

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет имени К.Д.Ушинского»

Дошкольное и начальное образование: компетентностный подход

Материалы международной конференции
«Чтения Ушинского»
педагогического факультета ЯГПУ

Ярославль
2011

УДК 373.2; 373.1
ББК 74.10 я 434 +74.20 я 434
Д 71

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ЯГПУ им К.Д.Ушинского

Д 71 Дошкольное и начальное образование: компетентностный
подход: материалы международной конференции «Чтения
Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. Ч. I. – Яро-
славль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2011. – 372 с.

ISBN

В издание включены материалы международной научной кон-
ференции «Чтения Ушинского», посвященной психолого-
педагогическим и методическим, филологическим, эстетическим во-
просам общего, начального и дошкольного образования. В обучении и
развитии преимущество отдано компетентностному подходу; в воспи-
тании – традиционным и гуманистическим ценностям.

Редколлегия:

В.Н. Белкина, доктор педагогических наук, профессор
Е.В. Карпова, доктор педагогических наук, профессор
С.Г. Макеева, доктор педагогических наук, профессор
И.В. Налимова, кандидат педагогических наук, доцент
А.В. Плохов, кандидат искусствоведения, доцент
Н.Н. Иванов, доктор филологических наук, профессор
(отв. редактор)

ISBN 978-5-87555-707-1
978-5-87555-708-8 (Часть 1)

© ФГБОУ ВПО «Ярославский го-
сударственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»,
2011
© Коллектив авторов, 2011

Содержание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ ВУЗОВСКОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы научно-методического семинара кафедры педагогики и психологии начального обучения и учителей школ Ярославской области

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Карпова Е.В. Психологическая подготовка студентов по профилю «Начальное образование».....	10
Вавилов Ю. П. Личностные качества и профессиональные компетентности учителя начальных классов.....	16
Барышникова Г.Б., Шадрина С.В. Особенности проектной деятельности в УМК «Планета знаний».....	22
Бадоева С.А., Анисимова А.О. Влияние стиля семейного воспитания на учебную успешность младших школьников..	28
Изотова Е.Г. Проблема изучения учебной деятельности студентов вузов.....	32
Рябова А.Ю. Антимотивация учения: сущность и комплексная стратегия исследования.....	34
Шевко О.Н. Направления построения системы мотивационной поддержки для педагогов начальных классов	38
Карпова Е.В., Брыленкова А. А. Социальные нормы и ценности как мотивы младших школьников.....	45
Пятакова Ю.М. Оценивание в педагогической деятельности учителя начальных классов.....	50
Моторина Е.Н. Трудности внедрения универсальных учебных действий в практику работы учителей начальной школы.	55
Карпова Е.В., Журенкова Е.Ю. Специфика проектной деятельности в младшем школьном возрасте.....	60
Изотова Е.Г., Аппазова Д.Н. Особенности восприятия музыки детьми младшего школьного возраста.....	67

Люкманова В.Е., Вавилов Ю.П. Использование компьютерных технологий для формирования положительного отношения студентов- заочников к учебной деятельности.....	70
Кузнецова Е.Н. Концепция саморазвития личности как компонент новых стандартов образования.....	73

ПОДГОТОВКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ К ВНЕДРЕНИЮ ФГОС: методический аспект

Опыт работы филиала кафедры педагогики и психологии начального обучения МОУ СОШ №36

Мартынова С.С. Основная образовательная программа начального общего образования как условие введения ФГОС в образовательном учреждении.....	77
Синотина Е.В. Учитель как субъект управления качеством образовательного процесса в условиях перехода на ФГОС..	81
Назарова Г.Ю. Интеграция учебно-воспитательной работы по краеведению на базе музея крестьянского быта «Тайны бабушкиного чердака».....	86
Короткова Е.Р. Воспитание культуры толерантности младших школьников.....	91
Петрова Л.А. Профессиональная подготовка педагогов к реализации ФГОС: программа формирования универсальных учебных действий.....	95
Гарина М.В. Формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках математики в курсе Л.Г. Петерсон «Учусь учиться».....	101
Белюсова Е.К. Воспитательный потенциал уроков литературного чтения.....	107
Шарапова Е.А. Реализация метапредметных задач в ходе изучения технологии.....	111
Пучинина Т.П. Формирование гражданской позиции школьников в ходе изучения обществознания.....	115
Каретина Е.Л. Организация работы с одарёнными детьми: педагогический аспект.....	120
Фивейская Е.Д. Программа работы с одарёнными детьми МОУ СОШ № 36.....	125

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

Региональная научно-практическая конференция кафедры педагогики и психологии начального обучения и ассоциации
«Непрерывное педагогическое образование»

Теоретические основы компетентностного подхода в образовании

Мазилов В.А., Новиков М.В. Компетентностный подход в образовании: проблемы и перспективы.....	129
Карпова Е.В. Теоретические основы проблемы формирования компетентностей.....	143
Фетискин Н.П., Субетто А.И. Синергетические основы профессиональной компетентности.....	148
Анимова Н.П. Проблемы формирования научно-исследовательских компетенций обучающихся и преподавателей вуза.....	156
Нижегородцева Н.В. Формирование конфликтной компетентности будущих учителей в системе профессионального образования.....	161
Вавилов Ю.П. Анализ вариантов компетентностного подхода в вузовских стандартах третьего поколения.....	168
Малышев К.Б. Многомерный типологический подход к измерению индивидуального профиля компетенции преподавателя технического вуза.....	173
Мазилов В.А. Актуальные методологические проблемы психологии: новые исследовательские подходы.....	183

Практические аспекты внедрения компетентностного подхода в образовании

Бадоева С.А. Проблемы подготовки студентов к практике в связи с переходом на ФГОС 3-го поколения.....	192
Барышникова Г.Б. Структура экологической компетентности учителя начальных классов.....	197
Вербицкая Ю.П. Активные методы обучения как средство формирования коммуникативной компетентности обучающихся.....	202
Вербицкая Ю.П., Россиина А.С. Психолого - педагогическое сопровождение творческой деятельности обучающихся.....	207
Власова С.А. Организация профессиональной практики студентов ГОУ СПО ЯО Ростовского педагогического колледжа в условиях модернизации образования.....	212
Горюнова Е.А. Реализация коммуникативного подхода при изучении категории одушевлённости / неодушевлённости имени существительного в школьном курсе русского языка.....	216
Гусева А.В. Проблемы адаптации студентов-первокурсников к обучению в среднем специальном учебном заведении.....	220
Измайлова Е.Л. Содержание личностно - профессионального портфолио студента педагогического колледжа на основе компетентностного подхода.....	225
Кораблева А.А. Организация педагогической работы по формированию толерантности у детей и молодежи в условиях города.....	230
Ромашева В.В. Компетентностный подход в подготовке специалиста в процессе конкурса педагогического мастерства.....	237
Харавинина Л.Н. Педагогическое взаимодействие субъектов сопровождения молодого педагога в период его профессиональной адаптации.....	241
Федосеев А.С. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в процессе научно-исследовательской деятельности в Ростовском педагогическом колледже.....	245

ПРОФИЛИРОВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕАЛИЙ

Международная конференция кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ЯГПУ им. К.Д.Ушинского и факультета начального образования БГПУ им. М.Танка

(посвящается Году учителя в России)

Макеева С.Г., Андреева Ю.Ю. Профилирование допрофессиональной подготовки как актуальная задача педагогического образования.....	250
Трофимович Т.Г. Русская литература в белорусской начальной школе	254
Азарко О.В., Жданович Н.В. Концепция языкового образования будущих учителей начальных классов в БГПУ	258
Ильинская И.П. Реализация принципа этнической ориентации в поликультурной образовательной среде младшего школьника	263
Мартынова Е.Н., Коршунова И.В. Особенности формирования навыка чтения младших школьников.....	269
Макеева С.Г., Дворникова Е.В. Чувство языка как компонент языковой компетенции.....	273
Агапова Л.Е. Развитие читательских компетенций школьников в системе восприятия произведения литературы.....	279
Давыдова Н.В. Элективный курс как форма актуализации знаний по зарубежной литературе.....	283
Емельянова Т.В. Метод проектов при изучении современной русской художественной литературы в 11 классе.....	289

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

**Региональная научно-практическая конференция в рамках
традиционной «Недели памяти К.Д. Ушинского»
на базе филиала кафедры методики филологических дисциплин
в начальной школе
Леснополянской начальной
школы Ярославской области**

Макеева С.Г. Использование Библии в учебном курсе «Основы православной культуры».....	294
Мельникова И.И. Духовно-нравственное развитие учащихся как целевой ориентир высшего педагогического образования.....	300
Иванова Г.Б. Основные направления духовно-нравственного воспитания младших школьников в МОУ Леснополянская НШ-ДС им. К.Д. Ушинского.....	306
Макеева С.Г., Ланцева Л.Н. Особенности нового учебного курса «Основы православной культуры».....	309
Воробьева Е.А. Лингвokraеведческие словари ярославских говоров и возможности их использования в языковой подготовке студентов педагогического факультета.....	312
Кочикова Е.Н. Особенности решения проблемы преемственности в обучении с позиций современных подходов к образованию.....	317

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Научно-методический семинар кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе

Борисенко И.В. Проблема преемственности в обучении русскому языку между начальной и средней школой.....	323
Шуткина И.В. Трудности в усвоении морфологических понятий учащимися.....	328
Борисенко И.В., Мартынова Е.Н. Формирование профессиональной компетенции студентов в процессе педагогической практики.....	332
Иванов Н.Н. Множественность интерпретаций произведения литературы.....	334
Максимова А.А. Анализ и синтез текста в системе универсальных учебных действий школьников.....	338
Горбачева В.И. Изучение произведений М.А. Булгакова и А.П. Платонова в 11 классе.....	341
Воробьева Е.А., Коровкина Е.А. Особенности изучения падежей имен существительных в начальной школе.....	345
Воробьева Е.А., Колесова А.А. Особенности изучения правописания падежных окончаний имен прилагательных в начальной школе по образовательной программе «Школа 2100».....	350
Голицына Л.А. Формирование первоначального навыка чтения в условиях разноуровневой готовности учащихся.....	353
Макарова А.Н., Иванов Н.Н. Интерпретация художественного текста как способ раскрытия авторского смысла.....	358
Сведения об авторах	365

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ ВУЗОВСКОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы научно-методического семинара кафедры педагогики и психологии начального обучения и учителей школ Ярославской области

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9.072

Е.В. Карпова

Психологическая подготовка студентов по профилю «Начальное образование»

Процесс внедрения стандартов третьего поколения в образовательную практику вузов, означающий смену парадигмы высшего образования в целом, выдвигает определенные требования к подготовке студентов по профилю «Начальное образование». В большей степени это касается, на наш взгляд, их психологической подготовки. Дело в том, что в настоящее время не только изменились представления о том, какими должны быть учителя начальных классов как профессионалы, какими компетенциями они должны владеть и какие компетентности должны быть у них сформированы. Важным представляется и ряд других обстоятельств. Во-первых, насколько будущие учителя начальных классов готовы к реализации стандартов второго поколения, по которым будет работать начальная школа. Во-вторых, насколько хорошо они представляют себе и умеют учитывать те объективные изменения в процессе развития младших школьников, те их позитивные и негативные особенности и, в целом, качественные изменения этого процесса, которые наблюдаются в настоящее время и связаны с серьезными изменениями социокультурной среды. В-третьих, насколько будущие учителя начальных классов способны организовать свою работу по реали-

зации требований стандартов второго поколения с учетом реальных изменений, произошедших с современными детьми, специфики изменений, обусловленных сегодняшней социокультурной ситуацией.

Наиболее важным представляется следующее обстоятельство: объектом учителя начальных классов является ребенок, и успешность обучения студентов будет определяться не только сформированностью у них знаний общих закономерностей организации психики младшего школьника, но и знаниями о тех специфических закономерностях и феноменах этой организации, которые обусловлены происходящими в настоящее время радикальными трансформациями социокультурной и экономической среды.

Остановимся на этих общих положениях детальнее. В первую очередь, очевидным представляется и педагогам, и родителям, и специалистам разных областей знаний тот факт, что дети «стали другими», «они не такие, как мы». Подобное видение изменений в развитии детей и их особенностей не является следствием классической проблемы отцов и детей. Все дело в том, что современный ребенок, действительно, иной и к нему следует подходить (обучать, развивать, воспитывать) с иных позиций, а не на основе старых и известных представлений. С этой объективной реальностью нельзя не считаться. В первую очередь, самым существенным является то, что качественно изменилась *социальная ситуация развития* детей всех возрастов. Так, в младшем школьном возрасте она связана не только с поступлением детей в школу. Речь идет и о воздействии информации в широком смысле слова, когда «информация, буквально запленившая мир человека, воздействуя на сознание людей, изменяя их потребности, возможности, обуславливая и обеспечивая практически новую природу общения человека, уровни и характер отношений в целом, формирует фактически новый способ жизни человека и, в частности, условия и формы получения, присвоения знаний, сложное соотношение информации, знания, познания» [4]. Кроме этого, в настоящее время ребенок лишен, по сути, стабильных социальных связей – исчезла дворовая культура, родители «не погружены» в проблемы ребенка, неред-

ко равнодушны к нему (типичен так называемый низкий уровень родительской мотивации).

Другой факт заключается в том, что изменились возрастные границы различных периодов жизни человека. Еще в работах П.П.Блонского, Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина было показано, что детство – это общественно-историческое понятие. И границы детства не только увеличиваются, но изменяются качественно. Сдвиг возрастных границ детства очевиден. Отмечается, что нынешние дети первый кризисный период развития (6 – 6,5 лет) или, как еще его называют, предростовый спурт, проходят позже – в 7-8 лет [4]. Не случайно некоторые ученые считают, что пятый класс по ряду причин психолого-педагогического характера целесообразно относить к начальной школе [2]. В силу этого очевидно, что и формирование психических новообразований отодвигается на более позднее время. К концу обучения в начальной школе далеко не у всех детей в достаточно полной мере сформированы психические новообразования – рефлексия, внутренний план действий, произвольность. Аналогично, к окончанию средней школы у детей не всегда представлено, например, такое новообразование, как самоопределение, что создает известные трудности (и ошибки) в выборе будущей профессии.

И, наконец, относительно ведущего вида деятельности в младшем школьном возрасте можно сказать следующее. Это учебная деятельность, имеющая свою структуру и содержание. Она не дана в готовом виде, поэтому задача учителя заключается в том, чтобы научить детей учиться. При освоении учебной деятельности возникает много проблем. Так, мотив, с которым ребенок приходит в школу, быстро теряет свою силу, поскольку не соответствует требованиям учебной деятельности.

Освоение учебной деятельности усугубляется еще и тем обстоятельством, что нарушается очень важное звено: преемственность игровой и учебной деятельности. Учебная деятельность, как известно, формируется в недрах сюжетно-ролевой игры. Вместе с тем, в настоящее время в дошкольном детстве, к сожалению, все в большей мере реализуются занятия учебного характера (как в системе детских садов, так и в многочисленных центрах и школах раннего развития, подготовки к школе и пр.). Это ведет к тому, что, во-первых, дети в полной мере не осваи-

вают все богатство сюжетно-ролевой игры, следствием чего является недоразвитие мотивационной и волевой сфер личности ребенка. Во-вторых, это ведет, соответственно, к трудностям освоения учебной деятельности, а часто – к стойкому нежеланию учиться. Таким образом, можно видеть, что имеют место существенные изменения в структуре младшего школьного возраста (в социальной ситуации развития, в психических новообразованиях, в ведущем виде деятельности).

Специалистами отмечаются существенные изменения в личностном и психофизиологическом развитии детей младшего школьного возраста. К ним относятся, например, следующие.

Отмечается рост количества детей с так называемыми особыми образовательными потребностями. Речь идет как о детях, имеющих различного рода отклонения, так и о детях с признаками одаренности. Эти два полюса представлены, согласно исследованиям, достаточно отчетливо. В целом отмечается усиление «эффекта левого смещения» кривой нормального распределения уровня развития интеллекта, свидетельствующее о том, что имеется большое количество детей с отклонениями в развитии, начиная с пограничных между нормой и патологиями, с неврозами, с задержкой психического развития, с психопатиями и заканчивая более грубыми клиническими формами нарушений. Особое место занимает синдром дефицита внимания с гиперактивностью, отмечающийся у 4-18% детей в нашей стране [3]. Он проявляется в трудностях планирования и организации сложных видов деятельности, дефиците произвольности. Достаточно типичными у младших школьников являются неразвитость тонкой моторики руки, сложности формирования графических навыков. Особое место занимают дети с функциональной асимметрией головного мозга с доминированием правого полушария («леворукие дети»), количество которых существенно возросло (до 15% в общей популяции), и они требуют индивидуального подхода.

В социальном и личностном плане современные младшие школьники характеризуются инфантильностью, эмоциональной неустойчивостью, тревожностью. Отмечается рост агрессивности детей младшего школьного возраста. Выше были рассмотрены лишь некоторые основные проблемы и характери-

стики современных младших школьников, объективно требующие разносторонних знаний студентов в различных областях психологической науки.

Одним из основных положений ФГОС общего образования второго поколения является необходимость формирования *универсальных учебных действий* (УУД). В широком значении УУД – это умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В собственно психологическом значении это – совокупность способов действий учащихся (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [1]. Для того чтобы сформировать основные виды УУД, соответствующих ключевым целям общего образования (личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные), будущим учителям начальных классов необходимо знать, прежде всего, возрастную психологию и, особенно, психологию младшего школьника, а также педагогическую психологию. Так, подчеркивается, что «инновации в системе начального и общего среднего образования основываются на достижениях зунковского, компетентностного подходов, проблемно-ориентированного, личностно-ориентированного развивающего образования, смысловой педагогики, вариативного развивающего образования, контекстного и системно-деятельностного подходов» [1]. Соответственно, студенты должны владеть содержанием данных подходов, а это возможно лишь при условии глубокого освоения курса педагогической психологии.

