учитывая сложившиеся обстоятельства в стране и мире, оно должно сосредоточить свое внимание на поиске компромисса между интеграцией культур и сохранением национально-культурной идентичности, а также обеспечить условия, препятствующие распространению, с одной стороны, релятивизма, утверждающего обособленность культур друг от друга и предполагающего возможность культурного развития только в рамках родного лингвокультурного социума, а с другой — языковой экспансии, наносящей вред национальному языковому сознанию и влекущей уничтожение культурного многообразия и отличий.

На наш взгляд, в целях достижения истинного партнерства в диалоге культур, исключения гегемонии одного языка и установления монокультурализма в нашей стране языковое образование в сфере преподавания неродных языков в России должно, в частности, направить все усилия на формирование и развитие *плюрилингвистической компетенции* как интегративной способности и готовности обу-

Сфера преподавания иностранных языков должна функционировать в соответствии с социальным заказом государства, реализуя общую государственную стратегию развития российского общества.

чающегося к использованию нескольких языков в зависимости от условий межкультурной коммуникации.

Важно отметить, что согласно Европейской хартии плюрилингвизма (2005) под термином «плюрилингвизм» понимается употребление несколько языков одним человеком. Это понятие отличается от понятия «многоязычие», которое означает сосуществование нескольких языков внутри социальной группы. Общество плюрилингвизма сформировано из людей, способных высказаться на различных уровнях компетенции на нескольких языках, то есть из многоязычных или плюриязычных индивидов, в то время как многоязычное общество может в большинстве своем состоять из одноязычных индивидов, не знающих язык другого [3].

На наш взгляд, именно в формировании данной компетенции обучающихся заключается сегодня потенциал к развитию диалога культур и сохранению национальной идентичности россиян. Она позволяет создать качественно новую мультикультурную модель взаимодействия, предполагающую сосуществование и развитие в мире разных культур, сохраняющих свою самобытность и осуществляющих равноправную интеракцию.

В продолжение идеи распространения плюрилингвизма в сфере преподавания неродных языков в России отметим, что

в конце XX — начале XXI века языковое образование в нашей стране было нацелено на знакомство преимущественно с западными культурами. Складывающиеся экономические и политические связи Рос-

сийской Федерации со странами Азиатско-Тихоокеанского региона требуют сегодня активного обучения восточным языкам и культурам. Данное обстоятельство обуславливает необходимость расширения реестра изучаемых в российских учебных заведениях языков и культур, созда-

ния новой мультиязычной или плюрилингвистической образовательной среды с учетом не только особенностей культур Востока и Запада, но и русской культуры, исторически выполняющей роль посредника между ними с позиции цивилизационного подхода.

Еще одним не менее важным аспектом современного языкового образования как ценности выступает его *направленность* на развитие личностного потенциала обучающихся, расширение их социальной, политической и экономической свободы, создание конкурентоспособной личности.

В 2016 году Правительством РФ была утверждена Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы, в которой в качестве цели программы зафиксировано обеспечение условий для эффективного развития российского образования, направленного на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала [4].

В психологических и педагогических работах конкурентоспособность личности традиционно рассматривается в контексте ее самореализации, самосовершенствования и становления в процессе социализации (И. В. Курышева, Л. М. Митина, В. И. Шапавалов и др.). По мнению Р. А. Фатхутдинова, «конкурентоспособность является высшим уровнем проявления способностей как возможностей человека (более широко — потенциала личности), а в современном понимании — конкурентных преимуществ человека» [11].

Считаем, что в связи с поставленной целью в рамках языкового образования в сфере преподавания неродных языков следует рассматривать понятие «коммуникативная конкурентоспособность обучающихся», которая представляет собой интегративную способность личности, раскрывающуюся в системе ключевых компетенций, формируемых у нее в ходе языкового образования, и обеспечивающую личности возможность реализации и дальнейшего расширения своих комму-

Не менее важным аспектом современного языкового образования как ценности выступает его направленность на развитие личностного потенциала обучающихся.

никативных возможностей в личностном, социальном, культурном и профессиональном планах.

По мнению Л. М. Митиной, «развитие конкурентоспособной личности — это развитие рефлексивной личности, способной организовывать свою деятельность и поведение в динамических ситуациях, обладающей новым стилем мышления, нетрадиционными подходами к решению проблем, адекватным реагированием в нестандартных ситуациях» [6, с. 115].

Изучение иностранных языков и культур расширяет информационные границы, предоставляет обучающимся практически неограниченные возможности по преобразованию самого себя, развитию внутренних резервов, оценке своего Я в глобальном информационном мире.

Заявленные цели культурно-образовательной политики нашего государства останутся недостижимыми в условиях недооценки роли языкового образования в сфере преподавания неродных языков в развитии личностного потенциала обучающихся и, в частности, их коммуникативной конкурентоспособности.

В современном информационном мире полноценное формирование личности, создание условий для ее духовного и нравственного развития на базе ценностей русской культуры возможны лишь при условии воспитания уважительного отношения к языкам и культурам других народов и овладения общечеловеческой культурой. Как справедливо отмечает П. В. Сысоев, «самоопределение в культуре возможно только через культурную осведомленность — знания существующих вариантов» [9, с. 15].

Только овладевая иностранными языками и, соответственно, культурами других лингвокультурных социумов, обучающиеся смогут повысить свой уровень коммуникативной конкурентоспособности, выступить равноправными участниками межкультурного диалога на международной арене и способствовать продвижению международного имиджа России как

государства с высоким уровнем общественно-культурного, политико-экономического и нравственно-духовного развития.

В свою очередь само языковое образование в сфере преподавания неродных языков должно направить усилия на поиск и разработку новых концепций, обеспечивающих эффективность процесса самоопределения личности в спектре культур в условиях плюрилингвизма и высокого уровня конкуренции в мире.

В этой связи мы полагаем необходимым провести модернизацию содержания языкового образования в сфере преподавания неродных языков на концептном уровне. Данный уровень предполагает не просто привнесение количественных и качественных изменений в содержание отдельных тем, ситуаций, учебных текстов, а наполнение содержания языкового образования в сфере преподавания неродных языков совокупностью смыслов, обеспечивающих целостность восприятия обучающимися национальных картин мира, анализ средств концептуализации родной и иноязычной национальных картин мира, оценку их значимости в формировании и развитии гражданской идентичности.

Не менее значимым аспектом модернизации содержания языкового образования, служащим развитию личностного потенциала обучающихся, культурной самоидентификации и коммуникативной конкурентоспособности, являются установление взаимосвязей формируемых в ходе обучения компетенций и раскрытие их содержания с учетом новых целей образовательно-культурной политики государства, а также разработка четких качественных и количественных критериев комплексной оценки их сформированности.

К сожалению, ситуация в России сегодня такова, что, фактически присоединившись к общеевропейской системе оцен-

Изучение иностранных языков и культур расширяет информационные границы, предоставляет обучающимся практически неограниченные возможности по преобразованию самого себя.

ки языковой компетенции (Common European Framework of Reference for Languages — CEFR) на институциональном уровне, многие УМК по изучению иностранных языков (в том числе и отечественных авторов) используют иные системы оценки, например, шкалу уровней владения иностранными языками, разработанную Европейской ассоциацией экзаменационных советов по иностранным языкам (The Association of Language Testers in Europe — ALTE) или уровни базовых учебных курсов, таких как Headway, Cutting Edge, English File, True to Life, Reward и др. При этом принятая на общеевропейском уровне система оценки языковой компетенции не совпадает с уровнями, заложенными в используемых в реальном учебном процессе УМК, что, во-первых, мешает реализации целей обучения, а во-вторых, создает у обучающихся мнимое представление о своих реальных достижениях в овладении иностранными языками. Приведение содержания используемых в России УМК по иностранным языкам под единые стандарты оценки (не обязательно рекомендованные Европейским союзом) и создание на их основе современных УМК являются одним из перспективных направлений развития языкового образования в сфере преподавания неродных языков в России.

Принятая на общеевропейском уровне система оценки языковой компетенции не совпадает с уровнями, заложенными в используемых в реальном учебном процессе УМК.

Кроме того, предлагаемый Советом Европы перечень языковых дескрипторов [7] требует существенного расширения с учетом появления и распространения новых форм иноязычной

речевой деятельности, например, онлайн-коммуникации и перевода посредством системы Интернет.

Одной из отличительных особенностей начала XXI века являются многочисленные информационные войны, которые способны нанести гораздо больший ущерб суверенитету и целостности

государства, чем открытые военные конфликты. Данное обстоятельство требует от языкового образования в сфере преподавания неродных языков обратить пристальное внимание на вопросы разработки прагматического аспекта обучения иностранным языкам, предполагающего формирование и развитие у обучающихся целого комплекса способностей, обеспечивающих высокую степень эффективности и результативности межкультурного диалога.

В когнитивно-развивающем плане перспектива развития языкового образования в сфере преподавания неродных языков нам видится в реализации целого комплекса подходов, получивших за рубежом названия Project-based Learning, Problem-based Learning and Inquiry-based Learning, раскрывающих и развивающих проблемное творческое мышление обучающихся и обеспечивающих им высокий уровень коммуникативной компетентности.

Не менее важным вопросом иноязычной подготовки обучающихся, определяющим успешность реализации широко пропагандируемого сегодня принципа обучения на протяжении всей жизни (Life Long Learning — LLL), является формирование универсальных учебных действий, включающих умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения (*личностные УУД*); целеполагание, планирование, прогнозирование, оценку (*регулятивные УУД*); общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблем (*познавательные УУД*); умение интегрироваться в группу сверстников и построить общение с учетом интересов каждого, способность учитывать позицию партнера по общению или деятельности (*коммуникативные УУД*) и др. [5].

Еще одним актуальным аспектом современного языкового образования в сфере преподавания неродных языков как

ценности, которое нельзя обойти вниманием в настоящей статье, выступает *профессионально ориентированное обучение иностранным языкам*.

Ситуация в профессионально-образовательной сфере сегодня такова, что вузы обязаны ассоциировать себя с единым образовательным пространством. Недостаточный уровень профессиональной иноязычной компетенции ученых и специалистов является существенным препятствием для их профессиональной деятельности в любых областях знания в современном глобальном мире. Отсюда очевидна значимость дальнейшего развития сферы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, перспективы которого нам видятся, в частности, в использовании новых интеграционных подходов. Одним из таких подходов, например, мог бы выступить подход, получивший за рубежом название Content and Language Integrated Learning (CLIL). Суть данного подхода заключается в параллельном усвоении той или иной профессиональной области знания и иностранного языка, служащего средством передачи содержания выбранной предметной дисциплины, на базе развития когнитивных способностей обучающихся и способностей к межкультурному взаимодействию [12].

В отличие от ESP-подхода (English for Specific Purposes), направленного исключительно на формирование речевых способностей обучающихся использовать язык в той или иной профессиональной области знания, CLIL-подход использует язык как проводник для изучения предметного содержания дисциплины, а предметное содержание — как средство для изучения языка.

Для языкового образования в сфере преподавания неродных языков сегодня не менее важно обеспечить также преемственность в обучении иностранным языкам как на разных образовательных

уровнях, так и внутри каждого уровня. Особую значимость преемственность приобретает в системе непрерывного профессионального образования (особенно в свете последних изменений, связанных с установлением трех институциональных уровней в подготовке специалиста). В российском языковом образовании сегодня особенно востребованы научно-технологические решения по организации логически выстроенного объединения процессов овладения обучающимися профессиональными и языковыми знаниями, навыками и умениями.

Безусловно, рамки статьи не позволяют раскрыть все возможные перспективы развития языкового образования в сфере преподавания неродных языков в России, мы остановились лишь на наиболее важных, на наш взгляд, аспектах данной сферы образовательной деятельности, требующих новых методических решений и подходов.

В заключение следует отметить, что советское и российское языковое образование в сфере преподавания неродных языков всегда отличалось собственной траекторией развития, направленностью на духовное воспитание личности, ее гражданственности. Данная традиция должна быть продолжена, но развернута сегодня в разных образовательно-культурных плоскостях.

Для этого языковое образование в сфере преподавания иностранных языков в России должно провести глубокий анализ своего развития с начала XX столетия, дать объективную оценку накопленного научного опыта и приступить к реализации обновленных целей, обусловленных сложившимися социальными, политическими и экономическими условиями в нашей стране и мире.

Актуальным аспектом современного языкового образования в сфере преподавания неродных языков как ценности выступает профессионально ориентированное обучение иностранным языкам.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Асташова, Н. А.* Концептуальные основы педагогической аксиологии: наука о ценностях образования / Н. А. Асташова // Педагогика. — 2002. — № 8. — С. 8—13.
2. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М. : Академия, 2004. — 336 с.
3. Европейская хартия плурилингвизма // URL: http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/charte_plurilinguisme_fr.pdf.
4. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы / URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4952/>.
5. *Миронова, О. А.* Роль метапредметных связей в формировании универсальных учебных действий учащихся школы / О. А. Миронова // Материалы международного научно-практического форума. — Н. Новгород : НИРО, 2015. — С. 128—133.
6. *Митина, Л. М.* Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. — М. ; Воронеж, 2002. — 400 с.
7. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка* : монография. — Страсбург ; М. : МГЛУ ; Департамент по языковой политике, 2003. — 259 с.
8. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года / утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 февраля 2016 года № 326-п // URL: <http://government.ru/media/files/AsA9RAyYVAJnoBuKgH0qEJA9IxP7f2xm.pdf>.
9. *Сысоев, П. В.* Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. — 2004. — № 4. — С. 14—20.
10. Указ Президента РФ от 24 декабря 2014 г. № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики» // URL: <http://www.kremlin.ru/acts/47325>.
11. *Фатхутдинов, Р. А.* Конкурентоспособность: экономика, стратегия, управление / Р. А. Фатхутдинов. — М. : ИНФРА-М, 2000. — 312 с.
12. *Coyle, D. A.* A vision for CLIL: past, present and future action / D. A. Coyle // CLIL Conference, March 2nd, Anglo-European School, Bishop's Stortford. — UK, 2007.



ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

О. П. КАЗАКОВА,
докторант УрГПУ (Екатеринбург),
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
английского языка, методики и переводоведения УрГПУ
olgakasakova@yandex.ru

В статье рассматривается проблема подготовки преподавателей иностранного языка для специальных целей. На основе анализа содержания деятельности преподавателей иностранного языка разных целевых аудиторий и требований профессионального стандарта

«Педагог» определены компоненты содержания подготовки будущих преподавателей иностранного языка. Предложенный вариант может рассматриваться как основа для модуля профессионального стандарта «Предметное обучение. Иностранный язык для специальных целей».

The article deals with the problems of LSP-teachers' preparing. Based on the content analysis of foreign language teaching in different target groups and on requirements of professional standard «Teacher» the author defines the components of university training of LSP-teachers. The proposed variant can be considered as basis for the module of professional standard «Subject training. Foreign language for specific purposes».

Ключевые слова: *профессиональный стандарт педагога, трудовые функции педагога, иностранный язык для специальных целей, подготовка преподавателя иностранного языка для специальных целей, задачный подход*

Key words: *professional teachers' standard, work teachers' functions, foreign language for specific purposes, high school curriculum for LSP-teachers, tasks approach*

Обучение иностранным языкам является одной из частых тем обсуждения в методическом сообществе. Многие конференции, круглые столы, диссертационные исследования посвящены пересмотру целей обучения иностранным языкам и поиску новых стратегий достижения этих целей. Методика обучения иностранным языкам в настоящее время претерпевает значительные изменения в связи с инновационными процессами в образовании, введением новых образовательных стандартов, а также с новыми количественными и качественными характеристиками самих обучающихся. Поэтому в сфере подготовки и переподготовки педагогических кадров актуальным остается вопрос отбора содержания обучения для подготовки будущих специалистов к качественному выполнению профессиональных функций.

В. И. Байденко среди основных проблем организации образовательного процесса называет несоответствие профессионального образования структуре потребностей рынка и отсутствие эффективного взаимодействия учебных заведений с работодателем [2, с. 6]. Выпускники педагогических вузов не готовы к работе в целевых группах, отличных от школы. Как показывает анализ рабочих программ по дисциплине «Методика обучения и воспи-

тания», содержание курса и педагогическая практика в абсолютном большинстве вузов затрагивают только школьную методику, на уровень школы рассчитаны и учебные пособия по методике ведущих авторов (Е. И. Пассов, Е. Н. Соловова, Н. Д. Гальскова, А. Н. Шукин). У вузов почти нет возможности организовать практику в других учебных заведениях, и вряд ли сегодня можно говорить о наличии методической системы обучения иностранным языкам в вузе, дошкольных заведениях или организациях дополнительного образования, профильных классах школы.

Такие ограничения вызывают значительные затруднения у начинающих педагогов, у которых в процессе обучения складывается определенный стереотип педагогической деятельности, не позволяющий быстро адаптироваться к условиям работы. Для уточнения трудностей мы периодически проводим анкетирование преподавателей иностранных языков различных образовательных организаций, принимающих участие в курсах повышения квалификации (программа «Методика и методология обучения иностранным языкам» Уральского государственного педагогического университета в 2009—2014 гг., программы Института развития образования Свердловской области в 2010—2015 гг.,

методические семинары и научно-практические конференции Уральской ассоциации преподавателей английского языка ELTA — URALS в 2009—2016 гг.). Преподаватели лингвистических центров, неязыковых вузов и занимающиеся индивидуальным обучением отмечают недостаточную подготовленность выпускников вуза относительно разработки учебных программ с учетом специфики учебной группы, их незнание сущности ФГОС высшего образования и направлений реализации компетентностного подхода, недостаточную осведомленность об учебных пособиях в соответствии с профилем обучения, незнание основ андропедагогики, приемов работы с текстами по специальности, способов диагностики стиля учения и т. д.

Согласно «Международному стандарту ISO 9001: 2015», «постоянное выполнение требований, а также учет будущих потребностей и ожиданий позволяет организации отвечать на вызовы динамично растущей и все более сложной окружающей среды» [9], в связи с чем для повышения качества выпускаемых кадров мы считаем целесообразным говорить о необходимости профессиональной подготовки не школьных учителей, а преподавателей иностранного языка для специальных целей, что позволит дифференцировать различия в методических системах и подходах к обучению иностранному языку в зависимости от целей его изучения. На наш взгляд, организация такого обучения частично возможна уже в рамках бакалавриата, но может стать компонентом программ магистратуры или повышения квалификации преподавателей.

Вариативность условий, в которых осуществляется педагогическая деятельность, может быть представлена в виде совокупности внешних и внутренних факторов, отражающих особенности учебной

группы или индивида. Такая совокупность образует «систему потребностей, в соответствии с которой должен строиться учебный процесс по изучению иностранного языка, направленный на реализацию конкретной цели» [4, с. 45]. К наиболее важным факторам мы относим следующие:

✓ тип образовательной организации и образовательный стандарт, который реализуется (ФГОС для основных учебных заведений и рабочие программы, уставы для сферы дополнительного образования) — определяют цель учебного процесса;

✓ статус иностранного языка в системе личных и профессиональных потребностей целевой аудитории — определяет содержание учебного процесса;

✓ возрастные черты целевой аудитории — определяют приемы и технологии учебного процесса;

✓ личный стиль учения — определяет стратегии развития умений самостоятельной учебной деятельности обучающегося.

Следует обратить особое внимание на неоднородность самого иностранного языка (фактор его статуса в системе личных и профессиональных потребностей), подлежащего изучению в различных целевых группах. В зависимости от сферы предполагаемого применения и задач, которые должны решаться средствами изучаемого иностранного языка, могут быть выделены следующие группы иностранного языка для специальных целей:

✓ *язык для общих целей*: обслуживает ситуации повседневной бытовой жизнедеятельности; является инструментом решения личностных коммуникативных задач;

✓ *язык для непрофессиональных целей*: обслуживает отдельные ситуации бытовой жизнедеятельности, в которых субъект планирует коммуникацию на иностранном языке; основная функция, как и в первом случае, заключается в решении личностных коммуникативных задач;

✓ *язык для профессиональных целей*: обеспечивает взаимопонимание специа-

Для повышения качества выпускаемых кадров мы считаем целесообразным говорить о необходимости профессиональной подготовки не школьных учителей, а преподавателей иностранного языка для специальных целей.

листов в профессиональной сфере в ситуациях на рабочем месте; отражает специальные знания и опыт данной сферы;

✓ *язык для академических целей*: обеспечивает учебный процесс, регулирует отношения между его участниками; обеспечивает работу с получением и преобразованием информации [5, с. 81].

Исходя из приведенной методической классификации иностранных языков для специальных целей, мы предлагаем строить курс методики, нацеленный на решение профессиональных задач, в условия которых вводятся различные факторы дифференциации. Задачный подход является одним из разрабатываемых направлений в педагогической науке, сущность которого заключается в том, что «педагогическая деятельность рассматривается как самореализация педагогических знаний, умений и творческих способностей в процессе решения комплекса специальных педагогических задач, направленных на достижение целей обучения и воспитания и одновременно самосовершенствования профессиональных качеств педагога» [8, с. 10].

На основании анализа понятия «задача» Н. Н. Калацкая делает вывод о том, что могут быть выделены *два направления* дефиниций — задача как соотношение цели и условия или задача как ситуация, «требующая от субъекта некоторого действия» [6, с. 93]. Для данного исследования более близка вторая трактовка, предусматривающая выполнение действий, поскольку именно она коррелирует с положениями компетентностного подхода, реализуемого в вузах согласно ФГОС ВО.

Н. Ф. Ефремова подчеркивает, что одна из особенностей компетенции как результата образования заключаются именно в том, что она «существует в форме деятельности, а не в форме информации о ней (в отличие от знания)» [3, с. 17]. Поэтому для разработки курса методики обучения иностранным языкам для специальных целей должны быть ото-

браны типичные методические задачи, отражающие варьирующиеся условия обучения иностранным языкам.

В отношении вычленения профессиональных задач особый интерес представляет диссертационное исследование

Н. Н. Калацкой, в котором представлены характеристики деятельности преподавателя с точки зрения структурного, функционального, задачного и деятельностно-личностного подходов.

В рамках *задачного подхода* автор предлагает выделять следующие задачи преподавателя: спроектировать и подготовить урок; организовать педагогическую деятельность в процессе проведения урока; провести системно-критериальный анализ урока и дать самооценку его эффективности; спроектировать и подготовить внеклассное мероприятие; организовать педагогическую деятельность в процессе проведения внеклассной работы, провести системно-критериальный анализ и дать самооценку ее эффективности; изучить личность ученика, особенности класса и подготовить психолого-педагогическую характеристику на класс и ученика; провести мини-исследование [6, с. 102].

Несомненно, задачи, которые войдут в содержание подготовки преподавателя, должны отражать трудовые функции педагога, представленные в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [11]. Введение стандарта запланировано на 2017 год, однако уже сегодня данный документ является ориентиром для аттестационных комиссий и руководства учебных учреждений при определении соответствия квалификации сотрудников.

Стандарт определяет трудовые функции всех педагогических кадров, оказывающих услуги в области дошкольного,

Для разработки курса методики обучения иностранным языкам для специальных целей должны быть отобраны типичные методические задачи, отражающие варьирующиеся условия обучения иностранным языкам.

начального, основного общего и среднего (полного) общего образования. Согласно стандарту педагоги должны уметь осуществлять так называемые обобщенные трудовые функции, к которым отнесены «педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» и «педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ» [11].

Названные обобщенные функции конкретизируются трудовыми функциями, которые в свою очередь описываются через набор трудовых действий. К трудовым функциям *первой группы* отнесены общепедагогическая (обучение), воспитательная, развивающая; к функциям *второй группы* — педагогическая деятельность по реализации образовательных программ, а также предметное обучение по модулям «Математика» и «Русский язык». Трудовые действия для каждой трудовой функции представлены в виде перечня действий педагога, необходимых умений и знаний.

Исходя из приведенного описания стандарта педагога, мы можем установить следующую структуру: обобщенные функции — трудовые функции — трудовые действия, при этом предметный компонент разработан только для учителей

русского языка и математики. На наш взгляд, подобные модули должны быть разработаны для учителей всех дисциплин, что важно и с точки зрения создания образовательной программы для подготовки будущих учителей в вузе, включения моделей этих действий в содержание дисциплин психолого-педагогического цикла.

Применительно к развитию профессионально-методической компетенции учителя иностранного языка Е. Н. Соловова считает центральными компонентами коммуникативный и профессионально-коммуникативный; психолого-педагогический и общедидактический; предметный и общекультурный; социальный и личностный [12, с. 86]. Данная структура, с одной стороны, универсальна для всех преподавателей и отражена во ФГОС ВО в виде отдельных компетенций, однако, с другой стороны, она требует уточнения применительно к преподаваемому предмету и конкретным условиям преподавания.

Мы предлагаем выделять три группы задач, которые отражают профессиональную деятельность рассматриваемой категории преподавателей, — *лингвистические, психолого-педагогические и методические*, которые в своей совокупности составят структуру лингводидактической компетенции преподавателя иностранного языка для специальных целей. Примеры для каждой группы приведены в таблице.

Лингводидактическая компетенция преподавателя иностранных языков для специальных целей

Компоненты компетенции	Профессиональные задачи
Лингвистический	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Определить вид иностранного языка согласно потребностям обучающихся; ✓ отобрать типичные ситуации устной и письменной коммуникации; ✓ определить типы текстов в устной и письменной коммуникации, характерных для данного вида языка; ✓ дать лингвистическую характеристику текста
Психолого-педагогический	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Диагностировать стиль учения по различным критериям (стиль учения, возрастная группа и др.); ✓ анализировать документацию, определяющую учебный процесс (определить условия обучения иностранному языку как внешние факторы); ✓ разрабатывать комплекс мер по поддержанию и повышению мотивации к изучению иностранного языка

Компоненты компетенции	Профессиональные задачи
Методический	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Произвести отбор языкового минимума для решения конкретной коммуникативной задачи; ✓ определить активный / пассивный материал относительно цели изучения иностранного языка ✓ отобрать и дидактизировать тексты, соответствующие цели изучения иностранного языка ✓ разработать индивидуальный образовательный маршрут по изучению иностранного языка с учетом уровня владения иностранным языком и потребностей обучающегося в условиях индивидуального и группового обучения

Представленные задачи соотносятся с требованиями к результатам освоения образовательных программ, реализующих ФГОС ВО 44.03.01 «Педагогическое образование» [13], конкретизируя их в отношении деятельности преподавателя иностранного языка для специальных целей. Данный комплекс задач будет расширяться за счет уточнения условий преподавательской деятельности, однако, на наш взгляд, выделенные укрупненные задачи демонстрируют отличия подготовки школьного учителя и преподавателя иностранных языков для специальных целей.

Несомненно, в состав предполагаемого модуля профессионального стандарта «Предметное обучение. Иностранный язык для специальных целей» будут входить и базовые педагогические задачи, которые составят инвариантный блок подготовки. К таким задачам можно отнести применение различных организационных форм работы, технологий и средств обучения.

Считаем, что в отношении обучения иностранным языкам особое внимание следует уделить технологиям работы в сотрудничестве, особенно владению преподавателем методом проектного обучения, который «носит своего рода интегральный характер, объединяет в себе многие идеи других педагогических технологий, рассматриваемых в контексте информатизации образования» [7, с. 94]. Данные технологии хорошо зарекомендовали себя именно при обучении иностранному языку, поскольку позволяют не только реализовать дифференцированное обучение, но и значительно увеличи-

вают время речевой активности каждого обучающегося.

Вместе с тем, как замечает В. М. Филатов, подобные технологии «использовались и продолжают использоваться явно недостаточно», это связано с тем, «что управление ими — непростое дело и подразумевает достаточно высокий уровень профессиональной квалификации учителя» [10, с. 169]. Преподаватель должен отказаться от своей традиционной роли «владельца процесса» и передать управляющие функции самим обучающимся. Реализация дифференцированного обучения расширяет функции учителя в области руководства учебным процессом, что, по мнению И. Швердтфегер, предполагает следующие действия: инициировать работу в группах; подготовить и доступно представить задания для групповой работы; управлять оцениванием результатов и, возможно, подводить окончательный итог; консультировать при возникновении проблем [15, с. 69].

Формат профессионального стандарта предполагает определение трудовых действий, необходимых умений и знаний. Мы считаем, что компоненты лингводидактической компетенции преподавателя иностранного языка для специальных целей, представленные в виде профессиональных задач, могут рассматриваться как трудовые действия. Поскольку речь идет о способности выполнять вариативные виды деятельности, то необходимые знания составят знания сущности дифференцирующих факторов, а основополагающими умениями станут умения анализировать их

применительно к различным профессиональным ситуациям и адаптировать методическую систему обучения иностранным языкам к сложившимся условиям.