Таким образом, можно видеть, что рассмотренные факты требуют осуществления психологической подготовки студентов по профилю «Начальное образование» по двум основным направлениям. Во-первых, это изучение блока базовых, основных психологических дисциплин, которые будут решающим образом способствовать не только формированию общих представлений, осведомленности и психологической грамотности студентов, но и позволят им оптимально реализовать цели и задачи ФГОС второго поколения в начальной школе – прежде всего, в плане формирования у младших школьников УУД. Речь идет о таких

дисциплинах, как психология человека, психология развития, социальная психология и педагогическая психология. Во-вторых, это освоение вариативного блока психологических дисциплин, который представлен в учебном плане профиля «Начальное образование» достаточно большим количеством зачетных единиц. Освоение студентами дисциплин этого блока будет способствовать формированию у них таких профессиональных компетенций, которые позволят им уже непосредственно в учебно-воспитательном процессе учитывать специфические особенности психического и личностного развития младших школьников, рассмотренные выше. В заключение следует особо подчеркнуть, что решающим условием реализации сформулированных выше положений является необходимость организации всего учебно-воспитательного процесса на основе принципа практико-ориентированной подготовки будущих учителей. Он предполагает включение во все формы реализации учебного процесса системы специальных процедур и мероприятий, направленных на практическое закрепление получаемых студентами знаний, а тем самым содействует трансформации этих знаний в комплекс компетенций, что и является основной целью образовательных стандартов нового поколения.

Библиографический список

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе [Текст]/ под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.
2. Проектные задачи в начальной школе [Текст]/под ред. А.Б.Воронцова. - М.: Просвещение, 2010.–176 с.
3. Сиротюк, А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью [Текст] / А.Л.Сиротюк. – М.: Сфера, 2002. – 128 с.
4. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования [Текст]/ Д.И. Фельдштейн – СПб.: СПбГУП, 2011. – 36 с.

Ю. П. Вавилов

Личностные качества и профессиональные компетентности учителя начальных классов

Тема в названии статьи предполагает анализ личностных и профессиональных качеств учителя начальных классов в отношении их соответствия требованиям избранного вида труда. А поскольку каждый предмет научного рассмотрения обладает общими, особенными и индивидуальными свойствами, нужно иметь в виду, что три указанных аспекта должны присутствовать и в характеристике личности учителя начальных классов и профессиональных требований к ней. Общие требования профессии к учителю определяются тем, что она является видом труда, и поэтому учитель, как любой труженик, должен быть трудолюбивым, ответственным в труде, трудоспособным, активным, целеустремленным, упорным – в целом обладать всеми положительными общетрудовыми качествами.

Другие общие требования учительской профессии к ее носителю обусловлены тем, что она, по классификации Е.А. Климова [4], принадлежит к профессиям типа «человек – человек» («человек – люди»). Типологические требования, говоря кратко, выражаются в социальной направленности личности учителя; в его желании работать с людьми, познавать их, общаться с ними; в его человековедческой подготовке. Учителю начальных классов присущи общепедагогические и общеучительские свойства и профессионально важные качества (ПВК). Эти свойства глубоко изучены многими авторами: Ф.Н. Гоноболиным [2], Н.В.Кузьминой [7], А.К.Марковой [8], В.А. Кан-Каликом [3], Л.М.Митиной [9], Е.И.Роговым [11] и др. Обобщив результаты имеющихся исследований по проблемам личности и деятельности учителя, автор данной статьи предложил свой вариант общей структурной модели ПВК личности учителя. В ней выделены 5 подструктур: 1) подструктура направленности личности, объединяющая в себе качества учителя как передового человека своего времени и его профессионально-

педагогическую направленность; 2) подструктура профессионально-педагогической подготовленности; 3) педагогические способности; 4) педагогические черты характера; 5) биохимические свойства, отвечающие требованиям педагогической (учительской) профессии.

Специфика личности и профессии учителя начальных классов существует в единстве с общим и выражается в наличии ряда особых качеств, в определенном уровне развития общепедагогических качеств, в своеобразии структуры ПВК и их иерархии, в особенностях функциональной реализации ПВК. Указанная специфика детерминирована многими факторами: природными задатками и способностями, половой принадлежностью (профессия первого учителя по преимуществу женская), социальными требованиями к профессии и личности учителя начальных классов, особой специальной подготовкой учителя, его профессиональной мотивацией и позицией, а также (тоже специфическими) факторами. Специфика личности и профессии первого школьного учителя важна, существенна и закономерна. Тем не менее, немногие исследователи уделили ей пристальное внимание.

Из имеющихся научных результатов можно указать на ряд профессиограмм учителя начальных классов, выделение главных ПВК первого учителя [1,6]. Полезная и современная информация о специфике профессии и ПВК личности учителя, в том числе учителя начальных классов, имеется в государственных образовательных стандартах по специальности «Педагогика и методика начального образования», по направлениям подготовки «Педагогика», «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование») и в других публикациях [5,10].

Автором статьи проведено исследование по профессии учителя начальных классов в рамках написания докторской диссертации. Профессия рассмотрена с позиции системно-структурного подхода, в основу которого положен принцип единства личности педагога, педагогической деятельности и педагогического общения. В обобщенном виде специфика личности и ПВК учителя начальных классов раскрыта в монографии [1], где дается модель специфических ПВК. В частности, в структуре таких ПВК выделяются: 1) особая профессионально-

педагогическая направленность личности первого учителя (любовь к детям, желание работать и общаться с младшими школьниками); 2) специальная профессиональная подготовленность (специальные знания, умения, навыки); 3) особые педагогические способности, или способности, адаптированные для работы в начальной школе (наблюдательность в отношении младших школьников, деталей, мелочей; гармоничное развитие образности и абстрактности мышления, сочетание способностей к гуманитарным и точным наукам и др.); 4) черты характера учителя начальных классов (доброта, чуткость, отзывчивость, эмпатия, любовь к порядку, вера в ребенка, терпеливость); 5) некоторые биопсихические свойства (предпочтительность сангвинического темперамента, приятная внешность, материнско-женские качества).

В настоящее время, когда традиционные деятельностный, личностно-ориентированный и личностно-деятельностный подходы дополняются компетентностным подходом к организации общего и профессионального образования, определенные инновации появились и в подготовке учителей начальных классов, в требованиях к ПВК личности первого учителя. В новых ГОС говорится более конкретно о профессиональных компетенциях и компетентностях учителя начальных классов. В рамках направлений профессиональной подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» перечисляются общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, которыми должен овладеть бакалавр – выпускник по профилю «Начальное образование», получающий право работать учителем начальных классов. Всего по трем указанным видам названо 33 компетенции. В категории специальных по профилю «Начальное образование» охарактеризованы 14 компетенций:

СК-1: способен к исследованию социального опыта людей в философии, религии, искусстве, праве, области специфических норм и законов, готов применять личностные качества руководителя класса и образовательного учреждения;

СК-2: осознает сущность и место начального образования в целостном образовательном процессе, способен применять знание психолого-педагогических теорий обучения младших

школьников и понимает их специфику в контексте начального образования;

СК-3: понимает важность саморазвития, способен к постоянному самосовершенствованию на основе рефлексии, изучения и анализа достижений теории и практики начального образования в современном мире, в том числе с применением информационных технологий;

СК-4: способен понимать сущность и место воспитания в структуре педагогического процесса начальной школы, самостоятельно осуществлять воспитательную работу в учреждениях начального образования, в том числе в многонациональных, мультикультурных, билингвальных, малокомплектных начальных классах;

СК-5: способен организовать учебную деятельность обучающихся с учетом специфики начального образования, готов к оценке учебных достижений школьников с учетом траектории индивидуального развития каждого ученика, в том числе с применением информационных технологий;

СК-6: способен реализовать преемственность образования детей дошкольного, младшего школьного и младшего подросткового возрастов, осознавая самоценность возрастных периодов детского развития, а также самостоятельно выделять психологическую проблему, ситуацию или недостатки личностного развития и девиации в поведении детей данного возраста и подбирать соответствующие коррекционно-развивающие средства;

СК-7: готов к реализации собственного творческого потенциала в педагогической деятельности, способен выбирать и использовать оптимальные приемы и методы обучения предметно-практической деятельности, обеспечивающие эффективную учебную деятельность, творческую активность, самостоятельность и познавательный интерес детей младшего школьного возраста, в том числе с применением информационных технологий;

СК-8: готов к организации досуговой и творческой деятельности школьников в условиях школы полного дня и в учреждениях системы дополнительного образования, в том числе различных лагерях летнего отдыха детей;

СК-9: способен применять знание теоретических основ и технологий начального языкового образования (донести перво-

начальные знания о лексике, фонетике, грамматике, правилах правописания русского языка учащихся начальных классов);

СК-10: способен применять знание теоретических основ и технологий начального литературного образования (в том числе формировать у детей младшего школьного возраста эмоциональную отзывчивость при чтении художественных произведений, развивать их читательский кругозор и интерес к чтению);

СК-11: способен применять знание теоретических основ и технологий начального математического образования (в том числе готов использовать методы развития образного и логического мышления, формировать предметные умения и навыки младших школьников, готов к воспитанию у них интереса к математике и стремления использовать математические знания в повседневной жизни);

СК-12: способен применять знание теоретических основ и технологий начального естественно-научного образования (в том числе понимать значение экологии в современном мире, соблюдать и пропагандировать основные принципы защиты окружающей среды, формировать предпосылки научного мировоззрения младших школьников, развивать их умение наблюдать, анализировать, обобщать);

СК-13: способен применять знание теоретических основ и навыки практической деятельности начального художественно-эстетического образования (в том числе понимать значение эстетики, видеть и отличать красивое от безобразного);

СК-14: готов к исследовательской деятельности в области начального образования.

Критериями готовности (способности) профессионала к выполнению перечисленных функций (или компетенций) должны быть соответствующие им компетентности педагога – определенные программами знания, умения, овладение методами практического решения педагогических проблем. В сравнении с прежними и существующими требованиями к ПВК и личности педагога, учителя начальных классов, рассчитанные на перспективу инновационные требования не являются в действительности новыми по сути, так как за новой терминологией стоят все те же психические и психофизиологические свойства личности –

знания, умения, способности, но делается акцент на усиление практической подготовки.

Задача дальнейшего повышения качества профессиональной подготовки учителей может быть успешно решена только на пути оптимальной творческой интеграции достижений прошлого и современных идей и технологий в сфере образовательной деятельности, в том числе и в подготовке кадров для начальной школы.

Библиографический список

1.Вавилов, Ю.П. Профессиональное образование учителя начальных классов в педагогическом вузе [Текст] / Ю.П. Вавилов. – Ярославль,2003.

2.Гоноболин, Ф.Н. Книга об учителе [Текст] / Ф.Н. Гоноболин. - М.,1988.

3.Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество [Текст] / В.А. Кан-Калик, Н.Д.Никандров. - М.,1990.

4.Климов, Е. А. Психология профессионала [Текст] / Е. А. Климов. - М.,1996.

5.Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст]. - СПб.,2004.

6.Краткая профиоограмма учителя начальных классов средней общеобразовательной школы [Текст]/отв. ред. А.И.Щербаков. - Л.,1976.

7.Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя [Текст] / Н.В. Кузьмина. - Л.,1967.

8.Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. - М.,1993.

9.Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал [Текст] / Л.М. Митина. - М.,1994.

10.Профессиональный стандарт педагогической деятельности [Текст]/под ред. Я.И.Кузьминова, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова // Вестник образования. – 2007. - № 7.

11.Рогов, Е.И. Учитель как объект психологического исследования [Текст]/Е.И.Рогов. – М., 1998.

Г.Б. Барышникова, С.В. Шадрина

Особенности проектной деятельности в УМК «Планета знаний»

Модернизация образования, введение стандартов второго поколения для начальной школы предполагают необходимость организации проектной деятельности. В ней проявляется индивидуальность ребенка, он может соотнести свой выбор с многообразием способов деятельности. Проектная деятельность открывает большие возможности профессионального становления личности ребенка через организацию активных способов действий. Ученик, работая над проектом, проходит стадии планирования, анализа, синтеза, активной деятельности. При организации проектной деятельности возможна не только индивидуальная, самостоятельная, но и групповая работа учащихся. Это позволяет приобретать коммуникативные навыки и умения. Постановка задач, решение проблем повышает мотивацию к проектной деятельности и предполагает целеполагание, предметность, инициативность, оригинальность в решении познавательных вопросов, неординарность подходов, интенсивность умственного труда, исследовательский опыт.

В педагогической литературе существует несколько точек зрения на алгоритм проектировочной деятельности.

Каждый проект, от возникновения идеи до полного его завершения, проходит ряд ступеней развития. От содержания зависят этапы (шаги) проектировочной деятельности: анализ ситуации, выявление противоречий; определение проблематики и формулировка проблемы; определение цели и критериев оценки предполагаемого результата; постановка педагогических задач по достижению цели; разработка плана решения поставленных задач; прогнозирование последствий возможной реализации вырабатываемых педагогических решений; процесс (реализация) решения педагогических задач; рефлексивный анализ результатов решения педагогической проблемы.

Структура, организация учебного материала, система заданий, оформление всех учебных материалов УМК «Планета знаний» несут смысловую нагрузку, направлены на развитие младших школьников и формирование у них общеучебных умений и навыков.

Содержание каждого учебника делится на три–пять крупных разделов, которые начинаются со специального разворота – маршрута, где изобразительными средствами представлены содержание, логика и этапы изучения материала, что позволяет учащимся представить последовательность изложения учебных тем и сформировать понимание плана их изучения. Урок делится на инвариантную и вариативную части. Каждый раздел учебника завершается проверочной работой, тренинговыми заданиями и проектной деятельностью. Такая структура учебников и рабочих тетрадей обеспечивает возможность организации дифференцированного подхода к обучению. Авторский коллектив исходил из того, что дифференцированный подход к обучению – это учет индивидуального темпа развития ребенка и построение его траектории движения в образовательном пространстве. Первый уровень дифференциации реализуется через деление учебного материала во всех учебниках и рабочих тетрадях на инвариантную и вариативную части. Инвариантная часть соответствует обязательному минимуму содержания и содержит в себе необходимый учебный материал. Вариативная часть включает дополнительный материал. В любой школе, в любом классе все дети разные по уровню и темпу развития. И учащимся предлагается сделать выбор. Ближайшая цель – обязательный минимум содержания, перспективная цель – достижение максимального уровня освоения материала, предлагаемого авторами, безусловно, с учетом возрастных возможностей младших школьников.

Инвариантная и вариативная части в учебных материалах имеют разную цветовую окраску. Для облегчения выбора все однотипные задания во всех учебниках и рабочих тетрадях имеют свою маркировку: это обеспечивает комфорт ученику и учителю при работе с частями комплекта.

Второй уровень – в вариативной части представлена система разнообразных заданий по видам деятельности (творче-

ской, интеллектуальной и поисковой). Наиболее сложные задания включены в «интеллектуальный марафон». Они ориентированы на развитие у детей самостоятельности, инициативности, творческих способностей, на формирование умения правильно использовать знания в нестандартной ситуации. Задания повышенной сложности отличаются разнообразием по сложности, по типам и форме представления результата.

Вся система заданий («творческие задания», задания на «информационный поиск», «дифференцированные задания» и «интеллектуальный марафон») направлена на формирование у младших школьников умения учиться. Она, с одной стороны, предоставляет ученику пространство самостоятельного выбора заданий, соответствующих уровню его подготовленности, а с другой стороны – дает учителю возможность конструировать уроки с опорой на индивидуальные возможности каждого ученика и общий уровень подготовленности всего класса.

Третий уровень – проверочные и тренинговые задания. Они есть в учебниках и рабочих тетрадях и направлены на формирование у младших школьников навыка самоконтроля; обеспечивают индивидуальную работу с учащимися и диагностику их знаний; способствуют организации самостоятельной работы школьников.

Четвертый уровень – проектная деятельность. Проекты представлены на специальных разворотах, которые есть в каждом учебнике. Разворот содержит не только темы проектов, но и своеобразные подсказки, облегчающие подготовку проекта. Работа над проектами способствует умению планировать и организовать свою деятельность, расширяет кругозор учеников по темам, близким к учебным, формирует у них умение работать с информацией и умение работать в разных группах, выполняя разные социальные роли (приобретаются коммуникативные умения), развивает творчески. Эта форма работы носит исключительно добровольный характер и помогает учителю в организации внеурочной деятельности.

Проектная деятельность создает условия для проявления самостоятельности и инициативности, развития творческих способностей ребенка в различных видах и формах деятельности. Она ориентирует учащихся на коллективную, групповую, пар-

ную и индивидуальную деятельность. В ходе работы над проектами у учащихся приобретаются коммуникативные умения, то есть умение работать в разных группах, играя разные социальные роли. Учащимся предоставляется возможность «учиться, обучая»: объяснять учебный материал другим, переосмысливать свои знания, рефлексировать, смотреть на объясняемое с новых, не ученических позиций. Проектная деятельность обеспечивает развитие познавательных навыков учащихся, умения самостоятельно конструировать свои знания, умения ориентироваться в информационном пространстве.

Для организации дифференцированной самостоятельной работы учащихся в курсе «Окружающий мир» предусмотрена проектная деятельность - специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, который завершается созданием разного рода творческих работ: докладов, рисунков, моделей, макетов, викторин, энциклопедий, различных изделий. Проектная деятельность предоставляет большие возможности для перехода от учения как процесса запоминания к самостоятельной деятельности, от ориентации на среднего ученика к дифференцированному обучению. Участвуя в ней, каждый ученик может выбрать для себя занятие по своим склонностям и способностям. При выполнении проекта учащиеся самостоятельно не только находят источники информации, извлекают необходимые сведения и систематизируют их, но и планируют свою работу, сотрудничают друг с другом, решают творческие задачи, овладевают исследовательскими умениями, расширяют кругозор.

Проектная деятельность позволяет учащимся выйти за рамки объема школьных предметов, провести межпредметные связи, соединить имеющийся жизненный опыт с новыми знаниями, выработать активную жизненную позицию, максимально реализовать имеющиеся творческие возможности. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся - индивидуальную, парную, групповую, которую они выполняют в течение определенного отрезка времени. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний,

умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Метод проектов как педагогическая технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Необходимо учитывать психолого-физиологические особенности младших школьников. Темы проектов должны быть связаны с предметным содержанием, поскольку наглядно-образное мышление, характерное для данного возраста, любопытство, интерес к окружающему миру подталкивают учащихся к выбору темы на основе содержания предмета, а не на основе анализа своего опыта и своих проблем. Поэтому значительная часть учебного времени, отведенного на повторение и закрепление изученного, может быть использована для организации проектной деятельности. Проблема проекта или исследования, обеспечивающая мотивацию включения в самостоятельную работу, должна быть в области познавательных интересов ребёнка и находиться в зоне ближайшего развития. Особенно значимым этапом в этом отношении можно считать завершающий этап – презентацию, или защиту проекта. Каждый проект должен быть доведен до успешного завершения, оставив у ребенка ощущение гордости за полученный результат. Для этого в процессе работы учитель помогает детям соизмерять свои желания и возможности. По завершении работы детям надо предоставить возможность показать, что у них получилось, и услышать похвалу. Хорошо, если на представлении результатов проекта будут присутствовать не только другие дети, но и родители. Можно использовать самые различные формы презентаций: концерт, спектакль, выставки поделок и рисунков, презентации мини-проектов на общую тему, викторина, малая конференция и т.д.

Дети уже в первом классе на уроках «Окружающего мира» знакомятся с проектной деятельностью. По завершении изученной темы им предлагаются несложные, но очень интересные творческие задания: «Школа моей мечты», «Макет школы», «Выставка мод в рисунках», «Мои увлечения». Эти работы послужили дидактическим материалом при изучении последующих тем.

Во втором классе появляются проекты информационные. Так, в учебнике «Окружающий мир» (авт. Г.Г. Ивченкова и И.В. Потапов) при завершении темы «Знание – сила» предлагаются проекты, подготовка к которым предполагает работу с серьезными справочными источниками – энциклопедиями, посещение музея и даже встречи с людьми науки. И, наконец, в 3 и 4 классах мы встречаемся с практико-ориентированными проектами: проекты по темам «Изучай и знай природу своего края», «Сохраним чистоту рек и озер своего края», куда, кроме традиционных заданий, включены исследования, результаты которых могут быть применены на практике. Так, в работе по теме «Изучай и знай природу своего края» ставится проблема: как погода зависит от ветра? Учащимся предлагается в течение месяца вести наблюдения и сделать вывод о том, какие ветры являются преобладающими в нашем крае и как они влияют на погоду. По результатам наблюдения формулируются выводы и выдвигаются предложения об использовании знаний в жизни. Таким же образом построена подготовка к проекту по проблеме загрязнения водоемов.

В УМК «Планета знаний» привлекает интересное построение учебного материала, отличающееся большим разнообразием заданий, направленных на развитие творческого потенциала ребенка, его пространственного и логического мышления. Проектная деятельность для начальной школы интересна с точки зрения «постижения нового», а также стремления учить детей мыслить, анализировать, вычленять главное, намечать план и следовать ему. Особенно важным представляется умение ребят взаимодействовать в группах, согласовывать свои действия и находить общее решение проблемы. Это, на наш взгляд, является главным в уроках курса «Проектная деятельность».

В УМК «Планета знаний», учебниках «Окружающего мира» Г.Г. Ивченковой, И.В. Потаповой проектная деятельность организована в виде двух взаимосвязанных блоков работы:

Первый блок: знакомство с предложенной в учебнике темой и выбор детьми интересующих их аспектов темы; подготовка к сбору информации (очерчивание круга источников, определение критериев отбора информации и т. д.); сбор информа-

ции детьми; подведение итогов сбора информации и ее фиксация в информационном проекте (рабочей тетради).

Второй блок: знакомство детей с возможными проектами, выбор проектов для реализации; ориентировочное планирование этапов работы; реализация и презентация проектов.

При выполнении проекта используется рабочая тетрадь, которая помогает организовывать и направлять работу учащихся. Вся система заданий учебника и рабочих тетрадей по курсу «Окружающий мир» в составе УМК «Планета знаний» предоставляет учащимся возможность самостоятельного выбора заданий, соответствующих уровню их подготовленности и интересам, а учителю осуществлять дифференцированный подход в обучении. Фактором, благоприятным для организации проектной деятельности учащихся, становится само содержание учебных предметов. В комплекте учебников «Планета знаний» проектная деятельность выступает как основная форма организации внеурочной деятельности школьников.

УДК 373.3.016

С.А. Бадоева, А.О. Анисимова

Влияние стиля семейного воспитания на учебную успешность младших школьников

Проблема успешности обучения школьников исследуется уже не одно столетие. В научной литературе очень часто отождествляются понятия «успешность обучения» и «успеваемость». Традиционно под успешностью обучения понимается высокая академическая успеваемость учащихся, определяемая как степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности. В словаре русского языка С.И.Ожегова дается следующее определение успеваемости: «Успеваемость – степень успешности усвоения учебных предметов учащимися». Конечно, успешность обучения включает в себя некий уровень успеваемости. Но, на наш взгляд, понятие «успешность» является более объемным. Успешность человека,

особенно растущего, – понятие многостороннее, комплексное, протяженное, изменяющееся и развивающееся.

В психолого-педагогическом аспекте успешность понимается как качество, присущее личности, достигнувшей успеха в процессе обучения и воспитания. А.С.Белкин [1] выделяет специфику восприятия успеха детьми разного возраста. К примеру, у младших школьников в основе ожидания успеха лежит стремление заслужить одобрение взрослых (родителей, учителей), у подростков – стремление получить одобрение значимых сверстников, у старших школьников – стремление утвердить свое “Я”. Применительно к младшему школьному возрасту об успешности обучения и воспитания можно говорить как о некоем достижении ребенка в социально-значимой деятельности (учебе) и его признании со стороны других участников образовательного процесса (педагогов, родителей). Связанные с учебой успехи или неудачи младшего школьника приобретают социальную функцию и влияют на всю его дальнейшую жизнь.

Согласно концепции Э.Эриксона, главное значение для ребенка младшего школьного возраста (6-12 лет) имеет чувство уверенности в себе: быть не хуже других детей в классе. Если это стремление не реализуется, возникает чувство неполноценности, которое сохраняется как страх неудачи и порождает различные компенсационные проявления (агрессивность, заносчивость, высокомерие и пр.). Приобретение уверенности позволяет развивать чувство компетентности, необходимое для достижения успеха на следующих стадиях развития личности.

Учебная успешность младшего школьника зависит от основных социально-психологических факторов: семьи, педагога, классного коллектива. Отчетливо прослеживается значительное влияние семьи. Сила этого влияния объясняется тем, что именно семья осуществляет процесс формирования и развития личности ребенка. Мы считаем, что одна из основных социально-воспитательных функций семьи – фелицитологическая, суть которой заключается в создании ощущения счастья в семье. Эмоциональный компонент семейного благополучия, определяемый психологическим климатом в семье, играет значительную роль не только в учебной, но и социальной успешности ре-

бенка. У ребенка, выросшего среди счастливых членов семьи, больше шансов самому стать счастливым.

Большое значение для развития успешности ребенка имеет семейное воспитание. Его особенности определяются отношением родителей к ребенку; степенью опеки и протекции; полнотой удовлетворения детских потребностей материально-бытовых и духовных; уровнем требований, предъявляемых к ребенку; содержанием и количеством его обязанностей; уровнем контроля, количеством запретов; строгостью санкций при невыполнении требований или нарушении запретов.

По этим параметрам различаются следующие стили семейного воспитания: демократический (гармонический); гиперопека (доминирующая или потворствующая); гипоопека; гиперсоциализация (повышенная моральная ответственность); авторитарный; пренебрегающий (эмоциональное отвержение); авторитетный. По наблюдению специалистов, дети, выросшие в семьях с авторитарным стилем воспитания, по сравнению с детьми из семей с авторитетным или демократическим стилями хуже успевают в школе, имеют более негативную «Я-концепцию» и испытывают трудности во взаимодействии со сверстниками. Однако наиболее деструктивное влияние на поведение ребенка и его результативность в школе оказывает пренебрегающий стиль [3]. По уровню влияния на успешность обучения младших школьников В.А. Гейко выделяет четыре группы семей, которые представлены в таблице [2]:

Характеристики семей	Результаты успеваемости детей (уровни)
Родители ценят успехи и ожидают от своих детей хорошей успеваемости (независимо от их способностей)	Достаточный
Родители не ценят успех детей и не питают высоких надежд по поводу их успеваемости (независимо от их способностей)	Низкий
Родители ценят успех, ожидают хорошей успеваемости, поощряют напряженные занятия (ожидания родителей совпадают с познавательными способностями ребенка)	Высокий

Родители ценят успех и ожидают хорошей успеваемости (ожидания родителей совпадают с познавательными способностями ребенка)	Выше среднего
--	---------------

К сожалению, большинство родителей младших школьников определяют достижения ребенка лишь по отметкам, предъявляя порой ребенку требования, которые не соответствуют его силам и возможностям. Все это приводит к росту количества «маленьких неудачников» уже в начальной школе. Да, учение является ведущим видом деятельности младших школьников, и связанные с ним успехи и неудачи влияют на всю дальнейшую школьную жизнь ребенка, однако не только отличная учеба делает младшего школьника социально успешным.

Полученные нами результаты теста-опросника родительского отношения (ОРО) (А.Я.Варга и В.В.Столин) по шкале «маленький неудачник» показали, что почти каждый третий родитель представляет своего ребенка неприспособленным, неуспешным и приписывает ему личностную и социальную незрелость. Успешность ребенка младшего школьного возраста не должна ограничиваться только школьными достижениями. Он должен переживать успехи и в других видах деятельности (игровой, трудовой), а для этого необходимо ему предоставлять такую возможность. Успешность младших школьников в учебной и внеучебной деятельности приводит к положительным результатам в общении со взрослыми и сверстниками. Социальный опыт ребенка младшего школьного возраста формируется в системе взаимоотношений с другими участниками образовательной и семейной среды. Таким образом, основная задача семьи состоит в том, чтобы создать условия успешного обучения воспитания и развития ребенка с учетом возрастных, психофизиологических и индивидуальных особенностей. Учебная и социальная успешность младшего школьника во многом обусловлена особенностями семейного воспитания и отношением родителей к успеваемости ребенка.

Библиографический список

1. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как ее создать [Текст] / А.С. Белкин. – М., 1991.

2. Гейко, В.А. Роль семьи в развитии школьных успехов ребенка [Текст] / В.А. Гейко // Начальная школа. – 1999. - № 3. – С. 60-61.

3. Яшнова, О.А. Успешность младшего школьника [Текст] / О.А. Яшнова. – М., 2003.

УДК 159.922/37.01

Е. Г. Изотова

Проблема изучения учебной деятельности студентов вузов

Проблеме учебной деятельности уделяется много внимания, что объясняется практической значимостью данной проблемы. Передача социально выработанного опыта новому поколению происходит в ходе особой, совместной деятельности, объединяющей усилия носителя социального опыта и обучаемых. Развитие представлений об этой деятельности, о содержательных и психологических характеристиках входящих в нее актов должно рассматриваться как важнейшее направление исследований педагогической психологии, в которых находят свое выражение закономерности усвоения общественного опыта человека.

От сформированности учебной деятельности зависит качество обучения, что объясняет большое количество работ, посвященных формированию учебной деятельности, механизмам функционирования учебной деятельности, особенностям обучения различных групп учащихся. Широко освещаются проблемы учебной деятельности младших школьников (Ш.А. Амонашвили, Б.С. Волков, А.А.Волочков, Б.А. Вяткин, П.Я. Гальперин, М.В. Гамезо, В.В. Давыдов, А.К. Дусаевичкий, А.З. Зак, Л.В. Занков, А.В. Запорожец, М.В. Матюхина, В.И. Слободчиков, Н.Ф.Талызина, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин), менее - проблемы учебной деятельности средних и старших школьников (Л.П. Барам, В.Н. Введенский, С.В. Гудилова, А.В. Захарова, Д.В.Колесов, И.С. Кон, В.А. Крутецкий, А.К. Маркова, И.Ф. Мяков, Н.Н. Пospelов, Е.А.Шумилин) и существенно меньше работ, посвященных изучению учебной деятельности студентов (Г.Н. Александров, М.М. Гарифуллина, С.М. Годник, В.М. Дугинец,

Н.С. Козлов, В.Я. Ляудис, Т.А.Нечаева, Ю.П. Поваренков, А.И.Подольский, Н.С. Пряжников, В.Я. Якунин).

Основные модели структуры учебной деятельности, ее особенностей построены, в большинстве своем, на анализе учебной деятельности младших школьников. Выявленные в них закономерности, особенности структуры учебной деятельности транслируются на учебную деятельность студентов вузов. Однако это не всегда оправданно: учебная деятельность студентов, ее структура имеют свои специфические особенности, но они до настоящего времени недостаточно определены. В работах, посвященных исследованию учебной деятельности студентов, теоретически доказано существование 2 типов деятельности: учебно-академической и учебно-профессиональной, однако полное содержание, специфика, структурная организация этих видов учебной деятельности недостаточно раскрыты и исследованы.

Большинство работ, посвященных изучению учебной деятельности, затрагивают лишь отдельные компоненты, в этих работах слабо учитывается влияние компонентов друг на друга и структуру учебной деятельности в целом. Не соотносятся регуляционный, мотивационный и собственно деятельностный аспекты при изучении учебной деятельности студентов, тогда как именно во взаимодействии, в тенденциях и динамик развития отдельных компонентов проявляется специфика структуры учебной деятельности студентов. Все результаты, полученные в этих исследованиях, противоречивы и не позволяют составить целостную картину структуры учебной деятельности студентов. Таким образом, на данный момент недостаточно изучены вопросы психологической структуры учебной деятельности в период обучения студентов в вузе, динамики и взаимосвязи ее компонентов.

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что актуальная потребность в детализированной модели учебной деятельности студентов высших учебных заведений и отсутствие достаточно дифференцированного представления о составе этой деятельности и определяют основную проблему ее исследования.

А.Ю. Рябова

Антимотивация учения: сущность и комплексная стратегия исследования

Среди актуальных проблем реализации образовательного процесса снижение учебной мотивации требует особого рассмотрения. Она является системообразующим и важнейшим компонентом структуры всей учебной деятельности, так как при отсутствии желания учиться сам процесс теряет внутреннюю сущность и значимость, перестает способствовать развитию личности, «становясь по сути только внешне обоснованным алгоритмом действий» [3].

Исследования факторов формирования и развития мотивации к учению, разработка многовариантного банка методик, разнообразного арсенала приемов достаточно многочисленны. Полученные результаты позволяют выстроить структурированную систему, нацеленную на планомерное повышение уровня учебной мотивации к изучению того или иного предмета школьного курса. Однако следует отметить, что освещаемая проблема не находит завершенного решения и обретает все большую актуальность. На наш взгляд, это, прежде всего, связано с ее односторонним изучением. Е.В. Карпова подчеркивает, что «исторически сложившейся особенностью изучения данной проблемы является то, что акцент преимущественно делался и делается на положительной стороне мотивации учения. Однако такой подход не единственно возможный, поскольку он не в полной мере раскрывает реальную сложность и противоречивость мотивации учебной деятельности» [3]. Следовательно, не менее важно выявлять причины снижения учебной мотивации. С этой областью научных интересов соотносимы такие понятия, как «отрицательная мотивация», «мотивация избегания неприятностей», «антимотивация», «антимотив», «антипотребность». Следует отметить неизученность и узкую трактовку этих терминов, малочисленность теоретических и эмпирических данных.

Под «отрицательной мотивацией» традиционно принято подразумевать побуждения школьника, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться (укоры со стороны родителей, учителей, одноклассников и т.п.). А.К. Маркова выделяет отрицательное отношение к школе как отдельный тип и рассматривает характерную для него мотивацию как несформированную, выделяя следующие ее черты: «бедность и узость мотивов, интерес к результату, неразвитое умение преодолевать трудности» [5].

Термин «антимотив» зачастую употребляется в «бытовом» смысле и противопоставляется термину «мотив». Так, У. Глассер отмечает: «Низкий уровень образовательных достижений приводит к потере мотивации или даже к антимотивации в учебе». Обобщенное, неточное определение «антимотивов» выдвигает М.Е. Кузовлева: «мотивы, которые тормозят развитие мотивации и оказывают отрицательное воздействие на нее» [1]. В частности, Е.П.Ильин доказывает необоснованность употребления понятий «антимотивация», «антимотив», «антипотребность», очевидно, подразумевая их общепринятые трактовки. Он показывает, что некоторые психологи и философы выделяют эти понятия (Г.В. Суходольский, 1988). Такое выделение детерминировано тем, что «пресыщение потребности превращает ее в побуждение «отрицательной модальности» (В.Г.Асеев, 1976), вызывает активное отвращение, отталкивание от тех предметов, которые прежде притягивали субъекта, удовлетворяли его потребность. Точно так же все, что определенно или предположительно является для человека вредным, опасным, отталкивает и отвращает его» [1].