Приведенный перечень трудовых функций преподавателя не претендует на абсолютную полноту, элементы предложенного модуля могут уточняться ситуациями образовательного процесса. Считаем, что заданные направления позволят ра-

ционально подойти к разработке содержания вузовской подготовки преподавателей иностранного языка для специальных целей с учетом внутренних и внешних потребностей обучающихся. Соответственно данные компоненты должны войти в содержание методической подготовки будущих преподавателей и обеспечить развитие профессиональной мобильности будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М. : ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : методическое пособие / В. И. Байденко. — М., 2006. — 55 с.
3. Ефремова, Н. Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н. Ф. Ефремова. — М. : Национальное образование, 2012. — 416 с.
4. Казакова, О. П. Факторы дифференциации методик обучения иностранному языку для специальных целей / О. П. Казакова // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 10. — С. 40—46.
5. Казакова, О. П. Языки для специальных целей в парадигме методики обучения иностранным языкам в педагогическом вузе / О. П. Казакова // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 2. — С. 79—82.
6. Калацкая, Н. Н. Задачный подход к оценке педагогической практики студентов : дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Калацкая. — Казань, 2002. — 178 с.
7. Каянишина, Т. И. Проектная деятельность учителя литературы в информационной образовательной среде XXI века / Т. И. Каянишина, Е. П. Круподерова, Л. А. Шевцова // Нижегородское образование. — 2015. — № 1. — С. 93—99.
8. Кульбеда, В. В. Задачный подход к саморазвитию компетенций учителя в инновационной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / В. В. Кульбеда. — Казань, 2004. — 162 с.
9. Международный стандарт ISO 9001: 2015 системы менеджмента качества // URL: <http://intexunion.ru/wp-content/uploads/>.
10. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе : учеб. пособие для студентов пед. колледжей / под ред. В. М. Филатова. — Ростов н/Д : Феникс, 2004. — 416 с.
11. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель)» // URL: http://www.ug.ru/new_standards/6.
12. Соловова, Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход : монография / Е. Н. Соловова. — М. : Глосса-Пресс, 2004. — 336 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование (уровень бакалавриата) // URL: <http://fgosvo.ru/news/2/1583>.
14. Федин, В. Т. Диагностирование компетенций выпускников вузов : учеб.-метод. пособие / В. Т. Федин. — Мн. : РИВШ, 2008. — 100 с.
15. Schwerdtfeger, I. C. Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29 / Inge C. Schwerdtfeger. — Muenchen : Goethe-Institut InterNationes, 2001. — 192 s.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ПРОЕКТНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ



В. Я. БАРМИНА,
аспирант НИРО,
старший преподаватель кафедры теории
и методики обучения технологии
и экономике НИРО
vebarmina@yandex.ru



В. В. НИКОЛИНА,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики
и андрагогики НИРО
vnikolina@yandex.ru

В статье представлена обобщенная модель, раскрывающая систему проектно-дифференцированного обучения в образовательной организации, направленную на формирование у учеников основной школы регулятивных универсальных учебных действий в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта.

The article presents a general outline of the system of project-differentiated learning in educational institutions. The system is aimed at giving students of middle school skills of universal regulative learning actions in accordance with the requirements of the federal state education standards.

Ключевые слова: *модель, моделирование, педагогическое моделирование, педагогическое проектирование, регулятивные универсальные учебные действия, проектно-дифференцированное обучение*

Key words: *model, modeling, pedagogical modeling, pedagogical project activities, universal regulative learning actions, project differentiated learning*

В современных ФГОС общего образования принципиальное внимание уделяется системно-деятельностному подходу и трансформации предметной учебной информации в метапредметные навыки. Одной из наиболее распространенных форм достижения поставленных задач является проектное обучение. Однако, несмотря на то что данная форма организации образовательного процесса

широко используется педагогами, далеко не всегда она позволяет добиться запланированных результатов, а иногда недостаточная проработанность методических и дидактических аспектов влечет за собой нежелание ученика заниматься самостоятельной творческой деятельностью по решению учебных задач. На наш взгляд, эта проблема касается прежде всего вопросов учета индивидуальных способно-

стей и возможностей ребенка в проектной деятельности. Поэтому важным аспектом в развитии проектного обучения на современном этапе является педагогическое моделирование или формирование проектно-дифференцированного подхода [1].

Современное образование — это все более усложняющаяся система, в которой нарастают проблемы, больше связанные с «выбором наилучшей структуры, оптимальной организации взаимодействия элементов, определением оптимальных режимов их функционирования, учетом влияния внешней среды и т. д.» [8], а не с рассмотрением свойств и алгоритмов функционирования отдельных ее элементов. Для отображения самых существенных свойств объекта, абстрагируясь от несущественного, часто вначале проектируют и рассматривают модель как некий абстрактный идеализированный образ этого объекта.

Модель (в широком понимании) — «образ (в том числе условный или мысленный — изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта и т. п.) или прообраз какого-либо объекта или системы объектов, используемый при определенных условиях в качестве их “заместителя” [3], или «искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен

исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между эле-

ментами этого объекта» [2], или «мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [8].

Моделирование в проектировании и

анализе социальных систем можно отнести к ключевым аспектам в системном подходе, который включает параметры входа и выхода, оперирует большим количеством факторов (внешних и внутренних, качественных и количественных) и представляется наиболее продуктивным при рассмотрении проблем деятельности системы образования. Универсальность моделирования как метода познания во многом связана с возможностью прогнозной оценки взаимодействий, результата, формирования альтернатив, что крайне важно для решения многих социально-педагогических задач. Модель как продукт моделирования при этом выполняет прогностические и управленческие функции по отношению к моделируемому процессу, являясь при этом возможным образом будущей системы.

Понятие «модель обучения» в педагогической теории и практике также трактуется по-разному. Это систематизированный комплекс основных закономерностей организации деятельности обучающегося и обучающего, ситуационно обусловленная последовательность действий обучающего и обучаемых [4], комплекс, состоящий из дидактической основы и педагогической техники [12], система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы — оригинала [6].

При этом важно различать педагогическое моделирование и педагогическое проектирование. Последний термин рассматривается в образовании как идеальное построение (замысел) и практическое воплощение того, что возможно, или того, что должно быть, — то есть в более широком смысле. «Проектирование — построение развивающей образовательной практики, образовательных программ и технологий, способов и средств педагогической деятельности» [11]. В. И. Слободчиков выделяет две составляющие в процессе проектирования: идеальную часть («мысленное конструирование») и практическую часть. В этом смысле процесс

Универсальность моделирования как метода познания во многом связана с возможностью прогнозной оценки взаимодействий, результата, формирования альтернатив.

моделирования происходит внутри идеального «промысливания» проектного замысла.

В. И. Загвязинский выделяет следующие виды моделей:

✓ описательная (обычно это текст, раскрывающий принципы преобразования, его этапы и технологии, связи между проблемой, содержанием, способами его трансформации и результатами);

✓ структурная (определение состава, иерархии элементов системы);

✓ функциональная или функционально-динамическая (в виде схем и сравнительных таблиц, раскрывающих связи между элементами);

✓ эвристическая (выявление новых связей и зависимостей);

✓ смешанная (включает компоненты нескольких или всех видов моделей [7].

В педагогическом моделировании, на

наш взгляд, чаще всего востребованы структурно-функциональные модели, при построении которых объект рассматривается как целостная система, направленная на реализацию конкретной цели, включающая описание функций, составных частей, компонентов, элементов, подсистем. При этом части системы связываются структурными отношениями на основе подцелей, описывающими подчиненность, логическую и временную последовательность решения подцелей и функций второго, третьего порядка.

Структурно-функциональная модель проектно-дифференцированного обучения (ПДО) разработана с учетом методологических подходов, актуальных для современного образования, общепедагогических принципов, с определением функций ПДО, его компонентов и условий реализации.

Модель проектно-дифференцированного обучения



Рассмотрим подробнее составляющие модели ПДО.

Определение методологического подхода в любом исследовании — важный шаг, определяющий основную стратегию, основу познания и преобразования изучаемого объекта окружающей действительности. Это определенная совокупность принципов, определяющих в исследовании мировоззренческую позицию исследователя по отношению к объекту и предмету исследования, к используемым для их изучения методикам. При этом каждый новый подход представляет собой новый способ изучения, и ни один из них не универсален, так как явления окружающей действительности сложны, многогранны, переплетены взаимосвязями и взаимозависимостями, а значит, требуют совокупности методологических подходов для создания максимально полной и целостной картины изучаемого явления. При выборе методологических подходов нужно учитывать определенные условия: они должны быть адекватны по отношению к целям и задачам исследования, для получения более объективной картины исследуемого объекта необходимо использовать несколько подходов, которые бы взаимодополняли, а не взаимоисключали друг друга.

Определение методологического подхода в любом исследовании — важный шаг, определяющий основную стратегию, основу познания и преобразования изучаемого объекта окружающей действительности.

Методологическими основаниями технологии проектно-дифференцированного обучения являются:

✓ *системно-деятельностный подход*, определяющий цель и образно-содержательное пред-

ставление о структурно-функциональном алгоритме ПДО как способе формирования регулятивных УУД. При этом системность обеспечивается, с одной стороны, рассмотрением ПДО как целостного объекта, а с другой — выявлением многообразных внутренних связей и связей с внешней средой;

✓ *компетентностный подход*, связан-

ный с определением проектной компетентности учащегося (как ожидаемого результата использования ПДО), а также проектной компетентности учителя (как необходимого условия достижения такого результата);

✓ *проектный подход*, задающий технологию достижения учебной цели (или системы целей) через определение иерархии задач, осуществление системы действий на основе альтернативы возможных вариантов решения этих задач и получение проектного продукта — ожидаемого практического результата, соответствующего цели. При этом педагогический замысел, основанный на заданных исходных условиях и ожидаемых результатах, переводится в технологическую цепочку действий учителя и обучающихся;

✓ *дифференцированный подход*, предполагающий в соответствии с идеей уровневой дифференциации (В. В. Фирсов) выделение на каждой ступени обучения уровней сформированности навыков проектной деятельности. Различие уровней определяется степенью инициативности, самостоятельности и творчества обучающегося в ходе проектной деятельности [13], а альтернативность возможных технологических решений проблемных задач способствует реализации возрастно-психологических и социокультурных возможностей ученика;

✓ *субъектный подход*, задающий условия для особого стиля позиции ученика с точки зрения собственного развития, характеризующегося активностью, направленностью на адаптацию к быстро меняющимся условиям социальной жизни и способностью управлять собой. Данный подход служит обеспечению процесса развития на основе сопоставления имеющегося опыта и возможных альтернатив более технологичного способа достижения целей.

Проектно-дифференцированное обучение базируется также на системе принципов обучения как основных положений, первооснове, комплексе основных

требований к организации деятельности, неразрывно связанных при этом с перечисленными выше методологическими подходами:

✓ *Принцип творческой активности и сознательности* в ПДО связан с тем, что формирование регулятивных действий основано на осмысленном отношении ученика к этому процессу («я знаю, над чем работаю и для чего мне это надо»), устойчивом интересе и его потребности в достижении поставленных целей. Постановка цели собственной деятельности, принятие самостоятельных решений в ситуации альтернатив, поиск новых нестандартных решений — эти и другие характеристики ПДО также отражают данный принцип.

✓ *Принцип адекватности* заключается в соответствии используемых проектных задач внутренним условиям — уровню функционального состояния участников образовательного процесса (уровень квалификации педагогического коллектива, актуальный уровень развития обучающихся), а также в соответствии планируемых результатов использования технологии ПДО (проектная компетентность школьника) внешним требованиям, предъявляемым со стороны социума.

✓ *Принципы преемственности и последовательности* в совокупности определяют иерархию проектных действий обучающегося в технологии ПДО, учет входной и выходной информации при освоении структурной иерархии процесса, выделение уровней сформированности регулятивных действий, проектирование педагогической деятельности по поэтапному формированию этих действий в последовательности от освоения действий при помощи учителя до действий, выполняемых по алгоритму, и интериоризацию опыта совместных действий в самостоятельный лично-присвоенный опыт.

✓ *Принцип целостности и интегративности* в проектно-дифференцированном обучении определяется, с одной стороны, сочетанием в учебно-воспитательном про-

цессе проектной формы учебной деятельности (системы учебно-познавательных действий обучающихся) и собственно проектирования (практической деятельности по созданию и реализации проектов) как формирования единой системы способов действий по решению возникающих проблем, а также необходимостью проектирования единой универсальной системы заданий на основе разнопредметного содержания, направленных на формирование регулятивных действий.

✓ *Принцип посильности и доступности* требует учета зоны актуального развития школьника и зоны его ближайшего развития с целью определения возможности достижения им базового или повышенного уровня сформированности регулятивных действий, обозначенных в образовательном стандарте.

✓ *Принцип альтернативности* предполагает многовариантность решений проектных задач и, соответственно, необходимость сознательного и ответственного выбора наиболее актуального решения, а также возможность выбора учеником осваиваемого в данный момент уровня регулятивного действия в соответствии с индивидуальными особенностями и запросами.

Технологический и деятельностный аспекты проектно-дифференцированного обучения раскрываются системой компонентов: мотивационным, целевым, содержательным, процессуальным и оценочно-результативным. *Мотивационный компонент* ПДО обусловлен необходимостью поиска и/или разработки педагогического инструментария, адекватного сформулированным во ФГОС ООО новым образовательным результатам, и внедрения его в практику основной школы. *Целевой компонент* в описываемой модели представляется в виде планируемого результата: ожидаемого уровня актуального раз-

Технологический и деятельностный аспекты проектно-дифференцированного обучения раскрываются системой компонентов: мотивационным, целевым, содержательным, процессуальным и оценочно-результативным.

вития большинства учащихся и ближайшей перспективы их развития. В зависимости от глубины овладения содержанием проектной деятельности (проектными действиями) выделяются уровни обязательной и повышенной подготовки. Результат — сформированность у выпускника 9-го класса регулятивных УУД — определяется на основе дифференциации по уровням достижений, качество которых в каждом индивидуальном случае определяется уровнем развития общих способностей ребенка, его образовательными интересами и учебными возможностями, условиями организации проектно-дифференцированного обучения, созданными в образовательной системе конкретной организации.

Содержательный и процессуальный компоненты ПДО включают в себя систему дидактического обеспечения (программы формирования и развития УУД, программы внеурочной деятельности, рабочие программы по учебным предметам, разработки проектных модулей, уроков, система разноуровневых заданий, диагностический материал), направленного на формирование регулятивных УУД, а также собственно организацию образовательного процесса, основанную на использовании проектной формы учебной деятельности на уроке и на проектировании в виде организации практической деятельности во внеурочное время.

Для управления образовательным процессом разрабатывается механизм организации проектно-дифференцированного обучения в

условиях введения ФГОС применительно к специфике каждого образовательного учреждения.

Оценочно-результативный компонент ПДО заключается в диагностике (стартовой, промежуточной и итоговой) уровня сформированности регулятивных УУД на основе уровневой модели, анализе ее

результатов и планировании дальнейших действий ученика под руководством учителя по достижению ожидаемых результатов.