Таким образом, вышеперечисленные определения можно рассматривать как характеризующиеся односторонностью, неопределенностью, не раскрывающие всей глубины данного понятия. Е.В. Карповой описана качественно новая трактовка термина «антимотив», который рассматривается ею не как «недостаточный уровень развития того или иного учебного мотива», а как «высокий уровень развития какого-либо другого образования, которое не способствует осуществлению учебной деятельности, отталкивает учеников от нее» [3]. В этом случае при описании проблемы снижения учебной мотивации регламенти-

руются и учитываются особенности всей мотивационной сферы личности в целом, а не отдельного ее компонента, что позволяет достичь объективности и многоаспектности.

Антимотивы могут иметь как отрицательную, так и положительную окраску и обнаруживать себя в 3 сферах: непосредственно в образовательном процессе (например, конфликты с учителями), в социальном окружении (общение со сверстниками), во внутреннем содержании личности (хобби, жизненные установки и пр.) [3]. Следует подчеркнуть, что в любой деятельности в качестве важнейших мотивов выступают личностно значимые мотивы, затрагивающие эмоционально-волевую сферу личности. Именно они и определяют активность в различных сферах. Учебная мотивация представляет собой многоаспектный процесс, который характеризуется разветвленной, динамичной структурой. Однако, несмотря на это, очевидно, что учебные антимотивы, будучи всегда личностно значимыми, имеют доминирующий характер в формировании траектории мотивации к учению в целом.

Феномен антимотивации учебной деятельности является неразработанным в методологическом, теоретическом и эмпирическом аспектах. Первоначально следует провести аналитический обзор исследований, посвященных проблеме снижения мотивации учебной деятельности и её связи с индивидуально-типологическими особенностями. Далее, на основании данных, полученных в ходе научно обоснованного экспериментального исследования, необходимо выявить и описать всю совокупность антимотивов учения, характерных для детей школьного возраста. Подчеркнем, что в качестве антимотивов могут выступать как антимотивы в собственном смысле слова, так и личностные образования (идеалы, интересы, качества).

Для этого следует определить у испытуемых уровень положительной мотивации к учению. Можно предполагать, что учащиеся, не проявляющие большого интереса к учебной деятельности, будут иметь высокий уровень антимотивации, а у тех, кто заинтересован непосредственно в учебе, этот феномен будет выражен слабее. Эта градация будет способствовать выделению полярных по антимотивации учения групп. Их сравнительный анализ позволит обосновать, что структура личностных

качеств у представителей каждой из групп будет различна. Это поможет выяснить, какие личностные качества выступают непосредственно в качестве антимотивов и какие обуславливают их возникновение.

Следующим этапом является систематизация и классификация антимотивов. Так будут выделены их устойчивые, однородные группы и уточнены взаимосвязи между ними. Система антимотивов, представленных в структуре личности, позволит установить, что представляет собой «портрет антимотиваторщика» в целом. Сопоставление и иерархизация антимотивов на основе пола и успеваемости испытуемых позволит вскрыть существенные различия между отсутствием интереса к учебе у мальчиков и у девочек, исследовать взаимосвязь между представленной в структуре личности системой потребностей, установок, целей и уровнем успеваемости, а также выявить степень влияния мотивации на получение высоких отметок и избегания неудач на развитие антимотивации.

На наш взгляд, наиболее значимым является распределение антимотивов по степени частоты на основе возраста испытуемых. Этот процесс поможет выявить типичные и нетипичные для каждой возрастной группы антимотивы, а также определить, какие из них проявляются на протяжении всего школьного возраста. Последние следует обозначить как устойчивые структуры мотивационной сферы личности в целом. Именно они дают возможность определить истинные причины отсутствия интереса к учению. Знание данных антимотивов и динамики становления антимотивации в целом позволит упорядочивать и качественно изменять соподчинение мотивов деятельности, в том числе и учебной, выстраивать образовательный процесс с реальным учетом возрастных особенностей.

Мы полагаем, что важнейшей задачей исследований в данной области выступает разработка и апробирование таких структурно-компонентных моделей формирования мотивации учения для каждой возрастной группы, которые бы обеспечивали реализацию ведущих тенденций становления личности, находящих своё отражение в антимотивационной направленности. Практической составляющей стимулирования мотивов обучения школьников может выступать система особых технологических

приемов. Таким образом, сдвиг превалирующих антимотивов личности в область учебной мотивации на основе общности способов освоения новых личностно значимых видов деятельности позволит повысить непосредственный интерес к учебному процессу.

Библиографический список

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] /Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
2. Карпова,Е.В. Профилактика антимотивации учения как средство оптимизации учебной деятельности школьников [Текст]/Е.В.Карпова//Современные проблемы прикладной психологии. – Ярославль: ЯГПУ, 2006. - Т.2. - С.77 - 87.
- 3.Карпова,Е.В. Феномен «антимотивационного пика» в процессе школьного онтогенеза [Текст]//Актуальные проблемы психологии и педагогики начального образования. – Ярославль: ЯГПУ, 2008.
4. Карпова, Е.В. Формирование мотивации к изучению иностранного языка у дошкольников и младших школьников [Текст]/Е.В.Карпова, А.Ю.Рябова//Актуальные проблемы психологии и педагогики начального образования. – Ярославль: ЯГПУ, 2010.
5. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] /А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

УДК 37.013

О.Н. Шевко

Направления построения системы мотивационной поддержки для педагогов начальных классов

Мотивация педагогов призвана повышать качество их работы, результативность, уровень предоставляемых услуг, улучшать микроклимат в школе, а также помогать в достижении профессиональных целей, давать положительную перспективу, подготавливать педагогические кадры для инноваций, повышать самоуважение и, в конечном счете, предотвращать отток спе-

циалистов из школы. Проблема выбора путей и разработки эффективных средств мотивации педагогов, побуждающих их продуктивно работать в соответствии с решаемыми школой задачами, особенно остро встаёт в контексте модернизации системы образования, в связи с введением новой системы оплаты труда и внедрением новых образовательных стандартов.

При выборе направлений системы мотивационной поддержки педагогов руководителям образовательного учреждения (ОУ) следует учитывать, что мотивация профессиональной деятельности педагогов неоднородна и зависит от многих аспектов. В ряде исследований высказано предположение о специфической зависимости мотивации профессиональной деятельности учителей от их возраста, стажа работы, типа образовательного учреждения, внешнего окружения и других факторов [1,3]. Между тем в литературе не представлено достаточного количества работ, раскрывающих особенности формирования профессиональной мотивации педагогов в зависимости от содержания их деятельности, в частности взаимодействия с детьми с учётом их возраста. Результаты предпринятого нами эмпирического исследования показали, что у педагогов средних общеобразовательных школ высокая потребность в интересной и полезной работе сочетается с высокими потребностями в признании и материальном заработке [5]. Соответственно, систему мотивационной поддержки учителей необходимо строить в отношении этих факторов. Основа для мотивации очевидна.

На формирование профессиональной мотивации влияет специфика деятельности учителей, работающих с детьми разного возраста. Исследование показало, что системы мотивации профессиональной деятельности учителей начальной и средней школы характеризуются качественно различными связями, специфическими симптомокомплексами, образуются на основе разных базовых факторов, имеют различные по своей сущности компенсационные механизмы слабо удовлетворяемых в деятельности мотивов. Системообразующие факторы для мотивов профессиональной деятельности педагогов среднего и старшего звена: «власть и влияние», «стремление к достижениям», «признание», а для педагогов начальной школы мотив построения доверительных взаимоотношений и креативность в деятель-

ности. Поэтому эффективная система мотивирования в ОУ не может быть одинаковой для учителей начальной, средней и старшей школы. Необходимо её индивидуализирование в зависимости от содержания деятельности учителя.

Специфика работы учителя начальной школы состоит в том, что он первым начинает учебно-воспитательный процесс, закладывает у ученика основы умения учиться и учебной деятельности, задает эталоны поведения в школе, от чего во многом зависит успех учения школьников в последующие годы [1]. Таким образом, начальная школа – стартовая площадка, задающая базу и мотивацию дальнейшего обучения. В мире к этой ступени образования приковано особое внимание менеджеров образования: оно длится не менее шести лет; подготовке педагогов начальной школы уделяется особое внимание, а их зарплата в большинстве стран выше, чем у других учителей. В России произошла девальвация статуса учителя начальной школы. Оплата его труда ниже, чем у учителей-предметников. Более того, учитель начальных классов ведёт в своём классе несколько разных предметов, в частности русский язык, математику, литературное чтение, технологию, изобразительное искусство и др., что существенно увеличивает время на подготовку к урокам. Однако в деятельности учителя начальных классов есть и положительные моменты. Он проводит со своими учениками больше времени, чем тот или иной учитель-предметник, имеет возможность непосредственно наблюдать за процессом развития своих учеников в разных видах деятельности (ребёнок неуспешный, например, в точных науках, проявляет себя как талантливый, способный ученик в творчестве). Кроме этого на мотивацию учителя начальных классов, вероятно, оказывает влияние ещё и то, что он работает с одним классом четыре года и соответственно получает результат своей педагогической деятельности быстрее, чем учитель-предметник. Эти факты, на наш взгляд, повышают удовлетворённость педагога своей работой.

При построении системы мотивационной поддержки следует учитывать, что структурная нагрузка мотива, связанного с возможностью творчества в деятельности учителя начальных классов, образуется за счет значительного количества отрицательных связей с другими мотивами [5]. Это дает основание

предположить, что возможности творчества, которые в значительной степени предоставляет педагогическая деятельность учителя начальных классов, может компенсировать негативные мотивационные составляющие, связанные с низким уровнем оплаты труда, недостаточным престижем профессии и т.п.

С этой точки зрения в ОУ стремлению к креативности должна отводиться важная роль. Это стремление только тогда будет продуктивным, когда оно концентрируется на определенных направлениях и терпеливо культивируется. Вероятно, было бы справедливо утверждать, что педагоги, наделенные креативностью, прежде всего прочего должны быть уверены, что среда, в которой они собираются действовать, дружелюбна и способствует креативности. Руководителю ОУ нужно помнить, что творческие педагоги отличаются открытостью и независимостью. Они, как правило, не боятся конфликтов, способны доказательно спорить. Значит, целесообразно обеспечить педагогам возможности для обучения и развития, которые позволили бы полностью использовать их потенциал, поручать им выполнение нестандартных задач, поощрять инициативу, участие в разработке и внедрении новшеств, предоставив необходимую свободу в действиях.

Приведём примерный перечень интеллектуально-творческих способов мотивации педагогических кадров, способствующих их образовательному и профессиональному росту, в том числе карьерному. Даже разовое использование такой мотивации может быть полезно. Оно необходимо творческому педагогу для дальнейшего саморазвития. Среди таких способов выделяют доброжелательный предметный разговор с позитивной оценкой выполненной работы, устную похвалу после посещения урока (занятия) или мероприятия; проведение открытых уроков, семинаров; направление слушателем на различные проблемные семинары и конференции; содействие в выдвижении на престижный конкурс; возможность представлять свою организацию на значимых мероприятиях (форумах, конференциях), в том числе международных; помощь в обобщении опыта, подготовке авторских учебников и пособий, публикаций к печати; содействие в разработке и утверждении авторской программы и т. д.

Долгосрочные способы интеллектуально-творческой мотивации перспективнее. В них заложена концепция делегирования полномочий, благодаря чему повышается уровень квалификации педагога. К известным вариантам такой мотивации можно отнести увеличение степени трудности решаемых задач, поручение работы, которая представляет интерес в силу своей престижности и ответственности; направление на инновационные курсы повышения квалификации, стажировку, переподготовку с получением второго высшего образования; предоставление возможности работы по экспериментальной программе; предоставление возможности работать в наиболее престижных классах (группах); поручение быть наставником молодых специалистов; привлечение к работе в составе творческой группы; вовлечение в общественную деятельность; возможность преподавания в системе повышения квалификации или высшего образования; назначение членом приемной, экзаменационной, аттестационной комиссий, членом экспертной группы; привлечение к участию в работе администрации ОУ, вхождение в состав органов, решающих важные проблемы коллектива; предоставление защиты от некорректного вмешательства в профессиональную деятельность со стороны вышестоящих руководителей, инспекторов-методистов; перевод на самоконтроль.

Высокий структурный вес мотива взаимоотношений свидетельствует о его компенсаторной функции в мотивационной системе профессиональной деятельности учителя начальных классов. Учительский труд, требующий активного взаимодействия с учащимися, их родителями, коллегами, своим содержанием создает много возможностей для удовлетворения этой потребности. Однако это совсем не означает отсутствия необходимости стимулирования этого аспекта деятельности педагогов, тем более что он является системообразующим. В целом подход в данном вопросе представляется двухмерным.

Во-первых, как справедливо полагают Ш. Ричи и П. Мартин, в данном случае в сфере мотивации персонала следует уделять больше внимания их потребностям в достижениях и в признании, а не потребности устанавливать длительные взаимоотношения [2]. Поскольку доверие возникает в результате установления длительных взаимоотношений, в организации следует

создать культуру, формирующую доверие, обстановку, в которой слово работника - это его обязательство. Точнее, необходима более позитивная организационная культура, развить которую можно при помощи тренинга и личного примера, дисциплины. Это дает существенную пользу в отношении мотивации.

Во-вторых, поддерживать потребность в долгосрочных взаимоотношениях можно путем формирования и пропагандирования понятия организационной цели. При наличии разделяемого всеми педагогами понимания общей цели организации развиваются эффективные рабочие взаимоотношения. Педагоги вынуждены направлять свои усилия на достижение этой цели. Они выстраивают взаимоотношения с учетом организационной цели. Цель формирует основу для плодотворных взаимоотношений. Для усиления мотивационного потенциала работы необходимо использовать целевой метод.

Рассмотрим мероприятия, направленные на формирование позитивных взаимоотношений в коллективе [4].

Тренинги командообразования. Это специальные тренинги, основная цель которых - сплочение учителей, помощь им в построении оптимального общения и взаимодействия, формирование позитивной атмосферы в коллективе. Развитие навыков при этом не является основной задачей. Сами по себе тренинги, если их правильно преподнести и хорошо провести, становятся мотивационными мероприятиями. Иногда специально совмещаются тренинги командообразования и навыков. Если квалификация тренера позволяет это делать, такие тренинги становятся одной из самых выгодных инвестиций школы. Бывает и так, что практически единственная цель тренинга — мотивировать, зажечь, взбодрить сотрудников. Это бывает, когда люди уже достаточно квалифицированы, но им необходимо отойти от повседневной рутины и получить заряд энергии, бодрости. Такая ситуация характерна для школ, где много «ветеранов»: их уже практически нечему учить, а вот заряд бодрости никогда не помешает.

Конференции, общие сборы. Корпоративные праздники. Это очень важный тип мероприятий, который позволяет собрать всех учителей, совместить рабочие и информационные задачи с отдыхом и развлечениями. Каждая школа планирует и проводит

такие мероприятия по-своему, в зависимости от традиций и бюджета.

Информационные источники, печатные издания. Любовь к печатному слову у нас очень сильна, поэтому целесообразно обзавестись собственной газетой или журналом, выходящими, в зависимости от размера и потребностей школы, от одного раза в месяц до одного раза в год. Технические возможности позволяют сделать это своими силами и средствами. Новости школы, поздравления сотрудникам, приветственные слова новичкам – все это производит впечатление на людей, и многие (особенно рядовые сотрудники, для которых признание более важно) потом подолгу хранят эти издания.

Внутренний сайт, доступ к которому имеют только сотрудники школы. Это прекрасная возможность для объединения людей и создания общего информационного поля. Такой сайт может включать в себя список учителей и описание вопросов, с которыми к ним можно обращаться, их фотографии, дни рождения, последние новости, документы, информацию о корпоративных мероприятиях, правила и процедуры школы и т.д. Кроме того, такой сайт становится своего рода возможностью быстро донести необходимую информацию одновременно до всех сотрудников.

Таким образом, рассмотрены направления построения системы мотивационной поддержки для педагогов начальных классов. Расставив все акценты, создав условия для работы и для позитивных рабочих взаимоотношений в коллективе, для творческой самореализации педагогов, можно решить основные задачи мотивационного менеджмента.

Библиографический список

1.Маркова, А.К. Психология труда учителя. Кн. для учителя [Текст]/ А.К. Маркова. -М.: Просвещение,1993. – 192 с.

2.Ричи, Ш. Управление мотивацией [Текст]: пособие для студентов вузов /Ш. Ричи, П. Мартин; пер. с англ. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 399 с.

3.Рогов, Е.И. Учитель как объект психологического исследования [Текст]: пособие для школьных психологов по работе с учителем/Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 496 с.

4.Сидоренко, Е.В. Мотивационный тренинг[Текст]/ Е.В. Сидоренко. – СПб.:Речь,2005. - 240 с.

5.Филиппова, Ю.В. Психологические основания построения системы мотивации для учителей начальной и средней школы [Текст]/ Ю.В. Филиппова, О.Н. Шевко //Ярославский психологический вестник. - 2010. - Выпуск 26. - С. 166-170.

УДК 159.9.: 015.3

Е. В. Карпова, А. А. Брыленкова

Социальные нормы и ценности как мотивы младших школьников

Мотивация как ведущий фактор регуляции активности личности, ее поведения и деятельности представляет исключительный интерес для всех людей. Но особенное значение в этом плане психология мотивации имеет для учителей, чья профессия представляет собой систему взаимодействия с людьми на этапе их формирования, взросления. По существу, никакое эффективное социальное взаимодействие с человеком (в том числе социально-педагогическое взаимодействие с ребенком, подростком, юношей) невозможно без учета особенностей его мотивации. За объективно абсолютно одинаковыми поступками, действиями человека могут стоять совершенно разные причины, т. е. побудительные источники этих действий, их мотивация может быть абсолютно разной.

Определим основное понятие. В современной психологии при сходности общего подхода к пониманию мотива существуют значительные расхождения в некоторых деталях и конкретике определения этого понятия. Можно сказать, что само определение понятия «мотив» представляет собой научную проблему. Одни под мотивом понимают психическое явление, становящееся побуждением к действию (К.К.Платонов), другие – осознаваемую причину, лежащую в основе выбора действий и поступков личности. Считают также, что мотив – это то, что, отражаясь в голове человека, побуждает к деятельности, направляет ее на удовлетворение определенной потребности. При этом

подчеркивают, что в качестве мотива выступает не сама потребность, а предмет потребности (А.Н.Леонтьев).

Итак, под мотивом обычно понимают внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности. Мотивация представляет совокупность психических процессов, которые придают поведению энергетический импульс и общую направленность. Мотивация, являясь глубинной сущностью личности, часто «спрятана» от посторонних глаз. В качестве мотивов могут выступать и идеалы, интересы личности, убеждения, социальные установки, ценности. Данная работа посвящена мотивационным функциям социальных норм и ценностей.

Классическим в психологии является определение, предложенное К.Клакхоном: ценность – явное или неявное, различаемое в индивиде или характерное для группы представление о желательном, которое влияет на выбор из возможных вариантов, типов, средств и целей действия. В литературе можно выделить три основных варианта понимания психологической природы социальных ценностей. Первый из них – трактовка ценности в одном ряду с такими понятиями, как мнение, представление или убеждение (Ручка, 1976; Рокич, 1969; Шлойдер, 1993). Так понимаемые ценности не обладают самостоятельной побудительной силой, черпая ее из каких-то иных источников. Другая трактовка рассматривает индивидуальные ценности или ценностные ориентации как разновидность или подобие социальных установок (отношений) или интересов (Ядов, 1979; Моррис, 1956). В этом понимании ценностям приписывается структурирующая (регулирующая) функция. Третий подход, который обладает наибольшим объяснительным потенциалом, сближает их с понятиями потребности и мотива, подчеркивая их реальную побудительную силу (Василюк, 1984; Додонов, 1978; Жуков, 1976; Шерковин, 1982; Маслоу, 1970).

Социальные нормы производны от социальных ценностей и основываются на них. В социальной психологии используют следующее определение: социальные нормы – это правила поведения, ожидания и стандарты, регулирующие поведение людей, общественную жизнь в соответствии с ценностями опре-

деленной культуры и определяющие стабильность и целостность общества.

По функциональному месту и роли в структуре мотивации нормы и ценности относятся к классу описанных Е. Ю. Пятевой устойчивых мотивационных образований или источников мотивации (по А.Г.Асмолову). Их мотивирующее действие не ограничивается конкретной деятельностью, ситуацией, они соотносятся с жизнедеятельностью человека в целом и обладают высокой степенью стабильности. Изменение в системе ценностей представляет собой чрезвычайное, кризисное событие в жизни личности.

Можно говорить о трех основных формах существования ценностей.

1. Ценность выступает как общественный идеал, как содержащееся в нем абстрактное представление об атрибутах должного в различных сферах общественной жизни.

2. Ценность предстает в виде произведений материальной и духовной культуры либо человеческих поступков, являющихся конкретным воплощением общественных идеалов.

3. Форма личностных ценностей, являющихся одним из источников мотивации поведения личности.

Эти три формы переходят одна в другую: общественные идеалы усваиваются личностью и начинают в качестве «моделей должного» побуждать ее активность, в процессе которой происходит предметное воплощение этих моделей; предметно воплощенные ценности, в свою очередь, становятся основой для формирования общественных идеалов.

Ряд авторов (Б.Додонов, А.Куриган) отмечает, что осознание некоторого предмета как общественной ценности предшествует превращению его в личностную ценность – регулятор индивидуального поведения. «Перенимая от окружающих людей взгляд на нечто как на ценность, достойную того, чтобы на нее ориентироваться в своем поведении и деятельности, человек может тем самым закладывать в себе основы потребности, которой раньше у него не было» (Б. Додонов, 1978).

Следует подчеркнуть, что до настоящего времени социальные нормы и ценности не исследовались как мотивы поведения, как составляющие мотивационной сферы личности. Цель

работы заключалась в исследовании организации разных социальных норм, рассматриваемых в качестве мотивов поведения на трех возрастных срезах (8,12,16 лет). Общая гипотеза нашего исследования заключалась в следующем: с возрастом имеет место не только изменение отдельных социальных норм и ценностей, но и всей структуры ценностей, то есть ценностные структуры на разных возрастных этапах могут претерпевать качественные трансформации по типу переструктурирования.

В исследовании приняли участие 178 человек (88 мальчиков и 90 девочек). Для каждой группы испытуемых нами были составлены списки из 20 наиболее типичных, показательных для каждого возраста социальных норм, которых должны придерживаться дети в этом возрасте, которые им близки, могут быть ими поняты и оценены. Данные списки социальных норм различаются по содержанию, поскольку составлены с учетом существенных возрастных особенностей этих возрастных групп. Испытуемым первой группы (8 лет) давалась следующая инструкция: «Оцени, пожалуйста, и поставь себе отметку, как хорошо ты соблюдаешь эти правила». Инструкция для испытуемых второй группы (12 лет): «Оцени, пожалуйста, каждое из правил: насколько оно важно для того, чтобы стать хорошим учеником». Для третьей группы испытуемых (16 лет) инструкция была следующей: «Оцени, пожалуйста, насколько каждое из правил важно для того, чтобы ты мог соблюдать все принятые в обществе правила, эталоны поведения».

Отметим, что испытуемые каждой группы индивидуально давали оценку соответствующей значимости каждой нормы из списка по некоторому критерию, разному для этих групп. Он соответствовал тем возможностям, которыми характеризуются испытуемые этих разных возрастных срезов. Обработка результатов была проведена следующим образом. Во-первых, для каждой группы было составлено ранговое распределение норм. Во-вторых, была применена стандартная процедура вычисления матриц интеркорреляций указанных социальных норм. Эта процедура была использована для того, чтобы определить структуры социальных норм и ценностей на разных возрастных этапах.

Были получены следующие основные результаты.

В первой группе испытуемых (8 лет) средние баллы отдельных норм колеблются от 4,3 до 5,0 (по пятибалльной шкале). Многие дети вообще оценили себя на «5+». Эти данные свидетельствуют о том, что ценности и нормы имеют еще неинтерпретированный характер. Подсчет матрицы интеркорреляций социальных норм и ценностей испытуемых этой группы показал, что все нормы связаны друг с другом, причем связи эти в основном сильные ($\alpha=0,99$). Следовательно, социальные нормы и ценности испытуемых этого возраста представляют собой целостность, но не дифференцированную, а гомогенную. Данный факт позволяет сделать вывод, что в этом возрасте нормы и ценности еще не выступают в качестве мотивов поведения.

Сравним результаты, полученные на первом возрастном срезе, с результатами, полученными на второй (12 лет) и третьей (16 лет) группах.

В группе испытуемых 12 лет наблюдается иная картина. Средние оценки каждой нормы колеблются от 2,8 до 4,9. Испытуемыми были поставлены и положительные, и отрицательные отметки. Подсчет матрицы интеркорреляции показал, что количество значимых связей между нормами уменьшилось по сравнению с первой возрастной группой.

Некоторые коэффициенты корреляции принимают отрицательные значения, связи между социальными нормами и ценностями имеют разный уровень значимости. Следовательно, на этом возрастном этапе социальные ценности и нормы представляют собой уже дифференцированную целостность. А это свидетельствует о том, что ценности начинают проявлять себя как отдельные – самостоятельные мотивы. В группе испытуемых 16 лет обнаружено качественное отличие структуры социальных норм от таковой в предыдущей группе испытуемых: практически все социальные нормы связаны друг с другом (в основном на $\alpha = 0,99$ и $\alpha = 0,95$).

Можно сделать следующие выводы. Исследование выявило качественные различия в структурной организации социальных норм и ценностей в различных возрастных группах детей. Установлено, что с переходом к следующему возрастному этапу меняются не только отдельные нормы и ценности, а перестраивается вся структура ценностей. В младшем школьном воз-

расте структура ценностей представляет собой исходную, гомогенную, недифференцированную целостность, где социальные нормы и ценности еще не могут выступать в качестве мотивов поведения. В подростковом возрасте происходит дифференциация ценностей, они начинают осознаваться и выступать в качестве мотивов поведения. В старшем школьном возрасте имеет место процесс объединения социальных норм и ценностей, их интеграции.

Библиографический список

1. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст]/ Е.В. Карпова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007.

2. Особенности строения мотивационной сферы личности [Текст]/сост. И.А.Можаровская. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999.

3. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: в 2 т. [Текст]/ Д.И. Фельдштейн. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005.

УДК 37.013

Ю.М. Пятакова

Оценивание в педагогической деятельности учителя начальных классов

В настоящее время происходят существенные сдвиги в системе образования. Как правильно подчеркивается, «ориентация образования на формирование ключевых компетентностей способна оказать существенное влияние на всю систему оценки и контроля обучения»[3]. Отсюда видно, что существующая до сих пор 5-балльная система оценивания знаний обнаруживает множество недостатков. К ним относятся следующие: ориентация в контрольно-оценочной деятельности школы на «знаниевую» сторону образования, на проверку репродуктивного уровня усвоения материала, умение действовать по извне заданному алгоритму; отсутствие системы оценивания, ориентированной

на индивидуальную, проектную, опытно-экспериментальную, творческую работу школьников; отсутствие целенаправленной педагогической работы, направленной на развитие у учащихся способностей к самоконтролю и самооценке; контрольно-оценочный механизм остается целиком и исключительно в руках педагога и направлен на внешний контроль, сопровождаемый соответствующими санкциями, а не на педагогическую поддержку учащихся; «субъективизм» и «авторитарность» системы контроля и оценивания; многие преподаватели используют оценку либо в качестве дисциплинарной меры, либо как средство принуждения; формализм в проведении итоговой аттестации, ориентированной на достаточно узкий результат образования современных школьников; подведение итогов обученности школьников по совокупности текущих, имеющих высокий уровень субъективизма отметок, что не отражает подлинности результатов, не дает возможности учитывать действительную динамику учения и обучения учащихся [3].

Необходимость качественного изменения системы оценивания учителя заметили давно и на практике применяют такие приемы повышения стимулирующей роли 5-балльной шкалы, как выставление отметок со знаком «+», «-»; дополнение цифровой балльной системы словесной; выставление отметок в дневник и сопровождение записью, адресованной родителям; использование экранов успеваемости; организация соревнования с самим собой: в конце недели обучающийся получает словесную оценку «лучше» или «хуже» и др.

С 1950 - начала 1960 гг. начали осуществляться продуктивные поиски совершенствования балльной системы, а в 1960-90 гг. сложились три подхода к модернизации и гуманизации балльной отметки, используемой в рамках традиционной классно-урочной системы [1].

1. Это творческие поиски липецких педагогов начала 1960-х годов, оформленные в понятии «поурочный балл». Предлагалось оценивать в совокупности все виды активности ученика на уроке, предоставить ему возможность для исправления первоначального, неудачного ответа. Подобный подход играл стимулирующе-мотивационную роль, усиливал познавательный интерес школьников и существенно уменьшал негативные сто-

роны отметки. «Поурочный балл» был положительно принят учительством, с успехом широко применялся, а в 1962-63 гг. обязательно и повсеместно.

2. В 1990-е в различных учебных заведениях в опытно-экспериментальном ключе апробировались новые подходы к оцениванию познавательной деятельности школьников. Они заключались в переходе от пятибалльной на многобалльную систему (от 100 до 1000), известную как модульно-рейтинговую. Смысл ее заключался в том, что каждое задание, в зависимости от сложности, нестандартности оценивалось по определенной, пропорционально увеличивающейся шкале. При этом ученик мог выбрать задание в соответствии с самооценкой, уровнем притязаний и амбиций.

3. Использовались и различные методики оценивания познавательной деятельности школьников по конечным результатам. Одной из таких форм является сдача старшеклассниками в конце полугодия всего освоенного материала в ходе зачетной недели и получение зачета или незачета. Преимущество данного подхода состоит в его аналогичности вузовской системе обучения, в которую предстоит перейти большинству старшеклассников. Однако на практике наблюдались и характерные для такой системы оценивания недостатки - ученики по-студенчески «откладывали все на потом» и тщетно пытались в течение зачетной недели овладеть непосильным для них объемом материала [4,5].

В конце 90-х гг. стали применяться подходы к оцениванию знаний, распространенные в США. Такая система получила название учебное портфолио. Суть ее состоит в том, что организуется накопление, отбор и анализ образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности ученика, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (от учителей, одноклассников, родителей, общественности и др.). На основе этого проводится всесторонняя количественная и качественная оценка уровня обученности данного ученика и дальнейшая коррекция процесса обучения. Наряду с тремя охарактеризованными подходами к отметке и оценке знаний учащихся в отечественной педагогике существует успешный опыт, осуществленный группой педагогов и психологов под руководством Ш.А. Амонашвили, в результате которого разработана

система обучения в начальной школе, не предусматривающая отметок. В обобщенном виде результаты творческого поиска представлены в работах Амонашвили «Обучение. Оценка. Отметка. Школа жизни». В педагогической науке такой подход известен как содержательная (качественная) оценка знаний [1].

В начале XXI века в русле общего процесса модернизации российского образования закономерно возник вопрос о необходимости модификации существующей пятибалльной шкалы отметок. Несомненно, что при окончательном введении ЕГЭ, образовательных стандартов, профильного обучения подходы к шкале отметок, принятые сейчас, должны быть существенно изменены.

Представляется, что система отметок может претерпеть следующие изменения.

Необходимо решительно развести отметку и оценку знаний. Для этого шкала отметок описывается не в эмоциональных характеристиках типа «очень плохо», «удовлетворительно», а каждый балл соответствует определенному уровню или степени выполнения заданий. При этом можно сохранить и привычную пятибалльную систему, сделав ее шестибалльной: от 0 до 5; перейти на принятую в Финляндии, Германии, Австрии, Швейцарии 6-7-балльную систему или же на наиболее популярную по данным опроса среди российских учителей и учащихся 10-балльную систему. Симптоматично, что во многих вузах на вступительных экзаменах, на профилирующих предметах используется именно эта шкала [7].

Главное - инструментально описать соответствие каждого балла уровню выполнения заданий. Конкретное наполнение шкалы баллов будет определяться требованиями образовательных стандартов. В таком случае возможна органичная корреспонденция десятибалльной шкалы со стабалльной шкалой ЕГЭ. Заманчив и вариант перехода от констатирующего к накопительному статусу баллов, которые предлагается переименовать в «кредит», то есть вообще отказаться от несущих негативную экспрессию понятий «отметка» и «оценка». В таком случае даже один кредит (балл), полученный учащимся, означает его определенный успех и суммируется с другими полученными результатами.

Необходимо сделать более гибким соотношение между отметкой и оценкой, в частности, отказаться от отметок в начальной школе и при текущем оценивании. В таком случае возможно применение разнообразных вариантов оценки. Отметка же будет появляться дважды: по завершению обучения в основной и средней школе. Качественные изменения привычной шкалы отметок неизбежно предполагают определенное переучивание педагогов, усложнение их деятельности, затрудненность восприятия учениками и родителями новых отметок и оценок. Однако модернизированной системе образования неизбежно должны отвечать и модернизированная шкала отметок, современные подходы к решению этой проблемы.

Библиографический список

1. Амонашвили, Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка [Текст]/ Ш.А. Амонашвили. – М., 1980.
2. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды [Текст]/ Б.Г. Ананьев. – М., 1980. – Т.2.
3. Карпова, Е.В. Взаимосвязь отношения к оценке и мотивации учения у младших школьников [Текст]/Е.В. Карпова, Ю.М. Пятакова. – Ярославль, 2007.
4. Письмо Министерства общего и профессионального образования РФ «Контроль и оценка результатов обучения в школе» от 19.11.98 [Текст].
5. Письмо Министерства образования и науки РФ «Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования на основную» от 21.05.2004 № 14-51-140 [Текст].
6. Пятакова, Ю.М. Исследование оценочной деятельности учителей [Текст]/ Ю.М. Пятакова. – Ярославль, 2010.
7. Шамова, Т.И. Современные средства оценивания результатов обучения в школе [Текст]/ Т.И. Шамова, С.Н. Белова, И.В. Ильина, Г.Н. Подчалимова, А.Н. Худин. – М., 2008.
8. Шадрикова, И.А. Виды педагогической оценки [Текст]/И.А.Шадрикова//Психологические исследования процесса диагностики. – Ярославль, 1981.

Е. Н. Моторина

Трудности внедрения универсальных учебных действий в практику работы учителей начальной школы

2011 учебный год ставит перед учителями начальной школы серьёзную задачу - переход на новые образовательные стандарты. Федеральные государственные образовательные стандарты - это нормативный правовой акт, который представляет собой договор, отражающий согласованные интересы семьи, общества и государства. Отличительной особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности учащегося. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков; формулировки стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу начального обучения. Требования к результатам обучения сформулированы в виде личностных, метапредметных и предметных результатов.

Неотъемлемой частью ядра нового стандарта являются универсальные учебные действия (УУД). Под УУД понимают «общеучебные умения», «общие способы деятельности», «надпредметные действия» и т.п. В широком смысле термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию через сознательное и активное присвоение социального опыта.

А.Г.Асмолов выделил следующие виды универсальных учебных действий: *личностные* (обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях); *регулятивные* (обеспечивают организацию учащимся своей учебной деятельности); *познавательные* (включают общеучебные, логические действия, действия постановки и решения проблем); *коммуникативные* (обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсу-

ждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми).