Условиями реализации проектно-дифференцированного обучения являются:

✓ *кадровые условия* — соответствующая требованиям проектно-дифференцированного обучения компетентность учителей, заключающаяся в умении организовывать и сопровождать учебно-исследовательскую и проектную деятельность обучающихся и выполнение индивидуального проекта, что соответствует при этом одному из требований ФГОС к компетентности педагога с точки зрения условий успешного достижения обучающимися планируемых результатов освоения основной образовательной программы;

✓ *информационно-методические условия* представляют программно-методический и информационный ресурс в виде организационно-нормативных документов — системы программ («Программы развития универсальных учебных действий на ступени общего образования, включающей формирование компетенций обучающихся в области учебно-исследовательской и проектной деятельности» и рабочих учебных программ по предмету) и прилагаемых к ним методических и дидактических материалов, раскрывающих сущность, содержание, технологический аппарат реализации данных программ (диагностический инструментарий, экспертные карты, технологические карты, задания по формированию регулятивных УУД школьников);

✓ *организационно-управленческие условия* предполагают наличие соответствующих локальных нормативных актов, специально созданных проектных и творческих групп, а также программы методической работы по формированию компетентности учителя, распределенность зон ответственности с точки зрения разных групп участников образовательного про-

Для управления образовательным процессом разрабатывается механизм организации проектно-дифференцированного обучения в условиях введения ФГОС.

цесса (директора, заместителя директора по учебно-воспитательной работе, учителей).

Таким образом, описанная нами модель проектно-дифференцированного обучения — это обобщенная модель, раскрывающая систему проектно-дифференциро-

ванного обучения в образовательной организации, направленную на формирование у учеников основной школы регулятивных универсальных учебных действий в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бармина, В. Я. Проектно-дифференцированное обучение как фактор формирования регулятивных универсальных учебных действий / В. Я. Бармина // Нижегородское образование. — 2014. — № 1 — С. 121—127.
2. Бешенков, С. А. Моделирование и формализация : метод. пособие / С. А. Бешенков. — М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. — 336 с.
3. Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. — М. : Советская энциклопедия, 1970—1981.
4. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. — Екатеринбург : УГТУ — УПИ, 2006. — 135 с.
5. Гузеев, В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузеев. — М., 2001. — 240 с.
6. Гурье, Л. И. Проектирование педагогических систем : учеб. пособие / Л. И. Гурье. — Казань : Казан. гос. технол. ун-т, 2004. — 212 с.
7. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие / В. И. Загвязинский. — М. : Академия, 2005. — 208 с.
8. Косонова, А. С. Моделирование в образовании : учебное пособие / А. С. Косонова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Иркутск : ИГУ, 2014. — 159 с.
9. Плетенева, О. В. Организационно-управленческие условия формирования проектной компетентности школьников : методическое пособие / О. В. Плетенева, Е. А. Белаш, В. В. Целикова. — Н. Новгород : НИРО, 2015. — 95 с. — (Сер. «Проектно-дифференцированное обучение»).
10. Проектирование образовательного процесса в проектно-дифференцированном обучении: рабочая программа, учебное занятие, урок : методическое пособие / О. В. Плетенева, В. Я. Бармина, В. В. Целикова, М. В. Шуклина. — Н. Новгород : НИРО, 2014. — 172 с.
11. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. — 2-е изд., перераб. и доп. — Биробиджан : БГПИ, 2005. — 272 с.
12. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / авт.-сост. : М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. — М., 2006. — 143 с.
13. Фирсов, В. В. О существовании уровневой дифференциации обучения / В. В. Фирсова // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития». — 2008. — Вып. 1 // URL: http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_firsov_o_sushestve_urovnevoj_differentiatzii/.



ДИАГНОСТИКА ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ И ИКТ-КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

В. Б. КЛЕПИКОВ,
аспирант НИРО, старший преподаватель кафедры
информационных технологий НИРО
klevool5@gmail.com

Данная статья посвящена вопросам диагностики персональной ИКТ-компетентности и ИКТ-квалификации педагогов в условиях дополнительного профессионального образования как одного из направлений определения их профессионализма при использовании информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

The article is devoted to questions of diagnostics of personal ICT competence and ICT qualification of teachers in terms of additional professional education as one of the parts of their professionalism when using information and communication technologies in the educational process.

Ключевые слова: *информационное общество, информационно-коммуникационные технологии, персональная ИКТ-компетентность и ИКТ-квалификация, диагностика, дополнительное профессиональное образование педагога*

Key words: *information society, information and communication technologies, personal ICT competence and ICT qualification, diagnostics, additional professional education of a teacher*

Предлагаемый комплекс диагностических мероприятий базируется на высказанном нами предположении о том, что профессиональная ИКТ-компетентность педагога является результатом сформированной им теоретической готовности к использованию

ИКТ в профессиональной деятельности в ходе процесса дополнительного профессионального образования. *ИКТ-компетентность педагога* — это выраженное

средством формирования и реализации электронной образовательной среды единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению про-

фессиональной деятельности с использованием ИКТ на основании требований, содержащихся в Профессиональном образовательном стандарте к этому виду деятельности. ИКТ-компетентность становится персональной при наличии показателей деятельности, присущих только конкретному педагогу, в конкретных условиях и в конкретный период времени. Таким образом, персональная ИКТ-компетентность педагога — это выраженное посредством формирования и реализации персональной электронной образовательной среды единство индивидуальной, присущей только конкретному педагогу, теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности с использованием ИКТ. Персональ-

ИКТ-компетентность становится персональной при наличии показателей деятельности, присущих только конкретному педагогу, в конкретных условиях и в конкретный период времени.

ная электронная образовательная среда (ПЭОС) — это индивидуально формируемая и используемая педагогом (пользователем) система ресурсного обеспечения и реализации информационно-коммуникационных технологий в своей образовательной деятельности [3; 4].

В первой части комплекса, диагностируя профессиональную персональную ИКТ-компетентность педагога, исходя из требований Профессионального стандарта педагога мы выделили ряд позиций, определяющих, по нашему мнению, существующий уровень профессиональной ИКТ-компетентности, и сгруппировали их по трем направлениям, обозначенным в

Профессиональном стандарте педагога: *общепользовательский компонент, общепедагогический компонент и предметно-педагогический компонент* профессиональной ИКТ-компетентности педагога [6] и предложили пять критериев, по которым педагог будет способен оценить свою ИКТ-компетентность. По нашему предположению, все направления данного раздела диагностики могут в достаточной мере объективно отразить достигнутый уровень готовности педагога к использованию ИКТ в обучающей деятельности при завершении цикла дополнительного профессионального образования непосредственно самого педагога (таблица 1).

Таблица 1

Диагностическая карта персональной профессиональной ИКТ-компетентности педагога

Варианты ответов	Я отлично владею предлагаемыми ИКТ, методами и методиками их использования в профессиональной деятельности. Создаю свои авторские ЭОР. Обучаю других	Я хорошо владею предлагаемыми ИКТ, методами и методиками их использования в профессиональной деятельности. Создаю свои авторские ЭОР	Я удовлетворительно владею предлагаемыми ИКТ, методами и методиками их использования в профессиональной деятельности. В основном пользуюсь готовыми ЭОР	Я только пытаюсь осваивать предлагаемые ИКТ, методы и методики их использования в профессиональной деятельности	Я не владею предлагаемыми ИКТ, методами и методиками их использования в профессиональной деятельности
Баллы	5	4	3	2	1
Общепользовательский компонент					
Позиции для диагностики: ✓ Microsoft Office, OpenOffice и др. ✓ Сетевые офисы и органайзеры ✓ Электронные почтовые сервисы ✓ Поиск информации в интернете ✓ Сетевые сервисы Web 2.0 ✓ Видеоредакторы и конверторы, монтаж видеофильмов ✓ Звуковые редакторы и конверторы, запись звука ✓ Графические редакторы, средства создания и использования инфографики ✓ Программы работы с PDF-файлами ✓ Программы конвертации текстовых файлов в звуковые ✓ Цифровая видео- и фотосъемка ✓ Электронная диагностика (тестирование и опросы) образовательного процесса ✓ Использование ресурсов сетевых сообществ для решения образовательных задач ✓ Компьютерное моделирование ✓ Использование цифровых энциклопедий, словарей и иных источников информации ✓ Сбор данных с помощью компьютерных (стационарных или мобильных) лабораторий ✓ Применение обучающих программ и игр ✓ Использование интерактивных досок ✓ Проектная деятельность (организация)					

Слово докторанту и аспиранту _____

Продолжение табл. 1

Варианты ответов	Я отлично владею предлагаемыми ИКТ, методами и методиками их использования в профессиональной деятельности. Создаю свои авторские ЭОР. Обучаю других	Я хорошо владею предлагаемыми ИКТ, методами и методиками их использования в профессиональной деятельности. Создаю свои авторские ЭОР	Я удовлетворительно владею предлагаемыми ИКТ, методами и методиками их использования в профессиональной деятельности. В основном пользуюсь готовыми ЭОР	Я только пытаюсь осваивать предлагаемые ИКТ, методы и методики их использования в профессиональной деятельности	Я не владею предлагаемыми ИКТ, методами и методиками их использования в профессиональной деятельности
Баллы	5	4	3	2	1
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Проектная деятельность (участие) ✓ Использование геоинформационных систем в обучении ✓ Применение дистанционного обучения, вебинаров, видеоконференций и видеобщения ✓ Тьюторская деятельность 					
Общепедагогический компонент					
<p>Позиции для диагностики:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Делаю авторские образовательные программы по предмету с интеграцией в них ИКТ как инструмента обучения и оценивания ✓ Делаю поурочное планирование с использованием ИКТ ✓ Предлагаю ученикам выполнение учебных заданий с использованием ИКТ ✓ Подбираю программное обеспечение для учебных целей ✓ Ищу учебные материалы в интернете ✓ Использую ИКТ для мониторинга развития учеников ✓ Использую ИКТ для работы на уроке как средство демонстрации учебных материалов ✓ Использую ИКТ для взаимодействия с коллегами или родителями ✓ Использую интернет-технологии (например, электронную почту, форумы, видеообщение и т. п.) для организации консультаций по предмету ✓ Провожу экспертизу содержания веб-сайтов для их использования в преподавании предмета ✓ Использую ИКТ в подготовке дидактических материалов по предмету ✓ Имею свой сайт (блог) и использую его в образовательной деятельности ✓ Участвую в информационном наполнении сайта (блога) образовательной организации, методического объединения ✓ Использую возможности электронного дневника для решения задач образовательной деятельности ✓ Использую ИКТ как систему средств повышения интереса учащихся к своему образованию и реализации образовательных задач в практической деятельности ✓ Использую ИКТ в научно-исследовательской и экспериментальной деятельности, подготовке научных и методических материалов для публикации 					
Предметно-педагогический компонент					
<p>Позиции для диагностики:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Работа над сочинением (докладом, выступлением) с помощью текстового редактора ✓ Компьютерная презентация доклада на уроке ✓ Учебные задания с применением мультимедийных технологий (видеофильмов, анимации, музыкального и звукового сопровождения и т. п.) ✓ Учебные задания, для выполнения которых используются сетевые средства организации совместной работы учащихся ✓ Учебные задания, для представления результатов которых учащиеся создают интернет-сайты ✓ Учебные задания, для выполнения которых используются виртуальные и компьютерные лаборатории ✓ Учебные задания с использованием электронных учебников ✓ Учебные задания, для выполнения которых используются графические редакторы ✓ Учебные задания, для выполнения которых используются электронные таблицы ✓ Учебные задания, для выполнения которых используются геоинформационные системы 					

Варианты ответов	Я отлично владею предлагаемыми ИКТ, методами и методиками их использования в профессиональной деятельности. Создаю свои авторские ЭОР. Обучаю других	Я хорошо владею предлагаемыми ИКТ, методами и методиками их использования в профессиональной деятельности. Создаю свои авторские ЭОР	Я удовлетворительно владею предлагаемыми ИКТ, методами и методиками их использования в профессиональной деятельности. В основном пользуюсь готовыми ЭОР	Я только пытаюсь осваивать предлагаемые ИКТ, методы и методики их использования в профессиональной деятельности	Я не владею предлагаемыми ИКТ, методами и методиками их использования в профессиональной деятельности
Баллы	5	4	3	2	1
✓ Работа с цифровыми инструментами (сканерами, цифровыми фото- и видекамерами, микроскопами, музыкальными клавиатурами и т. п.) ✓ Работа над долгосрочным (более двух недель) учебным проектом ✓ Работа над краткосрочным учебным проектом ✓ Тестовые задания с помощью специальных программных средств ✓ Работа с цифровыми тренажерами					
Итого					
Сумма	Результат				

Интегральный показатель в данном случае может быть рассчитан по формуле: $ИП_{ПК} = E_{НБ} / N_m$, где $ИП_{ПК}$ — это интегральный показатель персональной ИКТ-компетентности педагога, $E_{НБ}$ — сумма набранных баллов, N_m — максимально возможная сумма баллов.

Соответственно мы рассматриваем пять уровней персональной ИКТ-компетентности педагога:

- ✓ некомпетентность;
 - ✓ непрофессиональный (бытовой);
 - ✓ профессиональный базовый;
 - ✓ профессиональный предметный;
 - ✓ профессиональный корпоративный.
- При этом особо следует отметить, что

оцениваются, с одной стороны, не только и не столько недавние выпускники вузов, а педагоги, имеющие большой стаж работы и не получившие в силу объективных причин при обучении в вузах навыков использования ИКТ. С другой стороны, профессионализм педагога, так же как и специалиста любой другой профессии, не есть величина неизменная, показатели могут изменяться в достаточно широких пределах, особенно при работе с ИКТ. В данном случае показатели по каждому уровню персональной ИКТ-компетентности педагога на предмет их соответствия результатам диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2

Диапазон уровней показателей персональной ИКТ-компетентности педагога

Уровни персональной ИКТ-компетентности педагога	Показатели
Некомпетентность	от 0 до 0,2
Непрофессиональный (бытовой)	от 0,2 до 0,4
Профессиональный базовый	от 0,4 до 0,6
Профессиональный предметный	от 0,6 до 0,8
Профессиональный корпоративный	от 0,8 до 1

Второй раздел данного комплекса необходим для диагностики практической деятельности педагогов по использованию ИКТ в условиях внедрения ФГОС. Разработчики Профессионального стандарта педагога особо отмечают, что описание профессиональной педагогической ИКТ-компетентности и отдельных ее элементов в данном документе дается для ситуации, когда выполнены требования ФГОС к материальным и информационным условиям общеобразовательного процесса. Если те или иные требования ФГОС не выполнены, то элементы ИКТ-компетентности могут реализовываться и оцениваться (проверяться) в измененном виде. Как временная мера также возможно оценивание элементов ИКТ-компетентности вне образовательного процесса, в модель-

ных ситуациях. В каждый из компонентов входит ИКТ-квалификация, состоящая в соответствующем умении применять ресурсы ИКТ [6].