ЛИЧНОСТНЫЕ

- *самоопределение* (личностное, профессиональное, жизненное);

- действие *смыслообразования*, то есть установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом (другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется). Ученик должен задаваться вопросом о том, «какое значение, смысл имеет для меня учение», и уметь находить ответ на него.

- действие *нравственно-этического оценивания* усваиваемого содержания, исходя из социальных и личностных ценностей, обеспечивающее личностный моральный выбор.

РЕГУЛЯТИВНЫЕ

- *целеполагание* – постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

- *планирование* – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

- *прогнозирование* – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик;

- *контроль* – сличение способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

- *коррекция* – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;

- *оценка* – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения.

- *волевая саморегуляция* – способность к мобилизации сил и энергии; к волевому усилию, то есть к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий.

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ

1. Общеучебные УУД:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;

- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;

- моделирование (преобразование объекта из чувственной формы в графическую или знаковую модель, где выделены существенные характеристики объекта) и преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область;

- структурирование знания;

- осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;

- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;

- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;

- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели;

- извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров;

- определение основной и второстепенной информации;

- свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей;

- понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;

- постановка и формулирование проблемы;

- самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

2. Логические УУД: анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);

- синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельно достраивая, восполняя недостающие компоненты; обобщение, аналогия, сравнение, сериация, классификация; подведение под понятия, выведение следствий; установление

причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений, доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование.

3. Постановка и решение проблемы: формулирование проблемы; самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

КОММУНИКАТИВНЫЕ

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

- постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;

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

- управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера;

- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;

- владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с нормами родного языка.

Все виды УУД рассматриваются в контексте содержания конкретных учебных предметов.

Введение нового образовательного стандарта предполагает готовность кадров, материально-техническое, финансово-экономическое и информационное обеспечение, создаёт новые условия для возникновения единого образовательного пространства.

Практика показывает, что не все школы готовы к внедрению ФГОС второго поколения. Современная школа столкнулась с рядом проблем.

1. Психологическая перестройка учителя и родителей учащихся. Для «мягкой» адаптации учителю необходимо пройти курсы по проектированию уроков и занятий, направленных на достижение результатов, соответствующих требованиям ФГОС второго поколения.

2. Неподготовленность кадров к реализации деятельностного подхода, формированию УУД и новой системы оценки знаний. С введением новых стандартов принципиально должна

меняться и система оценивания качества образования. Внутрискольная система оценивания должна соответствовать той системе, которая будет применяться на государственном уровне при переходе учащихся на новую ступень обучения. Чтобы быть готовым к этому, учителю придётся достаточно много поработать над документами, заниматься саморазвитием и самосовершенствованием.

3. Проблема адаптации существующих УМК к новым условиям их реализации.

4. Слабое материально-техническое обеспечение школ. Продолжительность пребывания детей в школе увеличится, и возникнет необходимость организации двухразового горячего питания, оборудования игровых комнат, обеспечения кабинетов начальных классов техникой.

5. Неготовность педколлективов к совместной деятельности по разработке и реализации собственных образовательных программ.

6. Проблема использования современных технологий при работе с учащимися с низким уровнем интеллектуального развития. Решение – квалифицированное тестирование готовности ребёнка к школе и правильное формирование классов.

7. Проблема кадров (педагогу, имеющему большой стаж работы, несколько тяжелее принять и перейти на другие формы организации учебной деятельности, а молодежь в школы не стремится идти).

Общество не стоит на месте, меняются и требования к системе образования. Поэтому переход на ФГОС второго поколения - жизненная необходимость. Все новое всегда воспринимается настороженно, вызывает множество вопросов и создает ряд проблем. Все проблемы решаемы постепенно, а для этого нужно время и терпение.

Библиографический список

1. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли [Текст]/ А.Г. Асмолов. — М.: Просвещение, 2011. — 159 с.

2. Козлова, В.В. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Текст] / В.В. Козлова, А.М. Кондаков. – М.: Просвещение, 2009. – 59 с.

3. Лазарев, В.С. Управление инновациями в школе [Текст] / В.С. Лазарев. – М.: Центр педагогического образования. – 2008. – 352 с.

4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Академия, 2004. – 352 с.

УДК 159.922/37.01

Е.В. Карпова, Е.Ю. Журенкова

Специфика проектной деятельности в младшем школьном возрасте

Образовательный процесс в современной начальной школе ориентирован на развитие творческих возможностей ребенка и формирование способности учащихся к самообразованию. Важнейшим приоритетом начального общего образования становится формирование общих учебных умений и навыков, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения. Поэтому одной из приоритетных задач современной школы является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого ребёнка, формирование активной позиции, субъектности учащихся в учебном процессе.

Согласно взглядам Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, развитие младшего школьника как личности определяется процессом обучения. Поэтому необходимо искать новые пути внедрения в учебно-воспитательный процесс современных технологий и разнообразных методов - деятельностных, проблемных, практико-ориентированных, рефлексивных, групповых. Особое внимание в настоящее время обращается на проектные и исследовательские методы. Так, в стандартах второго поколения впервые обозначены шесть обязательных направлений внеучебной деятельности, среди которых, наряду со спортивно-оздоровительным, художественно-эстетическим, научно-познавательным, военно-

патриотическим направлениями, включены общественно-полезная и проектная деятельность.

Безусловно, одним из эффективных методов, по сравнению с традиционными, носящими репродуктивный характер, является проектный метод, который предполагает высокую степень самостоятельности, инициативности учащихся, их познавательную мотивированность; развитие социальных навыков в процессе групповых взаимодействий; приобретение ими опыта исследовательской, творческой деятельности и межпредметной интеграции знаний, умений и навыков. Другими словами, он направлен на развитие познавательных интересов учеников, умение самостоятельно конструировать свои знания, проявлять компетенцию в вопросах, связанных с темой проекта, развивать мышление.

Метод проектов возник в США во второй половине 19 века. Его теоретической основой была «прагматическая педагогика» американского философа-идеалиста Джона Дьюи (1859 – 1952). Д. Дьюи предложил по существу замену абстрактного, оторванного от жизни, направленного на заучивание теоретических знаний образования на систему школьного обучения «путём делания», которое обогащает личный опыт ребёнка и состоит в освоении им способа самостоятельного познания окружающего мира. Он предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, основанную на его личном интересе именно к этому знанию. Поэтому очень важно было показать, для чего и когда могут пригодиться эти знания в жизни. Это можно было сделать с помощью проблемы, взятой из реальной жизни, знакомой и значимой для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести. Ученик Д. Дьюи У.Килпатрик развивал идею обучения через организацию «целевых актов» (проектов) и отстаивал тезис о том, что школа должна готовить учащихся к жизни в условиях динамично меняющегося общества, к столкновению с еще неизвестными проблемами будущего [2].

Метод проектов приобрёл известность в различных странах, в том числе и в России в школьном и вузовском обучении еще в 20-х годах прошлого столетия. В советской школе модификация этого метода была представлена в форме бригадно-лабораторного метода. На базе крупных «единиц» работы (целенаправленной деятель-

ности детей), на основе жизненных ситуаций или проектов строилась комплексная система обучения [2]. Мотивация учеников при таком обучении была высокой, но группировка материала различных учебных предметов вокруг комплексов-проектов привела к тому, что школа была не в состоянии обеспечить учащимся необходимый объем систематических знаний. В 1931 году постановлением ВКП(б) метод проектов был осуждён, поскольку он не способствовал формированию глубоких теоретических знаний учащихся. До середины 80-х годов он не практиковался в отечественной педагогике и стал постепенно возвращаться во второй половине 80-х годов, а в настоящее время получил широкое распространение.

На наш взгляд, обсуждения требуют два вопроса. Во-первых, вопрос о дифференциации проектных и исследовательских методов. Во-вторых, вопрос о том, каковы границы и возможности использования метода проекта в начальной школе. Остановимся на них. Справедливо отмечается, что «нередко приходится сталкиваться с тем, что понятия «проектное обучение», «исследовательское обучение» строго не определяются, поэтому не всегда четко дифференцируются [5]. Вместе с тем, очевидно, что разница между ними носит принципиальный характер. Основное заключается в том, что исследовательский метод – это поиск новых знаний, неизвестного, это – один из видов познавательной деятельности человека. Проектный метод – это процесс создания какого-либо заранее запланированного объекта или его модели; решение определенной, ясно осознаваемой задачи. Проектный метод обучения предполагает процесс разработки и создания проекта. Это всегда разрешение учениками какой-либо проблемы; для этого они должны использовать разнообразные способы деятельности, а также интегрировать знания из различных предметных областей.

Проектирование и исследование – принципиально разные по направленности, смыслу и содержанию виды деятельности. Каждый из них по-своему ценен, и оба эти вида деятельности должны быть использованы в школе. Исследовательские способствуют развитию творческих способностей, а проектирование в большей степени формирует целенаправленность у учеников, умение планировать свою деятельность и самостоятельно достигать намеченного результата – «проектирование – это не творчество в полной мере, это творчество по плану, в определенных контролируемых рамках.

Проектирование изначально задает предел, глубину решения проблемы, в то время как исследование допускает бесконечное движение вглубь» [5]. Считается, что в образовательном процессе цель учащегося должна быть связана с изменением реальности, учащийся должен выполнить все шаги алгоритма проектной деятельности. Дидактическая цель учителя - формирование ключевых компетентностей учащегося, а алгоритм ее достижения выражается в технологии создания ситуаций, в которых разворачиваются проекты учащихся и сопровождение проектной деятельности учащихся.

Применительно к начальной школе проект определяется как специально организованный педагогом и самостоятельно выполняемый детьми комплекс действий, завершающийся созданием творческих работ. Младший школьный возраст является начальным этапом вхождения в проектную деятельность, закладывающим фундамент дальнейшего овладения ею. Отмечается, что «более тщательный анализ того, что обычно называют проектной деятельностью в начальной школе, выявил две крайности. Либо это механический перенос метода проектов в начальную школу из основной или старшей школы, либо простое присваивание названия «проект» всему, что только ни делается: самостоятельно решили несколько задач из учебника – проект и т.д.» [3]. Вместе с тем, нельзя согласиться с мнением этих же авторов, что «полноценная проектная деятельность не соответствует возрастным возможностям младших школьников». Речь должна идти о том, как организовать проектную деятельность младших школьников, учитывая их возрастные особенности. Прообразом проектной деятельности для младших школьников могут стать проектные задачи. Отличие проектной задачи от проекта заключается в том, что для решения этой задачи школьникам предлагаются все необходимые средства и материалы в виде набора (или системы) заданий и требуемых для их выполнения данных. Считается, что проектные задачи в начальной школе есть шаг к проектной деятельности в подростковой (основной) школе. Эти задачи имеют творческую составляющую. Решая их, дети не ограничиваются рамками обычного учебного задания, они вольны придумывать, фантазировать. Безусловно, проектная деятельность является ведущей деятельностью подросткового возраста, но проектной деятельности младших школьников нужно учить, и следует приветствовать тот факт, что в учреждениях различного

типа используются программы, реализующие эту задачу. Так, например, программа «Мой первый проект» (2 – 3 классы) направлена на достижение следующих результатов [4]: учащиеся обучаются работать с первичной идеей; формируется навык планирования деятельности; формируется опыт интеллектуального изменения; формируется умение концентрировать внимание, удерживать, переключать его на другие виды деятельности; формируется опыт использования частично алгоритмизированных методов мышления; формируется опыт защиты своей идеи; формируется опыт самоопределения.

Эта программа, как и аналогичные ей, имеет огромные воспитательные возможности в качестве движущей силы социокультурного развития школьника, то есть воспитания у него нравственной, коммуникативной, правовой, интеллектуальной, информационной культуры, адаптированности к современной жизни, развития самостоятельности.

Включение младших школьников в проектную деятельность учит их размышлять, прогнозировать, предвидеть, формирует адекватную самооценку. Младший школьный возраст накладывает естественные ограничения на организацию проектной деятельности, однако начинать вовлекать учащихся начальных классов в проектную деятельность нужно обязательно. Именно в младшем школьном возрасте закладывается ряд ценностных установок, личностных качеств и отношений. Если это обстоятельство не учитывается, если этот возраст рассматривается как малозначимый, то нарушается преемственность между этапами развития учебно-познавательной деятельности обучающихся и значительной части школьников и не удаётся впоследствии достичь желаемых результатов в проектной деятельности.

При организации проектной деятельности в начальной школе необходимо учитывать возрастные и психолого-физиолого-гигиенические особенности младших школьников. Включать школьников в проектную деятельность следует постепенно. В 1-2 классах – доступны творческие задания, а уже в 3-4 классах учащиеся с большим интересом выполняют довольно сложные проекты.

Темы детских проектных работ лучше выбирать из содержания учебных предметов или из близких к ним областей. Для проекта требуется знакомая младшим школьникам и значимая для них

проблема. Круг социально значимых проблем, с которыми могли встретиться ученики начальной школы, узок, а их представления о них одноплановы. Поэтому проблема проекта, обеспечивающая мотивацию включения школьников в самостоятельную работу, должна быть в области познавательных интересов учащихся и находиться в зоне их ближайшего развития.

Длительность выполнения проекта в режиме урочных и внеурочных занятий целесообразно ограничить одним уроком (в 1 классе), сдвоенными уроками или одной-двумя неделями (во 2 классе) и постепенно переходить к долгосрочным проектам, рассчитанным на месяц, четверть, полугодие (3-4 класс), от однопредметных к межпредметным, от личных проектов к групповым и общеклассным.

Если выполнение проекта проходит в режиме сочетания урочных, внеурочных и внешкольных занятий, то целесообразно привлекать родителей. Важно, чтобы родители не брали на себя выполнение части работы детей над проектами, а помогали советом, информацией; проявление заинтересованности со стороны родителей – важный фактор поддержки мотивации и обеспечение самостоятельности школьников при выполнении ими проектной деятельности. Проектная деятельность учащимся начальных классов необходима и возможна. Метод творческих проектов наряду с другими активными методами обучения может эффективно применяться в начальных классах.

Рассматриваемая проблема имеет еще один важный как в теоретическом, так и в прикладном отношении аспект. Дело в том, что метод проектов в значительной мере содействует преодолению определенной односторонности традиционных дидактических систем и подходов. Последние ориентированы, главным образом, на формирование лишь одной из основных подсистем психики – когнитивной. Вместе с тем, в структуре психики представлены и другие важнейшие ее подсистемы – регулятивная и коммуникативная, которые также должны выступать предметом целенаправленных формирующих воздействий в процессе обучения. Именно это, фактически, и происходит при реализации проектного метода. В самом деле, данный метод по самой своей сути является практико-ориентированным, то есть предполагающим реализацию некоторой целостной и содержательно развернутой деятельности. При ее пла-

нировании, освоении и реализации происходит естественное и объективно необходимое для ее осуществления формирование определенной системы собственно регулятивных процессов – целеобразования, прогнозирования, принятия решения, планирования, программирования, контроля, самоконтроля, коррекции. Эти процессы образуют содержание собственно регулятивной подсистемы психики и, следовательно, их формирование в ходе проектной деятельности содействует и становлению регулятивной подсистемы психики.

Аналогичным образом обстоит дело и в плане формирования еще одной основной подсистемы – коммуникативной в ходе реализации проектного метода. Данный метод по самой своей сути предполагает организацию учебной деятельности по типу совместной и, следовательно, требует реализации в ходе ее выполнения коммуникативных процессов. Тем самым обеспечиваются объективные предпосылки для формирования собственно коммуникативных процессов, навыков общения, что и составляет содержание собственно коммуникативной подсистемы психики. Таким образом, метод проектов характеризуется комплексным характером, поскольку он направлен на формирование трех основных подсистем психики и преодолевает свойственные традиционным подходам ограничения.

Библиографический список

1. Дик, Н.Ф. Лучшие инновационные формы внеучебной деятельности в начальной школе. - Ростов н/Д, 2009.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / под ред. Е.С. Полад. - М., 2000.
3. Проектные задачи в начальной школе [Текст] / под ред А.Б. Воронцова. - М., 2010.
4. Психологические аспекты проектной деятельности [Текст] / авт.-сост. Н.Л. Куракина. – Волгоград, 2010.
5. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников [Текст] / А.И. Савенков. – Самара, 2010.

Е.Г. Изотова, Д.Н. Аппазова

Особенности восприятия музыки детьми младшего школьного возраста

В наше время новых технологий, нового образа жизни, нового мышления людям стало трудно понимать друг друга. Для того чтобы понять поведение ребенка, нужно узнать, что он чувствует, какие ощущения заставляют принимать его то или иное решение, совершать какие-либо действия. Таким образом, актуальной представляется задача получения данных об особенностях детского восприятия.

Восприятие определяется как отражение целостных предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. Воспринимая, мы не только выделяем группу ощущений и объединяем их в целостный образ, но и осмысливаем данный образ, понимаем его, привлекая для этого свой прошлый опыт. Поскольку многие учителя музыки сталкиваются с проблемами восприятия музыки у детей, то в данной работе целесообразно рассмотреть особенности музыкального восприятия у детей 7 – 8 летнего возраста. Для данного возраста характерно образное представление, но уже начинает развиваться логика и абстрактно-теоретическое мышление. Именно в 7 – 8 лет начинается полноценное углубление в музыкальный мир и именно с этого возраста в школе учат «вслушиваться» и «слышать».

Музыкально-слуховая деятельность осуществляется на двух уровнях - перцептивном, связанным с восприятием музыки, и на апперцептивном, связанным с её представлением. Часто музыка вызывает у детей особую реакцию. Это словно «погружение» - мгновенное и неосознанное, погружение в музыку, будто они сами находятся в той круговерти событий, которые хотел передать композитор. Это состояние недолгое – оно так же мгновенно проходит, как и возникает. Проявляется это особое восприятие в виде различных физических действий,

проявлений: гримасы, взмахи рук, движения ног и головы, хлопки и т.п. Происходят данные проявления с каждой новой мелодией. Особое влияние в данном случае имеет оркестровая музыка – самое обширное для восприятия направление музыки. Лишь многократное его восприятие позволяет ребенку сформировать полноценный целостный образ произведения, именно поэтому некоторые произведения иногда целесообразно прослушивать фрагментарно несколько раз за урок. Однако это мешает прослушиванию и осознанию произведения от начала до конца. В работах В.Д. Остроменского присутствуют данные, что в процессе многократного восприятия музыки происходит постоянное совершенствование слуховых действий, степени их координации.

В течение первоначального восприятия - «ознакомления» содержанием музыкально-слуховой деятельности происходит ориентировочный охват всего произведения, выделение отдельных фрагментов. В процессе повторного восприятия - «просветления» в структуре деятельности все больше начинает появляться осмысленный анализ и прогнозирование на основе ранее сформированных представлений. Ребенок сопоставляет звучащее с ранее воспринятым, с собственными сенсорными эталонами. На этой стадии происходит свертывание ранее освоенных музыкальных структур. Наконец, в процессе последующего восприятия - «озарения» происходит рационально-логическое освоение музыкального материала, всестороннее постижение и переживание его эмоционального смысла.

Выявленные В.Д. Остроменским интересные закономерности динамики развития восприятия музыки школьниками не могут служить обобщенной моделью музыкального восприятия в целом. Профессиональные, возрастные, образовательные факторы накладывают существенный отпечаток на динамику развертывания музыкально-слуховой деятельности: детям 7-8 лет требуется несколько большее количество прослушиваний для лучшего осознания и восприятия музыки.

Исследования таких ученых, как А.Л. Готсдинер, Е.В. Назайкинский, В.М.Теплов, посвящены изучению стадий

развития музыкального восприятия в раннем возрасте. Однако важная в методологическом отношении идея стадийности восприятия получила в работе В.Д.Остроменского хорошее экспериментальное воплощение. Эта идея поддерживается большинством российских исследователей. Так, А.Н. Сохор выделяет несколько стадий восприятия музыки ребенком:

1) стадия возникновения интереса к произведению, которое предстоит услышать, и формирования установки на его восприятие; 2) стадия слушания как такового; 3) стадия понимания и переживания; 4) стадия интерпретации и оценки. Здесь он подчеркивает, что деление это условно, поскольку последовательность стадий может меняться, одна стадия может сливаться с другой. Понимание, оценка и переживание часто протекают слитно, нерасчлененно.

З.Г. Казанжиева-Велинова выделяет основные стадии восприятия музыки: 1) докоммуникативную, связанную с формированием готовности слушать; 2) коммуникативную, отражающую реальный процесс восприятия музыки; 3) посткоммуникативную, связанную с осмыслением произведения после окончания его звучания.

Анализ основных подходов к данному вопросу позволяет сделать вывод, что основным моментом, по мнению всех исследований, является формирование установки – готовности к восприятию (что выделяется в качестве первой стадии восприятия музыки у всех вышеупомянутых исследователей).

Люди по-разному воспринимают музыку в условиях концерта и тогда, когда слушают её по радио или по телевидению, индивидуально или испытывая эффект эмоционального влияния и присутствия других людей. С различной установкой воспринимают музыку композитор, исполнитель, музыковед. Такие же различия обнаруживаются в восприятии музыки у детей. Характер, личностные качества и основной вид занятий по жизни по-разному влияют на первичное восприятие, на готовность слушать. Как свидетельствуют данные исследования З.Г. Казанжиевой-Велиновой, решающими в формировании установок оказываются общемузыкальные характеристики, связанные с отношением к музыке в целом, музыкальными интересами,

вкусами, предпочтениями, жанровыми ориентациями, а также и от музыкальных предпочтений в семье ребенка. Установка зависит и от эмоционального состояния ребенка в момент звучания. Оно проявляется в степени активности и избирательности восприятия: субъект может быть всецело поглощён слушанием музыки или слушать, будучи занятым какой-либо другой деятельностью (так называемое комитатное восприятие).

Таким образом, мы приходим к выводу, что для полного восприятия музыки ребенком, целью которого станет эмоциональный отклик школьника (нравится/не нравится), требуется многократное прохождение музыкального материала. Однако в условиях школьного урока учителю становится сложно несколько раз прослушивать одно и то же произведение, учитывая, что музыкально-слуховая деятельность не является единственной на уроке. Именно поэтому многие музыкальные произведения повторяются каждый год, дети учатся интонированию основных мелодий и узнаванию их, т.е. все последующие стадии восприятия растягиваются на все годы изучения музыки в школе.

УДК 159.9.072

В.Е. Люкманова, Ю.П. Вавилов

Использование компьютерных технологий для формирования положительного отношения студентов- заочников к учебной деятельности

Формированию у студентов положительного отношения к учебной деятельности способствуют многие факторы, в частности такие, как осознание студентами ближайших и конечных целей учения, теоретической и практической значимости усваиваемого материала, профессиональная направленность учебной деятельности, наличие проблемных ситуаций и творческих задач в структуре учебной деятельности, эмоциональная форма изложения учебного материала, благоприятная рабочая атмосфера занятий и др. В современных условиях особое значение приоб-

ретает широкое использование компьютерных технологий как важного фактора, определяющего как отношение студентов к учебной деятельности, так и ее результаты.

Была разработана и применена модель, основанная на общих принципах вузовского общения с учетом специфики заочной формы обучения, возрастных особенностей заочников и направления на широкое использование КТ на всех этапах образовательного процесса [1,2,3,5]. Для экспериментального обучения студентов использовались такие организационные формы, как лекции с применением электронных изданий и презентаций, интернет-конференции, самостоятельная работа с электронными изданиями, работа на компьютере (в сети, рассылка писем, выполнение практических заданий на компакт-дисках, работа в различных компьютерных программах). Традиционные средства обучения сочетались с компьютерными средствами и телекоммуникациям. Ведущую роль играли активные, поисковые методы обучения, ориентированные на применение КТ, усиление профессионально-практической направленности обучения, проявление студентами творческого подхода в выполнении учебных заданий.

В эксперименте участвовали два потока студентов-заочников (всего - 162 человека). Для определения эффективности применения экспериментальной модели обучения были разработаны критерии и показатели оценки уровня усвоения знаний и умений в условиях использования компьютерных технологий. Дифференцировались 4 уровня усвоения: 1) узнавания; 2) репродуктивной деятельности; 3) под руководством преподавателя; 4) самостоятельного конструирования профессиональной деятельности.

В результате эксперимента получены следующие данные:

- по первому заданию 56% студентов экспериментальной группы первого потока и 52% студентов экспериментальной группы второго потока получили баллы, соответствующие уровням продуктивного и самостоятельного конструирования профессиональной деятельности, а в контрольных группах соответственно 24% и 25%;

- при выполнении второго задания 50% студентов экспериментальной группы первого потока и 48% студентов экспери-

ментальной группы второго потока получили баллы, характеризующие уровни продуктивного и самостоятельного конструирования профессиональной деятельности и в контрольных группах соответственно 23% и 18%.

Следовательно, у большого числа студентов появились элементы продуктивных действий по практическому применению полученной информации и элементы конструирования в ходе самостоятельной деятельности. Достоверность вывода доказывают данные, полученные с помощью t -критерия для сравнения результатов в экспериментальных и контрольных группах. В первом потоке для групп ЭГ1 и КГ1, $T_1=3,07$ и $T_2=2,76$ при $T_{\text{ср}}(0,01; 103)=2,58$. Во втором потоке для групп ЭГ2 и КГ2 $T_1=1,83$ и $T_2=1,73$ при $T_{\text{ср}}(0,10; 55)=1,68$. Значения t -критерия превышают критические для соответствующих уровней значимости и данных чисел степеней свободы в обоих потоках. Различия между средними значениями экспериментальной и контрольной групп существенны на данном уровне значимости.

С целью подтверждения эффективного влияния КТ на положительное отношение студентов-заочников к учебной деятельности была использована методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов», предложенная А.А. Реаном и В.А. Якуниным. Приведем данные по трем мотивам: 1) «стать высококвалифицированным специалистом»; 2) «получить диплом»; 3) «успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично». Для рассматриваемых мотивов получены следующие результаты, оцениваемые с помощью критерия U Манна-Уитни: в первом потоке (ЭГ1 и КГ1) $U_{\text{эмп}}=1421,50$; $U_{\text{эмп}}=1446,50$; $U_{\text{эмп}}=1038,50$; что превышает $U_{\text{кр}}=1117(a=0,05)$ и $U_{\text{кр}}=1011(a=0,01)$; во втором потоке (ЭГ2 и КГ2) $U_{\text{эмп}}=369,00$; $U_{\text{эмп}}=388,00$; $U_{\text{эмп}}=476,00$; что превышает $U_{\text{кр}}=293(a=0,05)$. Приведенные показатели статистически значимы и свидетельствуют о положительном мотивационном отношении студентов-заочников к учебной деятельности.

Таким образом, в процессе формирующего эксперимента решены следующие задачи: теоретический материал курса освоен студентами на достаточно высоком уровне (3-й и 4-й уровни освоения); они научились использовать теоретические знания применительно к практической ситуации и показали также вы-

сокий уровень профессиональных умений и навыков; в ходе занятий студенты проявили большую заинтересованность и активность; уровень влияния персональным компьютером стал более высоким, и студенты успешно выполняли на нем сложные задания.

С учетом полученных результатов можно сделать вывод, что, хотя применение КТ не решает всех проблем, возникающих в процессе подготовки современных профессионалов, активное и умелое использование таких технологий позволяет добиваться лучших результатов в обучении студентов-заочников, и приобретенный технологический опыт, несомненно, может быть перенесен в другие педагогические условия.

Библиографический список

1. Андреев, А.А. Интернет в системе российского непрерывного образования [Текст]/А.А. Андреев// Высшее образование в России. - 2005. - №7.- С.91-93.

2. Вербицкий, А.А. Психологические особенности включения взрослых в учебную деятельность [Текст] / А.А. Вербицкий // Система обеспечения качества в дистанционном образовании.- Жуковский, 2002. - С.37-43.

3. Змеев, С.И. Образование взрослых и андрагогика в России: достижения, проблемы и перспективы развития [Текст]/ С.И. Змеев //Педагогика. - 2009. - №7.- С.32-39.

4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] /Е.П.Ильин.- Спб., 2002.

5. Репьев, Ю.Г. Интерактивное самообучение [Текст] / Ю.Г. Репьев. – М., 2004.

УДК 37.091.214

Е. Н. Кузнецова

Концепция саморазвития личности как компонент новых стандартов образования

Компетенция – это знание, опыт, умение по кругу вопросов, в которых кто – либо хорошо осведомлен. Компетентность – это способность к решению жизненных и профессиональных

задач в той или иной области. Компетентность должна формироваться в комплексе: в предметных областях и «запредметных областях» - во внеурочной деятельности.

Наша школа тесно сотрудничает с образовательным учреждением дополнительного образования «Ферон» г. Ростова. На параллели пяти первых классов проводятся занятия различных направлений учителями школы и педагогами центра. Перед нами стоит цель – развитие мотивации личности к познанию и творчеству. Формируем ценностно – смысловые компетенции, т.е. готовность ребенка видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем; информационные компетенции, обучаем работе с различными источниками информации: книгами, справочниками и Интернетом (в 1 классе - под руководством взрослого); коммуникативные компетенции, умения устной речевой деятельности (монолог, диалог), обучаем приемам действий в ситуациях общения, совместной работе в микрогруппе. Особое внимание уделяем поддержке одаренных детей. Воспитываем толерантное, духовное мировоззрение, свободную и активную, самоопределяющуюся личность, способную самостоятельно адаптироваться в коллективе и обществе.

Центр «Ферон» использует программу «Всезнайка», которая выступает как предложение для реализации дополнительного образования в «Стандарте второго поколения» и эффективно дополняет общее образование общеразвивающими модулями. Основываясь на данной программе, каждый педагог выбрал для разработки и реализации вид досуговой работы, и тем самым были внедрены разнообразные формы и виды деятельности. Ребенок может пробовать себя в различных областях и определить свое место и роль в окружающем мире. Каждый модуль – это отдельно законченная программа, со своими задачами, ожидаемыми результатами. Рассчитана на 1 час в неделю. Программа дает возможность педагогам включить в занятия темы, дополняющие основное образование, и восполнить знания детей. В собственной деятельности использую возможности организованного для первоклассников кружка «Мир чудес». На занятиях дети расширяют свои знания о малой Родине, о памятниках архитектуры как России, так и мира, узнают о чудесах света. Уче-

ники готовят доклады, совместно с родителями – презентации и проекты на выбранную тему. Проводятся конкурсы рисунков.

Опыт других учителей также заслуживает внимания. Используя возможности кружка «Удивительное и невероятное» (учитель И.А. Умникова), у учащихся удастся повысить уровень общей культуры, расширить представления о Земле в разные эпохи. Дети путешествуют по «планете загадок и тайн», сталкиваются с необыкновенными животными и растениями, таинственными явлениями. В кружке «Я живу среди людей» (учитель С.Г. Иванова) дети получают знания об истории возникновения и видах транспорта, правилах поведения и дорожного движения. Первоклассники выполняют практические задания по безопасности на улице. Проходят игры «Светофор», «Транспорт в городе». Дети с интересом изготавливают эмблемы, макеты микрорайона, рисуют рисунки «Дорога к школе», «Пешеходный переход». Проводятся беседы по темам: «Бесконфликтное общение - путь к успеху», «Цена сомнительного удовольствия». В кружке «Истоки» (учитель Е.А. Хлыстова) перед педагогом стоит цель - развитие духовно- нравственного сознания. Формируются представления о красоте и хрупкости окружающего мира, о любви, о праве каждого живого существа на жизнь. Педагог собирает детей в группы с целью научить выражать чувства, отношения, способствует развитию интереса к духовным реальностям предшественников. Занятия затрагивают темы: доброе слово, честное слово, слово о родителях, труд и подвиг, святое слово. Дети посещают Ростовский музей, монастыри города.

Занятия в кружке «Люби и знай свой край родной» (учитель О.В.Соболева) проходят по программе, состоящей из четырех этапов. Первый этап: «Страна школяндия». Происходит знакомство с историей и традициями школы. Второй этап: «В некотором царстве, в некотором государстве». Учащиеся знакомятся с историей города, озера, улиц. Третий этап: «Теремок, теремок, кто в тереме живет?». Дети узнают о национальном составе жителей города, знакомятся с традициями, обычаями людей. Четвертый этап: «Природа родного края». Дети получают информацию о растениях и животных края. Выпускаются тематические стенгазеты. Педагогами центра «Ферон» проводятся следующие

занятия с первоклассниками: «Оригами», «Спортландия», «Дизайн», «Мир красок». Всего детям было предложено 10 разных кружков в неделю, посещаемость составила 95 % учащихся пяти первых классов. Ведется наблюдение за действиями каждого ребенка, выделяются способные, одаренные дети. Мониторинг предполагает тестирование в конце года, тематическое рисование. Учителями составляются альбомы лучших работ, оформляются выставки творческих работ и портфолио детского учреждения. Участвуем в районных и городских конкурсах.

В результате досуговая деятельность младших школьников носит достаточно разноплановый характер. Результаты опроса первоклассников показали положительное отношение к занятиям, что оказало влияние на процесс адаптации первоклассников к условиям школьной жизни. Для младшего школьного возраста очень важно не упустить время выбора основного вида деятельности как ведущего. Исходя из теоретических положений отечественных психологов, мы считаем, что именно в этом возрасте у детей формируется интерес, положительное отношение к творчеству, воображение. На занятиях дети развивают свой кругозор, пробуют себя в различных сферах творчества, тем самым имеют возможность выбрать для себя направление для своего жизненного самоутверждения.

Компетенция проявляется в деятельности, а внеурочные занятия несут в себе большие возможности организации самостоятельной деятельности учащихся и их саморазвития и тем самым способствуют реализации установок новых стандартов образования.

ПОДГОТОВКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ К ВНЕДРЕНИЮ ФГОС: методический аспект

**Опыт работы филиала кафедры педагогики и психологии
начального обучения МОУ СОШ №36**

УДК 373.3.016

С. С. Мартынова

Основная образовательная программа начального общего образования как условие введения ФГОС в образовательном учреждении

Начальное образование в России развивается сегодня в контексте международной программы ЮНЕСКО «Образование для всех». Стратегия модернизации российского образования, начиная с 2001 года, реализует три основные цели и принципа: доступность-качество-эффективность. Однако на этом пути в современной отечественной школе существует ряд специфических проблем: ориентация на обучение, а не на гармоническое развитие личности; недостаточная подготовка выпускников к реальной жизни; неготовность к работе с проблемными детьми разных категорий (вплоть до одаренных).

Новый государственный образовательный стандарт (ФГОС) ставит целью воспитание, социально-педагогическую поддержку становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России. Стратегические цели современной системы образования: обеспечение консолидации нации, её конкурентоспособности и безопасности: равных возможностей получения качественного начального общего образования; духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования; преемственности основных образовательных программ дошкольного, начального общего, основного общего, среднего полного общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования; единства образовательного простран-

ства РФ в условиях многообразия образовательных систем и видов образовательных учреждений; демократизации образования, методов оценки знаний обучающихся, использование различных форм образовательной деятельности, развития культуры образовательной среды образовательного учреждения; создание условий для эффективной реализации и освоения обучающимися ООП.