ИКТ-квалификация — это соответствующее умение педагога применять ресурсы ИКТ.

Таким образом, согласно условиям реализации ФГОС Профессиональный стандарт педагога закрепляет необходимость диагностики умений применения ИКТ педагогами в практической деятельности, что позволяет нам поставить вопрос о наличии персональной профессиональной ИКТ-квалификации педагога. Для реализации этого положения нами была разработана диагностическая карта персональной профессиональной ИКТ-квалификации педагога (см. таблицу 3).

Таблица 3

Диагностическая карта персональной профессиональной ИКТ-квалификации педагога

Профессиональная ИКТ-компетентность педагога (результаты диагностики педагога по таблице «Диагностическая карта персональной профессиональной ИКТ-компетентности педагога», см. таблицу 1)	Заполняется учителем (баллы: от 1 до 5)	Заполняется ответственным администратором образовательной организации или иным лицом, проводящим диагностику (сумма баллов и результат: сумма баллов / максимальное количество)
Анкета с критериями и показателями персональной профессиональной ИКТ-компетентности педагога		
Курсовая подготовка учителей-предметников	Сроки обучения, название, обучающая организация, документ	Заполняется ответственным администратором образовательной организации. Результат освоения (1—5 баллов)
Позиции для диагностики: ✓ Курсы повышения квалификации в организациях дополнительного профессионального образования ✓ Краткосрочные курсы «ИКТ в учебном процессе» на базе школы ✓ Дистанционные (заочные) курсы повышения квалификации		
Использование ИКТ в учебном процессе (разработка ЭОР учителями-предметниками и обучающимися)	Тема, формат и дата ЭОР (программа, реферат, доклад и т. д.)	Качество ЭОР (от 1 до 5 баллов)
Позиции для диагностики: ✓ Авторские программы по предмету с интегрированными ИКТ как средствами обучения ✓ Поурочное планирование по предмету с интегрированными ИКТ как средствами обучения ✓ Рефераты ✓ Презентации ✓ Фотоматериалы и учебные видеофильмы ✓ Авторские тематические сайты и блоги по предмету ✓ ЭОР, разработанные с применением сервисов Web 2.0 ✓ Пополнение школьного банка ЭОР		

✓ Публикации ЭОР на сайте школы и других интернет-ресурсах ✓ Участие в конкурсах ЭОР ✓ Диагностические материалы (тесты, опросы и т. д.)		
Использование ИКТ в реализации проектов	Тема проекта, сроки проведения и количество участников	Результативность (от 1 до 5 баллов, дополнительные баллы — за участие в конкурсах проектов, в зависимости от результата 1—4 балла)
Позиции для диагностики: ✓ Учебные проекты ✓ Сетевые учебные проекты ✓ Региональные сетевые социальные проекты ✓ Федеральные сетевые социальные проекты ✓ Международные сетевые социальные проекты		
Проведение учителями-предметниками открытых уроков и мастер-классов и т. д. с применением ИКТ, ЭОР и сервисов интернета (минимум один раз за учебный год)	Дата, тема, отчет в электронном виде, материалы урока в электронном виде	Оценка использования ИКТ по отношению к общему уровню (от 1 до 5 баллов)
Позиции для диагностики: ✓ Открытые уроки ✓ Мастер-классы ✓ Дистанционные занятия ✓ Вебинары ✓ Использование интеграции предметов, проведение интегрированных уроков ✓ Участие с докладами, представляющими опыт проведения занятий с использованием ИКТ, в конференциях и семинарах ✓ Научные и научно-методические публикации		
Активность учителей-предметников в сети Интернет	Наличие авторских сайтов и блогов, регистрация на форумах и в педагогических сообществах	Оценка по качеству (от 1 до 5 баллов)
Позиции для диагностики: ✓ Наличие авторских сайтов ✓ Создание веб-страниц педагогов ✓ Наличие авторских блогов ✓ Участие в педагогических сообществах ✓ Работа с электронными журналами и дневниками		
Проведение внеклассных мероприятий с применением ИКТ	Когда и что проводилось, план проведения, материалы в электронном виде, источники	Оценка мероприятия (от 1 до 5 баллов)
Позиции для диагностики: ✓ Участие в проведении общешкольных родительских собраний с применением ИКТ ✓ Проведение классных родительских собраний с применением ИКТ ✓ Интерактивное общение с обучающимися и их родителями посредством ИКТ ✓ Участие в конкурсах и олимпиадах ✓ Руководство кружками и секциями ✓ Другое		
Итого:	Сумма баллов:	
	Результат:	

Интегральный показатель в данном случае может быть рассчитан по формуле: $ИП_{пкв} = E_{нб} / N_m$, где $ИП_{пкв}$ — это интегральный показатель персональной ИКТ-квалификации педагога, $E_{нб}$ — сумма набранных баллов, N_m — максимально возможная сумма баллов.

Мы применили градацию уровней персональной ИКТ-квалификации педагога, схожую по сути и соответствию с града-

цией уровней его персональной ИКТ-компетентности, рассматривая этот процесс как совокупность теоретической и практической готовности педагога к использованию ИКТ в своей образовательной деятельности.

Показатели по каждому уровню персональной ИКТ-квалификации на предмет их соответствия результатам диагностики представлены в таблице 4.

Таблица 4

Диапазон уровневых показателей персональной ИКТ-квалификации педагога

Уровни персональной ИКТ-компетентности педагога	Показатели
Неквалифицированность	от 0 до 0,2
Непрофессиональная квалификация	от 0,2 до 0,4
Профессиональная базовая квалификация	от 0,4 до 0,6
Профессиональная предметная квалификация	от 0,6 до 0,8
Профессиональная корпоративная квалификация	от 0,8 до 1

Мы предполагаем, что все разделы представленного диагностического комплекса могут быть использованы не только для диагностики самого педагога, но и для формирования экспертной оценки его деятельности посредством иных респондентов.

Разумеется, средства диагностики могут изменяться, расширяться и совершенствоваться. Но какими бы ни были эти способы, мы полагаем, что наличие готовности педагога к использованию ИКТ в своей образовательной деятельности

следует рассматривать как способность педагога на определенном уровне актуализировать необходимые электронные образовательные ресурсы, использовать возможности информационно-коммуникационных технологий в обучении в результате, достичь определенного уровня персональной ИКТ-компетентности и ИКТ-квалификации.

Это может быть принято, как показатель профессионализма педагога в области использования ИКТ в образовательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. — М. : МПСИ, 2005. — 216 с.
2. Канянина, Т. И. Интернет-технологии как средство проектирования новых образовательных продуктов в системе повышения квалификации / Т. И. Канянина, С. Ю. Степанова // Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. — Н. Новгород : НГПУ, 2015. — С. 271—274.
3. Клепиков, В. Б. Характеристика электронной персональной образовательной среды педагога / В. Б. Клепиков // Дискуссия. — 2014. — № 8 (49). — С. 136—140.
4. Клепиков, В. Б. Электронная персональная образовательная среда как фактор эффективной профессиональной деятельности педагога / В. Б. Клепиков // Нижегородское образование. — 2012. — № 3. — С. 159—164.

5. Кручинина, Г. А. Формирование информационных компетенций будущего педагога средствами проектной деятельности / Г. А. Кручинина, Т. И. Канянина, Л. А. Шевцова // Наука и современность : сборник статей Международной научно-практической конференции / отв. ред. А. А. Сукиасян. — Уфа, 2015. — С. 243—251.
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”».
7. Роберт, И. В. Толкование слов и словосочетаний понятийного аппарата информатизации образования / И. В. Роберт // Информатика и образование. — 2004. — № 6. — С. 63—70.
8. Сластенин, В. А. Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. — 2008. — № 1. — С. 49—75.
9. Структура ИКТ-компетентности учителей : рекомендации ЮНЕСКО. — Париж, 2011.
10. Чичикин, В. Т. Профессиональная готовность педагога / В. Т. Чичикин. — Н. Новгород, 1998.



Тьюторское сопровождение исследовательской деятельности учащихся: возможности и ограничения

Е. П. МОРОЗОВА,
аспирант СПбАППО (Санкт-Петербург)
catherinem80@mail.ru

В статье рассматриваются возможности тьюторского сопровождения исследовательской деятельности учащихся с позиций индивидуализации обучения. Выделенные направления тьюторского сопровождения (проблемно-целевое, технолого-проектировочное, коммуникативно-презентационное) соотносятся с компонентами исследовательской деятельности и группами исследовательских умений. Ограничения в тьюторском сопровождении исследовательской деятельности учащихся определяются возрастными и индивидуально-психическими особенностями подростков.

This article deals with the possibilities of the tutor supervision of students' research activities from the viewpoint of personalizing their tuition. The selected areas of the tutor supervision (goal-oriented, project-based, communicative) correlate with the components of research activities and with the groups of research skills. The limitations in the tutor supervision of students' research activities are age-related or dictated by individual psychic peculiarities of adolescents.

Ключевые слова: *тьютор, сопровождение, исследовательские умения, учащиеся*

Key words: *the tutor, the supervision, the research skills, the students*

Главная цель тьюторского сопровождения исследовательской деятельности учащихся — это формирование исследовательских умений и разработка индивидуальной образовательной траектории. Тьюторское сопровождение помогает ученику выстроить индивидуальную образовательную программу, в которой отражаются специфика познавательных потребностей школьника, его интересы и возможности.

В процессе исследовательской деятельности у учащихся формируются и развиваются исследовательские умения, которые соответствуют исследовательской деятельности и подчиняются логике учебного научного исследования на основе знаний и умений, приобретаемых в процессе изучения основ наук (в соответствии с уровнем подготовки и обучения).

Анализ специальной литературы показал, что исследовательская деятельность учащихся есть вид познавательной деятельности, в которой используются научные средства и научные методы и которая завершается формированием знаний об изучаемых объектах [2; 3; 8 и др.]. Применительно к школьному образованию речь идет о познавательной учебно-исследовательской деятельности учащихся, которая может быть организована как на уроках, так и во внеурочное время тьютором.

Тьюторское сопровождение выстраивается в соответствии с группами *исследовательских умений* учащихся:

Главная цель тьюторского сопровождения исследовательской деятельности учащихся — это формирование исследовательских умений и разработка индивидуальной образовательной траектории.

исследовательских умений учащихся:

✓ умение определять и формулировать цель учебного исследования (выбирать объект исследования; фиксировать и формулировать проблему, которую нужно решить в ходе проводимого учебного исследования; конкретизировать конечную цель учебного исследования; выделять задачи, которые необходимо решить для достижения конечной цели учебного исследования);

✓ умение находить проблему учебного исследования (вести поиск необходимой информации, пользоваться научным аппаратом книг, справочной литературой, словарями и т. п.; обобщать и систематизировать полученную информацию; сравнивать различные точки зрения на одну и ту же проблему; составлять план, тезисы, конспект и т. п.);

✓ умение планировать экспериментальную часть учебного исследования (составить план эксперимента, подобрать способы работы);

✓ умение предъявлять результаты учебного исследования (выбрать критерии успешности проведенной работы и оценить ее успешность; определить способы исправления выявленных недостатков и перспективы дальнейшей работы в этой области; составить отчет о проделанной работе).

Каковы возможности тьюторского сопровождения учащегося при формировании их исследовательских умений в процессе учебно-исследовательской деятельности? Анализ научной литературы и собственный поиск в этом направлении [1; 4; 5; 7] позволили выявить показатели сформированности исследовательских умений учащихся, средства актуализации этих умений в процессе тьюторского сопровождения и педагогические условия данного взаимодействия, что отражено в таблице на с. 151.

Как показано в таблице, средства воздействия тьюторского сопровождения на формирование исследовательских умений учащихся можно сгруппировать следующим образом.

✓ *Технологии:*

- целеполагания и планирования;
- развивающего и проблемного обучения, развития критического мышления;
- самоорганизации и тайм-менеджмента;
- аргументации; информационно-коммуникативные;
- мастерские создания научного текста и развития речи;

**Возможности тьюторского сопровождения
в формировании исследовательских умений учащихся**

Показатели исследовательских умений учащихся	Средства тьюторского сопровождения	Педагогические условия
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Умение самостоятельно определять цели учебного исследования; ✓ умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные; ✓ умение соотносить свои действия с планируемыми результатами 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Технологии целеполагания и планирования 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Развивающая креативная среда; ✓ проектирование индивидуальной образовательной траектории учащегося
<p>Владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Поддержка обратной связи с учащимся; ✓ тестирование; ✓ анализ учебной документации и результатов тестирования 	<p>Новые стратегии оценивания, направленные на саморегуляцию обучения</p>
<p>Умения определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, строить логические рассуждения, умозаключение (индуктивное, дедуктивное, по аналогии), делать выводы</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Технологии развития критического мышления и проблемного обучения; ✓ постепенное усложнение материала на основе сжатых конструктов 	<p>Сочетание когнитивной и метакогнитивной стратегий обучения</p>
<p>Умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Технологии развивающего обучения; ✓ способы декодирования информации; ✓ применение конкретных и абстрактных визуальных материалов 	<p>Свободное обучение против обучения «с подсказками»</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Смысловое чтение; ✓ опыт лексической грамотности и знания контекста; ✓ установление в тексте связей для его понимания 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Мастерские создания научного текста; ✓ техники создания образов и концептуальных метафор 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Установление отношений между читательскими характеристиками учащихся, типами текстов и ответов на вопросы к ним; ✓ проектирование дизайна учебного текста
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Участие в учебных исследованиях; ✓ ориентация в учебном дискурсе 	<p>Учет таких различий учащихся, как пол, познавательные способности, уровень обучения, образовательные ресурсы и возможность практики, которая позволит активнее включать учеников в учебные исследования</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Диагностика отношений между учебными достижениями и Я-концепцией учащихся в разных областях знания; ✓ влияние исследовательской активности тьютора
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Умение концентрировать и переключать внимание; ✓ умение самоорганизоваться 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Техники постановки многих задач; ✓ технологии самоорганизации и тайм-менеджмента 	<p>Применение адаптивных алгоритмов деятельности</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Умение работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; ✓ умение формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение; ✓ умение принимать интеллектуальный вызов 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Тренинги уверенности в себе; ✓ технология аргументации; ✓ информационно-коммуникативные технологии 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Моделирование обучения через взаимодействие личностных потенциалов; ✓ совместное «создание себя» через взаимодействие друг с другом, в том числе через веб-взаимодействие

Окончание табл.

Показатели исследовательских умений учащихся	Средства тьюторского сопровождения	Педагогические условия
✓ Умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации; для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; ✓ умение задавать креативные (не-стандартные) вопросы	✓ Мастерские развития речи; ✓ техники вербального и невербального взаимодействия	Навыки педагогической риторики

- тренинги уверенности в себе и др.
- ✓ *Техники:*
- создания образов и концептуальных метафор;
- постановки многих задач;
- вербального и невербального взаимодействия.
- ✓ *Методы и приемы:*
- постепенное усложнение материала на основе сжатых конструктов;
- декодирование информации;
- применение конкретных и абстрактных визуальных материалов;
- поддержка обратной связи с учащимся;
- анализ учебной документации, тестирование, психолого-педагогическая диагностика.

Для того чтобы реализовать на практике возможности тьюторского сопровождения исследовательской деятельности учащихся, необходимы следующие педагогические условия:

- ✓ *Развивающая креативная среда*, в которой реализуются стратегии свободного обучения и новые стратегии оценивания, направленные на саморегуляцию обучения в соответствии с индивидуальной траекторией образования учащегося.
- ✓ *Научно-методическое обеспечение* тьюторского сопровождения исследовательской деятельности учащихся с учетом их индивидуальных особенностей.
- ✓ *Профессиональная компетентность* тьютора, позволяющая эффективно организовать процесс взаимодействия с учащимся, спроектировать и реализовать его индивидуальный образовательный маршрут, качественно разработать и приме-

нить учебно-дидактические материалы с целью воздействия на формирование исследовательских умений учащегося. При этом тьютором может выступать как учитель-предметник или классный руководитель, прошедшие специальную подготовку в этом направлении, так и педагог, занимающийся только тьюторской деятельностью.

Систематизация выделенных в таблице показателей исследовательских умений учащихся, средств тьюторского сопровождения и педагогических условий их применения позволяет определить следующие направления тьюторского сопровождения:

✓ *Проблемно-целевое направление* — ориентировано на формирование умений находить проблему учебного исследования, определять и формулировать цель учебного исследования и пути ее достижения, в том числе альтернативные, соотносить свои действия с планируемыми результатами.

✓ *Технологическо-проектировочное направление* — нацелено на формирование умений проектировать, разрабатывать и осуществлять учебное исследование, корректировать и предъявлять его результаты.

✓ *Коммуникативно-презентационное направление* — направлено на формирование умений работать в команде и индивидуально, осуществлять различные виды коммуникации (межличностной, информационной и т. п.), пользоваться различными источниками информации, оценивать ее качество, предъявлять результаты собственной исследовательской деятельности с помощью вербальных и невербальных средств, а также знаков и символов.

Выделенные направления тьюторского сопровождения исследовательской деятельности учащихся соотносятся с группами исследовательских умений, описанными выше.

Ограничения в тьюторском сопровождении исследовательской деятельности учащихся определяются возрастными и индивидуально-психическими особенностями подростков.

В возрастной психологии установлено, что в подростковый период продолжает развиваться теоретическое мышление, которое понимается как один из видов мышления, направленный на открытие законов и свойств объектов [6, с. 323—329]. Подросток может достаточно быстро абстрагироваться от конкретного наглядного материала и рассуждать словесно. Используемые мыслительные операции становятся формально-логическими. На основе общих предположений он может выдвигать гипотезы, проверять или опровергать их, что свидетельствует о развитии у него логического мышления, то есть вида мыслительного процесса, в котором используются логические конструкции и готовые понятия, вследствие чего у подростка проявляется способность оперировать гипотезами при решении интеллектуальных задач. Если задача для него но-

вая, то подросток часто использует разнообразные способы ее решения, стараясь найти наиболее эффективный. Данные интеллектуальные способности формируются и развиваются в процессе школьного обучения.

Следовательно, одной из существенных особенностей подросткового возраста является то, что в процессе обучения учащийся осваивает на логическом уровне все мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизацию. Однако несмотря на то что в подростковом возрасте интеллектуальное развитие ребенка достигает высокого уровня, следует учитывать особенности обучения и специфику индивидуально-психического развития подростков.

В этой связи тьюторское сопровождение обладает большими возможностями в осуществлении индивидуального подхода к каждому подопечному с максимальной эффективностью, а одна из основных задач тьютора — стимулировать развитие познавательных потребностей подростков в учебной деятельности.

Ограничения в тьюторском сопровождении исследовательской деятельности учащихся определяются возрастными и индивидуально-психическими особенностями подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалова, Г. М. Тьюторское сопровождение: организационные формы и образовательные эффекты / Г. М. Беспалова // Директор школы. — 2007. — № 7. — С. 51—58.
2. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : Директ-Медиа, 2008. — 613 с.
3. Зимняя, И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова. — Ижевск : ИЦПКПС, 2001. — 125 с.
4. Максимова, О. В. Развитие исследовательских и творческих умений учащихся методом проекта (из опыта работы) / О. В. Максимова // Вопросы гуманитарных наук. — 2008. — № 3. — С. 211—214.
5. Морозова, Е. П. Тьюторское сопровождение исследовательской деятельности учащихся в представлении педагогов и школьников / Е. П. Морозова // Научное мнение. — 2013. — № 10. — С. 18—23.
6. Психология : учебник для вузов / В. М. Аллахвердов [и др.]. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 2004. — 752 с.
7. Челнокова, Е. А. Тьюторское сопровождение научно-исследовательской деятельности школьников в профильной школе / Е. А. Челнокова // Исследовательская работа школьников. — 2009. — № 3. — С. 42—46.
8. Шпилова, Т. Н. О понятиях «исследовательские умения и навыки» и различных подходах к их формированию / Т. Н. Шпилова // Творческое отношение преподавателей, студентов и учащихся к учебно-познавательной деятельности. — Липецк, 2001. — С. 3—15.



ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

И. М. ИЛЮТИНА,
аспирант НИРО,
заместитель директора по воспитательной работе
МКОУ «Специальная школа № 27 открытого типа»
schooln27@indox.ru

В статье рассмотрены проблемы психолого-педагогической среды образовательного учреждения. Проанализированы результаты диагностического исследования психолого-педагогической среды в специальном образовательном учреждении для подростков девиантного поведения. Приведены основные направления программы по оптимизации психолого-педагогической среды образовательного учреждения и промежуточные результаты реализации программы.

Problems of psychological climate in the group of a general education institution are considered in the article. The diagnostic study results of psychological and pedagogical environment in the special education institution for teenagers with deviant behavior were analyzed. Main directions of the program for optimization of psychological and pedagogical environment in the special education institution and intermediate results of the program implementation were provided.

Ключевые слова: *психологический климат, девиантное поведение, социальная дезадаптация, психолого-педагогическая среда, социально-психологическая диагностика*

Key words: *psychological climate, deviant behavior, social maladjustment, psychological and pedagogical environment, social-psychological diagnostic*

В современных социально-экономических условиях, когда возрастает напряженность труда в профессиях типа «человек — человек», требования к морально-психологическим и личностным качествам педагогов постоянно растут. В этой ситуации оптимизация психолого-педагогической среды образовательного учреждения выступает одним из основных факторов снижения напряженности, которая неизбежно возникает как результат стресса, испытываемого педагогами в процессе выполнения профессиональных функций [10].

Во многом именно от психолого-педа-

гогической среды зависят общий успех образовательной деятельности в условиях школы, рост ее роли в становлении личности и многостороннем развитии ребенка, формировании его внутреннего мира. Ведь только психологически сбалансированный коллектив может создать для этого все условия. Также именно от психолого-педагогической среды зависит и то, как себя будет чувствовать учитель в ученической среде.

Оптимизация психолого-педагогической среды образовательного учреждения возможна при условии реализации специальной психолого-педагогической програм-

мы, основанной на данных предварительной социально-психологической диагностики основных особенностей психолого-педагогической среды образовательного учреждения.

В данной статье приведены результаты диагностических исследований психолого-педагогической среды специального учебно-воспитательного учреждения открытого типа, в которых приняли участие 22 педагога.

В ходе эмпирического исследования применялись следующие методики:

✓ анкета «Психологический климат в педагогическом коллективе» (Р. Х. Шакуров);

✓ экспресс-методика по изучению социально-психологического климата в трудовом коллективе (О. С. Михалюк, А. Ю. Шалыто);

✓ методика «Определение индекса групповой сплоченности Сишора» [1].

После прохождения диагностического исследования, обработки полученных данных был проведен анализ состояния психолого-педагогической среды образовательного учреждения, в ходе которого выявлены основные проблемы коллектива.

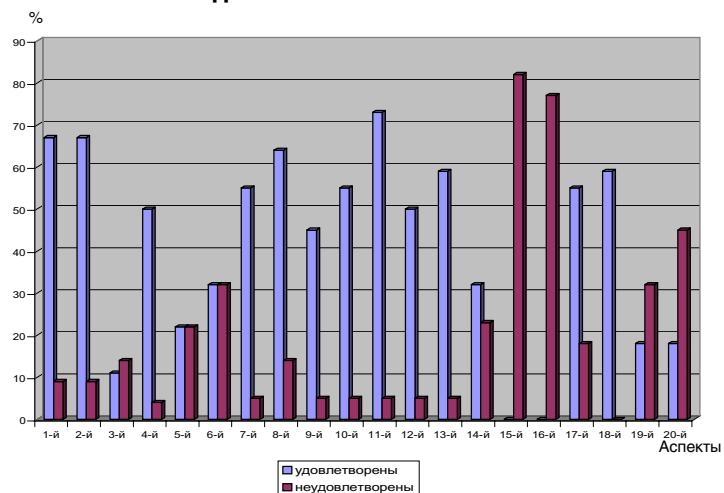
Анкета методики Р. Х. Шакурова содержит 20 утверждений, которые респонденты оценивают по 5-балльной шкале: 5 — полностью удовлетворены; 4 — скорее удовлетворены; 3 — трудно сказать (и да, и нет); 2 — скорее не удовлетворены; 1 — совершенно не удовлетворены.

Анализ проводится по каждому вопросу. При сложении положительных оценок определяется степень удовлетворенности различными аспектами жизнедеятельности в коллективе; при сложении отрицательных оценок — степень неудовлетворенности по тем же аспектам.

Результаты диагностики по анкете Р. Х. Шакурова приведены на диаграмме 1.

✓ *Высокие показатели* удовлетворенности отмечаются по вопросам учебно-материальной базы школы, мотивации к работе, творческой атмосферы коллектива,

Диаграмма 1
Степень удовлетворенности различными аспектами жизнедеятельности в коллективе



ва, отношения администрации к сотрудникам, доброжелательных отношений между членами коллектива, интеллектуального и культурного уровня членов коллектива.

✓ *Средние показатели* удовлетворенности отмечаются по вопросам эмоционально-психологического состояния членов коллектива: настроение членов коллектива, их жизнерадостность и оптимизм; многие члены коллектива указывают на недостаточный уровень согласованности действий, подчеркивают необходимость искоренения формализма и «показухи» в работе.

✓ *Самые низкие показатели* удовлетворенности — по вопросам заработной платы; педагоги полностью не удовлетворены отношением учащихся к учебе и их дисциплинированностью.

Качественный анализ данных методики Р. Х. Шакурова свидетельствует о наличии определенных проблемных зон во взаимоотношениях в коллективе.

Анализ данных по «Экспресс-методике изучения социально-психологического климата в трудовом коллективе» О. С. Михалюка и А. Ю. Шалыто, направленной на изучение социально-психологического

климата в педагогическом коллективе, подтвердил результаты предыдущей методики. Данный метод позволил выявить эмоциональный компонент, который рассматривается на уровне понятий «нравится — не нравится», «приятный — неприятный». Поведенческий компонент показывает «желание — нежелание работать в данном коллективе; желание — нежелание общаться с членами коллектива в сфере досуга». Критерий когнитивного компонента — «знание — незнание особенностей членов коллектива».

Педагогам предлагалось ответить на вопросы, выбрав тот вариант ответа, который ему наиболее близок. Анализировались различные стороны отношения к коллективу для каждого человека в отдельности. Каждый компонент тестирования определен тремя вопросами, причем ответ на каждый из них принимал только одну из трех возможных форм: + 1; - 1; 0.

Сочетания ответов обобщены следующим образом:

✓ *положительная оценка* (к этой категории относятся сочетания, в которых положительные ответы даны на все три вопроса, относящихся к данному компоненту, или два ответа — положительные, а третий имеет любой другой знак);

✓ *отрицательная оценка* (сюда относятся сочетания, содержащие три отрицательных ответа, или два ответа — отрицательные, а третий может выступать с любым другим знаком);

✓ *неопределенная, противоречивая оценка* (эта категория включает следующие случаи: на все три вопроса дан неопределенный ответ; ответы на два вопроса не определены, а третий ответ имеет любой другой знак; один ответ неопределенный, а два других имеют разные знаки).

Полученные по всей выборке данные можно свести в таблицу.

Поведенческий компонент	Эмоциональный компонент	Когнитивный компонент
-0,4	0,14	0,36
отрицательный	противоречивый	положительный

Из таблицы видно, что:

✓ *поведенческий компонент* расположился в отрицательном интервале (-0, 4), то есть в области отрицания. В этом случае психологический климат педагогического коллектива трактуется как неудовлетворительный;

✓ в положительный интервал попадает *когнитивный компонент* (+0,36), то есть в область положительного отношения. В целом по данному компоненту климат удовлетворительный;

✓ *эмоциональный компонент* расположен во втором интервале и трактуется как противоречивый и неопределенный.

Как показывает анкетирование, на вопросы о желании поддерживать контакт во внерабочее время, выявляющие поведенческий компонент, заявили немногие. Подавляющее большинство респондентов выражают нежелание общаться

с коллегами за пределами места работы. При дальнейшей беседе выяснилось, что это связано не с личностными особенностями коллег или отношения к ним, а с нежеланием возвращаться в психологически тяжелую ситуацию, обусловленную спецификой работы.

Результаты исследования подтвердили выводы, сделанные в ходе наблюдений: организация деятельности в школе требует ежедневных профессиональных и личных контактов всех членов коллектива. Данный факт можно рассматривать, с одной стороны, как возможность создания положительного климата (коллеги, общаясь, лучше узнают уровень профессиональной компетентности, деловые и личные качества друг друга), но, с другой стороны, такое интенсивное общение может создавать дополнительный стресс, почву для конфликтов.

Тематика контактов между членами коллектива часто сводится к обсуждению наиболее острых проблем у обучающихся: употребления ими ПАВ, использования нецензурной лексики, нарушения этики поведения. Педагоги находятся в сложной ситуации, в которой, с одной стороны, присутствует безответственное поведение учащихся и их родителей по отношению к образовательному процессу, а с другой — жесткие требования администрации к выполнению профессиональных обязанностей. Все это пагубно влияет на психолого-педагогическую среду образовательного коллектива.

Для определения индекса групповой сплоченности Сишора педагогам предлагалось ответить на пять вопросов, выбирая подходящее высказывание:

1. Принадлежность к коллективу.
2. Желание работать в коллективе.
3. Взаимоотношения с руководством.
4. Отношение к работе.
5. Взаимоотношения с коллегами.

Максимальная сумма баллов — 19, минимальная — 5.

Результаты диагностики по первому вопросу, касающемуся принадлежности к коллективу, свидетельствуют о том, что 32 % ощущают себя членами коллектива. Столько же участвуют в большинстве видов деятельности. 27 % опрошенных участвуют в одних видах деятельности и не участвуют в других. 9 % педагогов не чувствуют себя членами коллектива. Возможно, это обусловлено недостаточной мотивацией к общественной деятельности, что может быть связано с ценностными ориентациями этих педагогов, жизненной ситуацией и установками поведения.

По результатам данной методики количество педагогов, допускающих возможность перехода в другую школу, составляет 41 %.

Оценивая взаимоотношения между членами педагогического коллектива, 91 % респондентов считают, что они такие же, как в большинстве коллективов. 5 % пред-

полагают, что в других коллективах эти отношения значительно лучше.

Рассуждая о взаимоотношениях с руководством, 73 % педагогов ответили, что администрация ведет себя примерно так же, как в большинстве других учебных заведений. 14 % затруднились ответить на данный вопрос («не знаю»). Возможно, это свидетельствует о недостаточной откровенности во время диагностических мероприятий.

Что касается отношения коллег к работе, то 86 % считают, что оно примерно такое же, как и в большинстве других коллективов. Только один респондент однозначно заявляет: «Хуже, чем в большинстве педагогических коллективов».

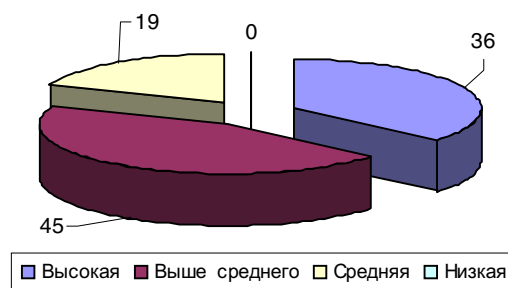
Полученные результаты данной методики показывают, что психологическая атмосфера в группе требует целенаправленной и планомерной работы.

В коллективе выявлены определенные эмоциональные проблемы, влияющие на взаимоотношения внутри педагогического коллектива. Причинами этого могут быть индивидуально-психологические особенности членов коллектива, отношения к профессиональной деятельности и специфика межличностных отношений. Педагогов не удовлетворяют уровень заработной платы, высокая стрессогенность, определенная спецификой профессии.

С учетом выявленных проблем в коллективе была разработана и реализуется программа по формированию благо-

Диаграмма 2

Уровень групповой сплоченности, %



приятной психолого-педагогической среды образовательного учреждения. Ее целью является оптимизация психолого-педагогической среды образовательного учреждения, а задачами — следующие:

✓ создание условий для эффективного взаимодействия членов коллектива по реализации основных целей образовательного учреждения;

✓ сплочение сотрудников, улучшение взаимопонимания между членами группы и рациональное распределение ролей с учетом психологических особенностей сотрудников;

✓ повышение психолого-педагогической культуры и культуры здоровьесбережения членов коллектива;

✓ развитие коммуникативной компетентности: рефлексивных способностей, освоение эффективных способов поведения в конфликте;

✓ совершенствование навыков саморегуляции;

✓ повышение стрессоустойчивости;

✓ совершенствование навыков эффективного взаимодействия между участниками образовательного процесса;

✓ создание творческой атмосферы для личностного и профессионального роста.

Значимость исследования психолого-педагогической среды образовательного учреждения заключается в том, что при создании благоприятных условий совместного труда и межличностных отношений повышаются уровень творческого потенциала коллектива, эффективность деятельности сотрудников, уменьшаются количество конфликтов, текучесть кадров, что позволяет сэкономить время и средства на подбор новых сотрудников.

Результаты, полученные в ходе исследования, можно использовать для коррекции межличностных отношений и формирования благоприятной психолого-педагогической среды образовательного учреждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Батаршев, А. В.* Тестирование — основной инструментальный практического психолога / А. В. Батаршев. — М. : Дело, 2001. — 240 с.

2. *Исаева, Е. И.* Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаева // Вопросы психологии. — 2002. — № 3. — С. 66—70.

3. *Карпов, А. В.* Психология менеджмента : учебное пособие / А. В. Карпов. — М. : Гардарики, 2003. — 584 с.

4. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя : учебное пособие / под ред. Л. М. Митиной. — М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2001. — 304 с.

5. *Лукьянова, М. И.* Психолого-педагогическая компетентность учителя / М. И. Лукьянова // Педагогика. — 2001. — № 10. — С. 98—100.

6. *Пашкова, М. Е.* Опыт осмысления работы в тренинговом режиме: Технологичность, завершенность, эффективность / М. Е. Пашкова. — М. : Раст, 2005. — 93 с.

7. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. — СПб. : Речь, 2003. — 448 с.

8. Психология менеджмента : учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. — СПб. : Питер, 2004. — 639 с.

9. *Самоукина, Н. В.* Психология профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. — СПб. : Питер, 2004. — 224 с.

10. *Сыманюк, Э. Э.* Психология профессионально обусловленных кризисов / Э. Э. Сыманюк. — М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2004. — 320 с.

11. Управление персоналом организации / под ред. А. Я. Кибанова. — М. : ИНФРА-М, 2004. — 442 с.

12. *Шакуров, Р. Х.* Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров. — М., 2000. — 195 с.

**ИЗ ИСТОРИИ
НАРОДНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**



Педагогика: вчера и сегодня



РОССИЙСКАЯ ИМПЕРИЯ И ГОСУДАРСТВЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Ю. В. ПЕРШИНА,
кандидат исторических наук,
доцент кафедры предметных областей
ИРО Кировской области
socium@kirovipk.ru

Статья посвящена государственной политике в области образования в Российской империи в начале XX века. Идеологические установки царского правительства и господствующей элиты по воспитанию юношества отражались в учебниках истории. Главной целью образовательной политики в рассматриваемый период провозглашалось воспитание детей в духе религиозности и преданности престолу.

The article is devoted to the state policy in the field of education in the Russian Empire in the early twentieth century. Ideological attitudes of the tsarist government and the ruling elite for the education of youth was reflected in the history books. The main objective of educational policy in the period under review declared the education of children in the spirit of religion and devotion to the throne.

Ключевые слова: *государственная политика в области образования, идеологические установки, религиозность и преданность престолу*

Key words: *state policy in the field of education, ideological orientation, religiosity and devotion to the throne*

В соответствии с требованиями ФГОС освоение предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» подразумевает серьезную работу образовательных организаций Российской Федерации по духовно-нравственному воспитанию школьников. Кроме того, Историко-культурный стандарт предполагает системное изучение истории традиционных религий России.

Рассматриваемая в статье проблематика является достаточно актуальной, так

как для корректной реализации предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» в современной школе необходимо учитывать исторический опыт развития Российского государства, в том числе его образовательной политики.

Государственной политикой в области образования можно считать систему взглядов политической и административной элиты на цели и перспективы общественного развития, мероприятия органов государственного управления по отношению

к институтам и учреждениям народного образования [6, с. 44].

В начале XX века образовательную политику правительства определяли такие идеологические принципы, как православие, самодержавие, народность. Эти главные начала граф С. С. Уваров рассматривал как необходимые, которые надо включать в систему образования, чтобы оно «соединяло выгоды нашего времени с преданиями прошедшего и с надеждами будущего» [18, с. 4].

В выработке идеологических установок российского правительства в рассматриваемый период большую роль сыграли произведения М. Н. Каткова и К. П. Победоносцева. Михаил Никифорович Катков был издателем журнала «Русский вестник» и газеты «Московские ведомости». Константин Петрович Победоносцев с 1880 по 1905 год являлся обер-прокурором Святейшего Синода. Исследовательница В. А. Твардовская, изучив публицистику М. Н. Каткова, определила лейтмотив его публикаций: «Только через горнило Церкви должны приходиться к народу знания» [17, с. 264].

М. Н. Катков придавал первостепенное значение влиянию православной церкви на образование крестьян. Он предлагал царскому правительству выделить деньги на подготовку дьяконов, которые соединили бы звание священника и обязанности учителя. К. П. Победоносцев выступал за духовное единство власти и народа. Главное предназначение церковноприходских школ он видел в воспитании школьников в духе покорности, смирения, дисциплины [13, с. 46—49].

Обер-прокурор писал: «В просыпающемся уме развивается бродячая сила с природным инстинктом подражательности. Дело воспитания сосредоточить эту силу и направить ее; но наша система воспитания не сосредотачивает, а разбивает ее» [12, с. 196]. В союзники в деле «перевоспитания» российского общества К. П. Победоносцев брал церковь и школы. Обер-прокурор критиковал земские

учебные заведения [5, с. 138]. В свою очередь земства также оценивали церковноприходские школы негативно, считая, что по содержанию программ их нельзя отнести к «нормальным» начальным школам [4, с. 82].

Основным делом для него стало воссоздание значения системы церковноприходских школ. Он выступал за преобладание в русских школах духовенства, когда главным предметом стал бы Закон Божий, а священник — руководителем процесса обучения [16, с. 455—456].

Правительство не могло полностью реализовать предложения М. Н. Каткова и К. П. Победоносцева о том, чтобы священники вели уроки во всех школах для народа. Но духу образовательной политики рекомендации такого рода не противоречили. К тому же для педагога начальной школы высшего образования не требовалось. В народных училищах могли работать выпускники учительских семинарий, специальных курсов, устраиваемых земствами, высшими начальными школами, прогимназиями, частными лицами; для приобретения звания народного учителя было достаточно сдать специальный экзамен [7, с. 62—63].

Идеи К. П. Победоносцева в образованной части общества, даже в среде высшей петербургской бюрократии, разделяли не все. Например, В. В. Розанов считал, что обер-прокурор был «Гамлет по устройению и Дон-Кихот по историческим задачам» [16, с. 456—458].

Политический смысл курса, обоснованного в работах М. Н. Каткова и К. П. Победоносцева, заключался в том, чтобы с помощью духовенства и народной школы усиливать позиции самодержавного государства, укреплять воздействие на массы его идеологии [17, с. 265].

Определенная система взглядов на политику в области просвещения была у императора Николая II. По его мнению,

В начале XX века образовательную политику правительства определяли такие идеологические принципы, как православие, самодержавие, народность.

в устройстве школы должна была соблюдаться сословность. Начальная школа нужна была для того, чтобы давать знания детям рабочих и крестьян. Неполное среднее образование предназначалось главным образом для буржуазии. Средняя школа удовлетворяла бы потребности дворянства [8, с. 20].

В рескрипте на имя министра народного просвещения Г. Э. Зенгера от 10 июня 1902 года Николай II изложил суть своих взглядов на среднюю школу: «Прежде всего подтверждаю Мое требование, чтобы в школе с образованием юношества соединилось воспитание его в духе веры, преданности престолу и уважения к семье, а также заботы о том, чтобы с умственным и физическим развитием молодежи приучать ее к порядку и дисциплине» [8, с. 20—21].

1 января 1913 года царь послал ответственную телеграмму I Всероссийскому съезду по вопросам народного образования, в которой содержалось следующее: «Передайте труженикам народной школы Мою благодарность за их чувства преданности и Мое пожелание им успеха в насаждении и привитии детям начал христианской нравственности, безграничной любви к России и преданности престолу. Николай» [19, с. 69].

Программа правительства в школьном вопросе составлялась и под влиянием монархически настроенных партий и групп. Например, на съезде уполномоченных дворянских обществ в марте 1908 года провозглашалось, что поднимать образовательный уровень учеников средней и высшей школы надо «на началах национального и религиозного воспитания» [8, с. 59].

Школьная политика правительства затрагивалась в той или иной степени и на съездах дворянства. VII съезд объединенного дворянства высказал относительно

начальной школы следующие пожелания: 1) основной задачей народной школы должно быть религиозно-нравственное, патриотическое и национальное воспитание детей; 2) в составе училищных советов назначаемые чины численно должны преобладать над выборными; 3) право надзора за народной школой следует сохранить за дворянством; 4) светская школа не вправе посягать на существование школы церковной; 5) обучение должно вестись только на русском языке, исключая национальные особенности; 6) в учебной программе прикладные предметы должны преобладать над общеобразовательными; 7) подготовку учителей следует основывать на религиозно-нравственных и патриотических началах [1, с. 220].

Идеологические установки царского правительства и господствующей элиты по воспитанию юношества в гимназиях отражались в учебниках по различным предметам, в том числе по истории. Например, в «Учебнике русской истории» С. Ф. Платонова имела место идеализация князей, царей, императриц, правивших страной. Так, Екатерина II предстает императрицей, которая искренне «желала создать совершенное законодательство в духе освободительной философии ее века» [11, с. 287, 289].

В учебнике Р. Ю. Виппера «История древнего мира» ученикам средней школы внушалась мысль, что союз самодержавия и Церкви возник задолго до образования Российского государства, он являлся исторически неизбежным и нерушимым. Например, подчеркивалось, что византийский император Константин освободил духовенство от податей. Епископы стали главной опорой его управления, и он «очень заботился, чтобы в христианской Церкви не было разногласий» [3, с. 223].

Хотя монархические взгляды присутствовали во всех учебниках, в учебных книгах для гимназий иногда встречались либеральные воззрения, искусно прошедшие строгую цензуру. Этим выгодно от-

В марте 1908 года провозглашалось, что поднимать образовательный уровень учеников средней и высшей школы надо «на началах национального и религиозного воспитания».

личался учебник А. А. Васильева «История средних веков». Например, повествуя о борьбе германского императора Фридриха II с папами, автор давал положительную оценку этому герою Средневековья [2, с. 353]. Восхваление государя и противопоставление православия католичеству можно отнести к проправительственным взглядам. Но мысль о том, что союз самодержавия и Церкви не являлся неизбежным и прочным, о возможности противоречий между ними, несла на себе налет либерализма. В этом же учебнике давалась положительная оценка «Великой хартии вольностей... постановившей ограничение королевской власти» [2, с. 407]. В учебных книгах для народной школы такие вольности не допускались.

Связанная с развитием капитализма объективная потребность перемен в образовательной политике властей по отношению к начальной школе была отражена в принятом III Государственной Думой в 1911 году законопроекте о введении всеобщего начального обучения в России. Но цели начального образования и в этом документе были сформулированы в сугубо монархическом духе. В народных школах учителя должны были «давать учащимся религиозно-нравственное воспитание, развивать в них любовь к царю и России, сообщать им необходимые первоначальные знания и способствовать их умственному развитию» [8, с. 63].

На протяжении рассматриваемого периода в России шла борьба между Священным Синодом и министерством народного просвещения за степень влияния на народную школу. Стремление К. П. Победоносцева полностью подчинить ее церкви поддерживали правые деятели в Государственной Думе, Государственном совете, а также С. Ю. Витте. По его мнению, «было бы величайшей неблагодарностью и громадной политической ошибкой устранять православ-

ную Церковь от самостоятельной роли в народном обучении» [1, с. 224].

В июне 1912 года при вторичном рассмотрении соответствующего законопроекта в Государственном совете он не считал возможным подать голос за всеобщее обучение, если законопроект «отрицает или ставит в полную неопределенность церковноприходские школы» [1, с. 224]. Дума не согласилась с сохранением самостоятельных синодальных школ, но Государственный совет, где преобладающим было влияние правых, отклонил законопроект 5 июня 1912 года.

В конечном счете можно утверждать, что в рассматриваемый период основная цель, преследуемая самодержавием в области народного образования, сводилась к упрочению Российского государства. Пути ее достижения уточнялись, дополнялись в процессе взаимодействия различных политических и социальных сил.

Несмотря на то что в этой области все более ощутимым становилось влияние либералов (особенно после появления Государственной Думы), отстаивавших идею всеобщего начального светского образования, даже в послереволюционный период определяющим оставалось влияние правых. Поэтому тезис об укреплении российской государственности, обеспечении империи достойного места в международных отношениях и т. д., как и прежде, трансформировался в тезис об укреплении монархического режима.

Соответственно главной целью образовательной политики вплоть до 1917 года провозглашалось воспитание (в том числе средствами обучения) детей в духе религиозности и преданности престолу. Религиозный компонент в тесной связи с патриархальными взглядами на межличностные отношения присутствовал в учебных заведениях, подведомственных не

В рассматриваемый период основная цель, преследуемая самодержавием в области народного образования, сводилась к упрочению Российского государства.

только Синоду, хотя в них — в наибольшей степени [9, с. 27].

В духовных семинариях был специальный предмет — нравственное богословие, на котором воспитанник учился правильно понимать православное нравственное учение, быть способным дать ответ на возражения против истин христианского учения. В программе курса изучалось значение религиозно-нравственных устоев государства, подтверждалось божественное происхождение власти, неразрывная связь государства и церкви. В рамках предмета формировался патриотизм и осуждались его ложные, с точки зрения православной церкви, виды [14, л. 170, 175 (об.)]. При обучении в женских епархиальных училищах провозглашалось, что «целью воспитания является приготовление из воспитанниц истинных христианок» [15, л. 27 (об.)].

В обычной школе религиозный компонент был представлен преподаванием Закона Божьего. Этот предмет учебной программы имел наиболее важное политико-идеологическое значение в плане укрепления монархических чувств обучаемых.

В отличие от рассматриваемого нами периода в современных образовательных организациях Российской Федерации при преподавании учебного предмета «Основы религиозных культур и светской этики» в 4-м классе закреплён и реализуется на практике принцип свободного вы-

бора родителями обучающихся одного из шести учебных модулей, что способствует формированию у школьников этической и социальной компетентности.

Реализация образовательной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» в основной и старшей школе возможна через содержание общественнонаучных предметов. Так, во многие современные УМК по отечественной истории различных издательств авторами включены темы по духовной культуре России. Выпускники должны хорошо усвоить это сложное содержание, в том числе для того, чтобы успешно сдать ЕГЭ по истории. Это такие темы, как крещение Руси, христианство и язычество, деятельность Владимира Святого, Дмитрия Донского и Сергия Радонежского, спор иосифлян и нестяжателей, теория «Москва — третий Рим», учреждение патриаршества, реформы патриарха Никона, церковная реформа Петра I и др.

Таким образом, основные тенденции образовательной политики Российского государства на разных этапах его развития способствуют систематичности в организации духовно-нравственного воспитания в современной школе. Этот комплекс мероприятий обеспечивает формирование у обучающихся социокультурной идентичности в её национально-государственном, этническом, религиозном, гендерном и других аспектах [10, с. 222, 225].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бородин, А. П.* Государственный совет России (1906—1917) / А. П. Бородин. — Киров : Вятка, 1999. — 368 с.
2. *Васильев, А. А.* История средних веков / А. А. Васильев. — М. : Республика, 1993 (репринт). — 266 с.
3. *Вишпер, Р. Ю.* История древнего мира / Р. Ю. Вишпер. — М. : Республика, 1993 (репринт). — 245 с.
4. *Егоров, С. Г.* Начальное образование в Вятской губернии в начале XX века / С. Г. Егоров // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. — 2015. — № 32 (53). — С. 80—83.
5. *Еремينا, Т. Ю.* Духовно-нравственное состояние российского общества в конце XIX в. (на примере Вятской губернии) / Т. Ю. Еремينا // Церковь в истории и культуре России : сборник материалов Международной научной конференции. — Киров : ВятГГУ, 2010. — С. 138—139.

6. *Загребин, С. С.* Культурная политика государства и ее реализация на Урале в 1900—1940 гг. : дис. ... докт. ист. наук / С. С. Загребин. — Челябинск, 1999. — 701 с.
7. *Лейкина-Свирская, В. Р.* Русская интеллигенция в 1900—1917 годах / В. Р. Лейкина-Свирская. — М. : Мысль, 1981. — 285 с.
8. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: конец XIX — начало XX вв. / под ред. Э. Д. Днепров. — М. : Педагогика, 1991. — 445 с.
9. *Першина, Ю. В.* Деятельность органов управления и самоуправления Вятской губернии по развитию культуры региона (1900—1914 гг.) : дис. ... канд. ист. наук / Ю. В. Першина. — Киров : ВятГГУ, 2003. — 281 с.
10. *Першина, Ю. В.* Методическое сопровождение преподавания нового учебного предмета «Основы религиозных культур и светской этики» (модуль «Основы православной культуры») / Ю. В. Першина // Обретение святых — 2014 : сборник материалов VI межрегиональной церковно-научной конференции. — Киров : Вятская епархия, 2015. — С. 221—225.
11. *Платонов, С. Ф.* Учебник русской истории / С. Ф. Платонов. — СПб. : Наука, 1993 (репринт). — 429 с.
12. *Победоносцев, К. П.* Сочинения / К. П. Победоносцев. — СПб. : Наука, 1996 (репринт). — 509 с.
13. *Полунов, А. Ю.* Константин Петрович Победоносцев — человек и политик / А. Ю. Полунов // Отечественная история. — 1998. — № 1. — С. 42—55.
14. Российский государственный исторический архив (РГИА). — Ф. 802. — Оп. 10. — Д. 732.
15. Там же. — Д. 905.
16. *Сергеев, С. М.* Константин Петрович Победоносцев / С. М. Сергеев // Великие государственные деятели России : учебное пособие для вузов и школ : сборник статей / под ред. А. Ф. Киселева. — М. : Владос, 1996. — 459 с.
17. *Твардовская, В. А.* Идеология пореформенного самодержавия: (М. Н. Катков и его издания) / В. А. Твардовская. — М. : Наука, 1978. — 279 с.
18. *Уваров, С. С.* Десятилетие Министерства народного просвещения, 1833—1843 : записка, представленная Государю Императору Николаю Павловичу Министром Народного Просвещения графом Уваровым в 1843 г. и возвращенная с собственноручною надписью Его Величества: «Читал с удовольствием» / С. С. Уваров. — СПб. : Тип. Императорской Академии наук, 1864. — 161 с.
19. *Цирульников, А. М.* Из тайных архивов русской школы / А. М. Цирульников. — М. : Педагогика-Пресс, 1992. — 119 с.

**В 2016 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

***Иткин Э. С.* Дни воинской славы России. 1242—1918 гг. : Рабочая тетрадь для факультативного курса (6—9 классы общеобразовательных школ). 178 с.**

Рабочая тетрадь представляет собой пособие хрестоматийного типа, содержащее учебные тексты и задания к ним. В содержании пособия отражены важнейшие события военной истории нашей страны XIII — первой четверти XX века, в память которых установлены дни воинской славы России (Федеральный закон от 13.03.1995 г. № 32-ФЗ с последующими изменениями).

Издание адресовано учащимся 6—9-х классов общеобразовательных школ и кадетских училищ, осваивающим факультативный курс «Дни воинской славы России». Материалы рабочей тетради могут быть использованы также при проведении внеурочных мероприятий по военно-патриотическому воспитанию школьников.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

The didactic opportunities of the electronic textbook on history as a part of the educational and methodical complex (*E. A. Kryuchkova*, candidate of pedagogical sciences, senior research associate of the Center of social education of Institute of the strategy of development of formation of the Russian Academy of Education)

The approaches to design the modern textbook on geography in terms of realization FSES (*V. V. Nikolina*, the doctor of pedagogical sciences, professor of department of pedagogics of Nizhny Novgorod institute of the development of education)

Methodical approaches of studying the novels in modern text books on literature (*S. V. Tikhonova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of literature and cultural science of Nizhny Novgorod institute of the development of education)

Methodical potential of the textbook on history (*O. T. Koveshnikova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of general history and technique of teaching history and social science of the Volgograd state social and pedagogical university; *T. V. Samokhodkina*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of general history and teaching history and social science of the Volgograd state social and pedagogical university)

Modern methodical complex «Lessons of health and the healthy way of living» for pupils of primary school (*O. S. Gladysheva*, a doctor of biological sciences, the professor, managing chair of the health care in Nizhny Novgorod institute of the development of education; *I. J. Abrosimova*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of the health care in Nizhny Novgorod institute of the development of education)

Educational and developing possibilities of the text books on a secular

education of primary classes (*S. K. Tivikova*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, managing chair of an elementary education of Nizhny Novgorod institute of the development of education; *N. N. Demeneva*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of psychology and pedagogics preschool and an elementary education of Nizhny Novgorod state pedagogical university of K. Minin)

The possibilities of electronic teaching in formation the universal educational actions at primary school children (*I. I. Bondareva*, the candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of an elementary education of Nizhny Novgorod institute of the development of education)

The development of information culture of primary school children by means of various text books (*E. A. Tsilina*, the candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of an elementary education of Nizhny Novgorod institute of the development of education; *I. N. Mohova*, the senior teacher of chair of an elementary education of Nizhny Novgorod institute of the development of education)

The estimation of educational achievements of primary school children as one of the main functions of modern text books (*M. I. Kuznetsova*, the candidate of pedagogical sciences, the senior scientific employee of the Center of the initial general education of Institute of strategy of a development of education of the Russian Open Society, Moscow)

The organization of project activity of primary school children by means of the text books «The Planet of knowledge» (*N. J. Yashina*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of the faculty of an elementary education of Nizhny Novgorod institute of the development of education)

The formation of logic universal educational actions of primary school

pupils during the work with the Russian textbook «Harmony» (*O. E. Kurlygina*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of faculty of philological disciplines and a method of teaching in an elementary school of the Institute of pedagogics and psychology of formation of the Moscow city pedagogical university)

The features of formation the reader's competence on the basis of literary study of local lore (*V. F. Odegova*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of the faculty of an elementary education of Nizhny Novgorod institute of the development of education)

The methodical complex of discipline «The method of teaching geography» as a condition of formation the professional competence (*A. D. Stupnikova*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of the geography and geocology faculty of the Volgograd state socially-pedagogical university)

The designing of means of monitoring the cadets' competence of technical military high school (*A. V. Grekov*, candidate technical sciences, the senior lecturer of the software and computer facilities faculty and the automated systems of the Perm military institute of armies of National guards; *V. O. Kushev*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of the software and computer facilities faculty and the automated systems of the Perm military institute of armies of National guards; *A. J. Kamyshan*, the senior lecturer of computers, complexes, systems and networks faculty of the Perm military institute of armies of National guards)

The opening of education as a necessary condition of forming the tutor teachers' competence (*L. P. Sovina*, the managing chair of management and economy of formation Independent educational institution of additional vocational training of the Udmurt republic «Institute of a development of education», the deserved educator of the Udmurt republic; *N. J. Yerofeeva*,

the doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of pedagogics and pedagogical psychology of the Udmurt state university)

The social status and aspects of professional activity of college teachers on an example of the Samara region (*S. J. Alashev*, the senior scientific employee of the Privolzhsky branch of the Federal institute of a development of education, Samara; *E. G. Reprintseva*, the head of the department of research works of the Center of vocational training of the Samara region)

The problems of reforming the higher education (*V. A. Balueva*, candidate of biological sciences, the senior lecturer of anatomy and physiology faculty of the Volgograd state academy of physical training; *S. A. Korobkova*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, managing chair of physics of the Volgograd state medical university)

The comparative analysis of the methodical complexes on Russian for an elementary school (*T. I. Zinoveva*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, the professor of chair of philological disciplines and a technique of their teaching in an elementary school of Institute of pedagogics and formation psychology the State independent educational institution of higher education «Moscow city pedagogical university»)

The perspectives of development the teaching of foreign languages in Russia (*S. V. Tchernyshov*, Ph D student of the faculty of teaching foreign languages of the Nizhny Novgorod state linguistic university of N. A. Dobrolyubov, the candidate of pedagogical sciences, the deputy director on scientific work of the Children's humanitarian centre)

Training of teachers of a foreign language for specific purposes (*O. P. Kazakova*, Ph D student, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of the English language faculty, the Ural state pedagogical university, Ekaterinburg)

Organizational model of the designed and differentiated teaching of pupils

(*V. J. Barmina*, the post-graduate student, the senior teacher of the technology and economy faculty of Nizhny Novgorod institute of the development of education; *V. V. Nikolina*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of the pedagogical faculty of Nizhny Novgorod institute of the development of education)

Diagnostics of IKT-competence and IKT-qualification of a teacher in the light of requirements of the Professional standard

(*V. B. Klepikov*, the post-graduate student, the senior teacher of the faculty of information technology of Nizhny Novgorod institute of the development of education)

Tutorial support of pupils' research activity: possibilities and restrictions

(*E. P. Morozova*, the post-graduate student of the pedagogical faculty, the St. Petersburg academy of a postdegree and pedagogical education)

The formation of the psychological and pedagogical environment of special educational institution

(*I. M. Iljutina*, the post-graduate student of Nizhny Novgorod institute of the development of education, the deputy director on educational work of the Special school № 27 of the open type, Nizhny Novgorod)

Russian Empire and the state educational policy in the beginning of the XX century

(*U. V. Pershina*, the candidate of historical sciences, the senior lecturer of the historical faculty of the Institute of a development of education, the Kirov region)

Оригинал-макет подписан в печать 07.11.2016. Формат 84×108 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 17,64.
Тираж 400 экз. Заказ 2363.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Дата выхода в свет 07.12.2016

Цена 275 руб.