Особенностью стандарта второго поколения является то, что он рассматривается как общественный договор между семьей, обществом и государством, и каждый из участников этого договора имеет свои ориентиры. Для семьи важно, чтобы образование обеспечило личную, социальную и профессиональную успешность ребёнка; общество требует обеспечения безопасности и здоровья своих граждан, воспитание их на основе свободы и ответственности, социальной справедливости и благосостояния; государству необходимо с помощью образования обеспечить национальное единство, безопасность, развитие человеческого капитала, конкурентоспособность.

Стандарт ориентирован на портрет будущего выпускника - гражданина России - патриота, носителя ценностей гражданского общества, уважающего ценности иных культур; мотивированного к познанию и творчеству, обучению и самообучению на протяжении всей жизни; осознающего себя личностью, способного принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность. В условиях смены ценностных ориентиров системы образования перед учителем встаёт главный вопрос: для чего учить и как учить? Реализация ценностных ориентиров образования в единстве процессов обучения и воспитания на основе формирования обобщённых способов действия обеспечивает высокую эффективность решения жизненных задач и возможность саморазвития обучающихся.

Стандарты второго поколения выдвигают систему трёх требований: к результатам, к структуре основной образовательной программы и к условиям её реализации. Требования к результатам освоения основной образовательной программы включают личностные изменения (готовность и способность к саморазвитию; мотивация к обучению и познанию; ценностно-смысловые установки; социальные компетенции, личностные качества), метапредметные изменения (УУД, познавательные,

регулятивные, коммуникативные), предметные (специфический для данной предметной области опыт деятельности; система основополагающих элементов научного знания).

Впервые важное место в Стандарте отведено условиям реализации основной образовательной программы. Требования к условиям реализации представляют комплекс: требования к кадровым условиям, финансовые условия, материально-технические, учебно-методические.

Важным требованием нового стандарта является требование к структуре основной образовательной программы. В образовательном учреждении могут быть такие программы: Образовательная программа ОУ как общественный договор – принимается высшим органом управления ОУ, разрабатывается совместно с управляющим советом; Основная образовательная программа ступени – программа совместных действий всех участников ОП в соответствии с возрастными возможностями школьников. Разрабатывается совместно с учащимися и их родителями и утверждается на уровне педагогического совета ОУ; Рабочая учебно-образовательная программа курса, модуля и т.п. - программа действий учителя для достижения учебно-предметных результатов; Индивидуальная образовательная программа учащегося – персональный путь реализации личностного потенциала ученика в образовании; Программа развития ОУ – документ, усиливающий конкурентные позиции образовательного учреждения на рынке образовательных услуг, определяет вектор движения ОУ.

Основная образовательная программа начального образования содержит разделы: пояснительная записка (раскрывает цели реализации ООП, конкретизированные в соответствии со Стандартом; принципы и подходы к формированию ООП); планируемые результаты освоения обучающимися образовательной программы; учебный план начального общего образования; программа формирования УУД у обучающихся на ступени начального общего образования; программы отдельных учебных предметов, курсов; программа духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся. Целью данной Программы является социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, творческого, компетентного гражданина

России. Сюда входят также программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни, программа коррекционной работы, система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. С этой целью должны использоваться различные методы и формы, взаимно дополняющие друг друга (стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения).

Одним из критериев готовности ОУ к введению стандарта является наличие утвержденной ООП начального общего образования. Работая в течение этого учебного года над ООП, педагоги школы, учитывая запросы обучающихся и их родителей, создали портрет выпускника начальной школы МОУ СОШ № 36. Этот ученик умеет учиться, способен организовать свою деятельность, умеет пользоваться информационными источниками; уважает свою страну и народ, его историю и культуру; активно и заинтересованно познающий мир, честный, внимательный, толерантный; обладает основами коммуникативной культуры; уважает и принимает ценности семьи и общества, осознаёт свои обязанности перед обществом, другими людьми, самим собой; соблюдает правила здорового образа жизни.

Цель основной образовательной программы начальной школы мы видим в создании условий для формирования у учащихся базовых навыков самообразования, самоорганизации, самоопределения, самовоспитания, обеспечивающих готовность к освоению содержания основного и полного общего среднего образования, раскрытие интеллектуальных и творческих возможностей личности учащихся через освоение ООП НОО.

Достижение поставленных целей будет осуществляться в ходе решения задач: создать условия для формирования внутренней позиции школьника и адекватной мотивации учебной деятельности, обеспечивать условия для сохранения и укрепления здоровья учащихся, воспитывать чувство патриотизма, развивать коммуникативные качества личности школьника, способствовать совершенствованию УУД обучающихся, развивать

творческие способности обучающихся через разные виды внеурочной деятельности.

Таким образом, совместная работа педагогов школы над содержанием основных разделов основной образовательной программы обеспечит, во-первых, создание необходимых условий для реализации основных требований стандарта; во-вторых, обеспечит успешное решение образовательных задач школы, с учётом её специфики и образовательных потребностей учащихся и их семей, в-третьих, повысит профессиональный уровень педагогов.

УДК 37.01

Е. В. Синотина

Учитель как субъект управления качеством образовательного процесса в условиях перехода на ФГОС

Главная роль в реализации требований новых образовательных стандартов отведена учителю, который должен быть готов к работе в новых условиях. Каковы же критерии готовности педагогов к введению стандартов? Чтобы ответить на этот вопрос, следует обратиться к новым должностным инструкциям учителя начальных классов, в которых определяется уровень знаний и степень ответственности педагогов за реализацию ФГОС. Приведём выдержки из должностных инструкций.

1. Учитель должен знать: требования ФГОС нового поколения и рекомендации по их реализации в общеобразовательном учреждении; методики преподавания предметов и воспитательной работы, программы и учебники, отвечающие требованиям ФГОС; требования к оснащению и оборудованию учебных кабинетов и подсобных помещений; средства обучения и их дидактические возможности; основные направления и перспективы развития образования и педагогической науки.

2. Учитель начальных классов выполняет следующие должностные обязанности: осуществляет обучение и воспитание школьников с учетом специфики требований ФГОС; обес-

печивает уровень подготовки, соответствующий требованиям ФГОС, и несет ответственность за их реализацию; осуществляет поддержку и сопровождение личностного развития учащихся, выявляет их образовательные запросы и потребности; обеспечивает включение учащихся в различные формы внеучебной деятельности; обеспечивает соответствие учебных программ по предметам, а также программ внеучебной деятельности новым ФГОС.

Согласно этим инструкциям, учитель должен стать субъектом управления качеством образовательного процесса, управлять образовательным процессом – уметь его анализировать, планировать, организовывать изменения, измерять «на выходе», сопоставляя цели и результаты. Целью управленческой деятельности учителя является создание условий для успешной реализации требований стандарта.

Рассмотрим новые профессиональные задачи учителя в соответствии с тремя требованиями.

Структура ФГОС	Необходимые изменения	Новые задачи учителя
Требования к результатам освоения ООП НОО	Введение трех видов результатов предметные результаты метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования; личностные результаты. модель выпускника начальной школы как общие требования к конечным результатам начального образования	1.Отбор методов оценивания для создания внутришкольной системы оценки достижения планируемых результатов 2.Разработка (отбор) контрольных материалов для оценки предметных планируемых результатов образования. 3.Составление (выбор) комплексных проверочных работ 4.Внедрение новой формы накопительной оценки (портфолио учащихся). 5. Обработка результатов диагностических и комплексных проверочных работ.
Требования к содержанию образования	1. Направленность содержания начального образования на: • становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся; • формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности; • духовно-нравственное развитие и	1. Разработка для своего класса программы развития и воспитания, нацеленной - на становление гражданской идентичности; - укрепление физического и психического духовного здоровья. 2. Выявление и отбор способов и

	воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей; укрепление физического и духовного здоровья обучающихся. 2.Перевод содержания образования в деятельностную парадигму.	средств формирования УУД у обучающихся (анализ учебников, отбор системы заданий и проч.). 3.Разработка (корректировка и уточнение авторских) рабочих программ по учебным предметам. 4.Отбор и освоение образовательных технологий деятельностного типа (ТРИЗ, исследовательских, проектных и др.)
Требования к условиям реализации образовательного процесса	Научно-методическое обеспечение Учебная литература Оборудование кабинета, направленное на реализацию требований ФГОС.	1. Разработка и реализация плана индивидуальной методической работы (в том числе, - в целях соответствия квалификационным характеристикам по соответствующей должности). 2. Составление перечня учебников (в соответствии с федеральным перечнем). 3. Создание комфортной развивающей образовательной среды на базе учебного кабинета. 4. Проверка используемой и имеющейся в кабинете учебной литературы на предмет её соответствия двум федеральным перечням.

Профессионализм учителя в области управления образовательным процессом может быть определён и через уровень систему компетентностей современного учителя.

Компетентность	Содержание компетентности
Предметно-методологическая компетентность	Знания в области преподаваемого предмета; ориентация в современных исследованиях по предмету; владение методиками преподавания предмета.
Психолого-педагогическая компетентность	Теоретические знания в области индивидуальных особенностей психологии и психофизиологии познавательных процессов ученика, умение использовать эти знания в конструировании реального образовательного процесса. Умение педагогическими способами определить уровень развития «познавательных инструментов» ученика.
Компетентность в области валеологии образовательного процесса	Теоретические знания в области валеологии и умения проектировать здоровьесберегающую образовательную среду (урок, кабинет). Владение навыками использования здоровьесберегающих технологий. Теоретические знания и практические умения по органи-

	зации учебного и воспитательного процесса для детей с ОВЗ.
Компетентность в сфере медиа-технологии и умения проектировать дидактическое оснащение образовательного процесса	Практическое владение методиками, приемами, технологиями, развивающими и социализирующими учащихся средствами предмета. Умение проектировать и реализовать программу индивидуальной траектории обучения ученика. Владение методиками и технологиями медиа-образования.
Коммуникативная компетентность	Практическое владение приемами общения, позволяющее осуществлять направленное результативное взаимодействие в системе «учитель-ученик»
Компетентность в области управления системой «учитель-ученик»	Владение управленческими технологиями (педагогический анализ ресурсов, умение проектировать цели, планировать, организовывать, корректировать и анализировать результаты учебного и воспитательного процесса)
Исследовательская компетентность	Умение спланировать, организовать, провести и проанализировать педагогический эксперимент по внедрению инноваций
Компетентность в сфере трансляции собственного опыта	Умение транслировать собственный положительный опыт в педагогическое сообщество (статьи, выступления, участие в конкурсах)
Акмеологическая компетентность	Способность к постоянному профессиональному совершенствованию. Умение выбрать необходимые направления и формы деятельности для профессионального роста

Мы предлагаем свою систему методической поддержки учителя на этапе введения ФГОС, чтобы помочь учителю стать субъектом образовательного процесса.

На первом, организационном этапе работы мы проанализировали внутренние ресурсы школы: педагоги, прошедшие курсы, имеющие опыт инновационной деятельности, или педагоги, которые занимаются научной работой, ведут КПК. Их можно привлекать для организации работы внутри школы. Среди педагогов было проведено анкетирование. В анкете учителю предлагалось определить степень своей готовности к работе по новым стандартам по десятибалльной шкале.

На основании полученных результатов были предложены формы работы для опытных педагогов (участие в проведении педсоветов, обучающих семинаров, наставничество, руководство проектом «Школа – территория здоровья», руководство проблемно-творческой группой) и формы работы для педагогов, нуждающихся в методической поддержке (обучение на КПК,

семинарах, самообразование, работа в проблемно-творческих группах, изучение опыта учителей города).

Успешный переход на новые образовательные стандарты возможен лишь при условии вовлечения всех педагогов в совместную творческую деятельность. Поэтому в школе был разработан проект «Введение ФГОС в МОУ СОШ № 36 на начальной ступени обучения», важной составляющей проекта явилось повышение уровня профессиональной компетентности педагогов. Внутри большого проекта были сформулированы темы единичных проектов для творческих групп: так, например, для разработки ООП: программа духовно-нравственного воспитания школьников, программа формирования УУД, программа работы с одарёнными детьми, программа коррекционной работы, программа по сохранению здоровья учащихся.

Состав творческой группы определяла школа. Однако разработка программ потребовала проведения дополнительных обучающих семинаров. В течение учебного года мы работали над основными проблемами ФГОС, совместно обсуждали разработки творческих групп. Все программы были представлены на педагогическом совете школы. В коллективе состоялись следующие тематические педсоветы: «Особенности образовательных стандартов второго поколения», «Новые образовательные результаты», «Духовно-нравственное воспитание как основа современного образовательного процесса».

Важным аспектом методической работы школы стало изучение требований к уроку. Мы разработали технологическую карту современного урока и критерии оценки качества урока. Технологическая карта, в которой отражены деятельность учителя и учащихся на уроке, формируемые УУД, позволяет увидеть образовательный результат каждого этапа урока. Для опытного учителя технологическая карта может заменить и конспект урока. Работа с технологической картой была апробирована на педсовете «Формирование УУД на уроке и во внеурочной деятельности», учителя показали и проанализировали открытые уроки. Опыт проектирования и анализа современного урока был востребован в муниципальной системе образования на городской акции «Педагогический марафон».

В ходе реализации проекта мы обратились и к личному методическому опыту педагогов, который рассмотрели с позиций требований новых стандартов. Тем самым методические наработки учителя стали особенно актуальны в решении новых образовательных задач. Таким образом, созданная система методического сопровождения учителя на этапе введения ФГОС позволила повысить профессиональный уровень педагогов.

УДК 379.8

Г. Ю. Назарова

Интеграция учебно-воспитательной работы по краеведению

В Национальной доктрине образования РФ определены цели воспитания и обучения как единого процесса, поэтому одной из актуальных задач школьного образования становится всестороннее развитие личности: формирование нравственных качеств интеллектуально развитой личности, готовой к самоопределению в новых социальных условиях. Особая роль в становлении личности принадлежит начальной школе, закладывающей и развивающей духовные основы личности.

Решению задач личностного развития ребенка способствует интегрированное обучение, которое позволяет объединить в целостную систему знания по отдельным предметам и сформировать целостную картину мира у учащихся [2;4]. Традиционно формой реализации интегрированного обучения является интегрированный урок. Мы предлагаем использовать интегративно-тематический подход, обоснованный Г.Ф. Федорцом, в учебно-воспитательном процессе в ходе изучения краеведения. При данном подходе за содержательную, методическую и организационную единицу процесса обучения берется не урок, а учебная тема [3]. Интегративно-тематический подход позволяет реализовать идеи интеграции на уровне содержания и технологий, объединить образовательный и воспитательный процессы.

Цель нашей работы – показать возможности интегративно-тематического подхода при изучении краеведения (культуры и быта русских крестьянской семьи). Для обоснования новых

технологий интегрированного обучения необходимо кратко охарактеризовать сложившуюся в классе систему учебно-воспитательной работы по краеведению.

Многолетний опыт работы в школе показывает, что воспитание любви и бережного отношения к малой родине возможно только через активную деятельность ребенка: путешествие по родному краю, участие в интеллектуальных и творческих конкурсах по краеведению, музейную работу. В нашем классе разработана система воспитательной работы младших школьников на базе музея крестьянского быта «Тайны бабушкиного чердака».

Цели и задачи работы классного музея «Тайны бабушкиного чердака»:

1. Воспитывать уважение к культурному наследию Ярославского края, традициям русского народа.

2. Формировать гражданственность и социальную активность.

3. Активизировать поисковую, исследовательскую, просветительскую работу.

4. Принять участие в культурно-образовательных мероприятиях района, города, области.

Учащиеся начальной школы и гости музея знакомятся с постоянно действующими экспозициями: «Тайны бабушкиного чердака», «Из истории льна». Гости музея могут послушать экскурсии, которые ведут учащиеся: обзорная экскурсия «Крестьянское жилище и утварь»; тематические экскурсии: «Три девицы под окном пряли поздно вечерком» (История прялок), «Гражданин в железной шляпке» (Из истории кузнечного дела), «Емелино счастье» (Из истории русской печи), «Растет ленок – вырастает рубашка» (Из истории льна).

Классный музей организует свою работу на основе самоуправления: создан совет классного музея, куда вошли учащиеся и родители. На базе классного музея постоянно работает кружок «Юный краевед», в его состав включены все ученики класса. План-программа кружка реализуется через систему классных часов, выездные экскурсии, библиотечные уроки, исследовательскую, поисковую, экскурсионную работу.

Ведётся работа по реализации образовательной программы на базе классного музея «Культура и быт русского народа».

Программа рассчитана на учащихся 1-4 классов и представляет собой непрерывный курс по изучению традиций и быта русского народа.

Программа включает следующие разделы и мероприятия:

Учебная деятельность: уроки русского языка, литературного чтения, окружающего мира, изобразительного искусства, музыки, технологии.

Классные часы: «Дом, который построил Иван. Быт русского крестьянства», «Щи да каша – пища наша», «Слава русской печи (Работа с экспонатами музея: ухватом, кочергой, чугуном)», «О плошках, ложках и прочей утвари (Глиняная и деревянная посуда в крестьянской избе)», «Из истории русского льняного сарафана (Работа с экспонатами музея: льном, трепалом, чесалом, прялкой, ткацким станком)», «Без чего крестьянин не мог обойтись (лапка для починки обуви, домашняя меленка, подкова)».

Экскурсии в Музей истории города, Спасо-Преображенский музей, на Керамический завод г.Ярославля, в музей «Русские ремесла» г.Мышкина. Классные праздники для всей семьи: «Обычаи и приметы русских праздников. Рождество и Крещение», «Широкая Масленица. Весенние игры и забавы», «Фольклорный праздник «Русские посиделки». Программа носит интегрированный характер.

Сознание русского народа долгое время было синкретичным, что позволяет нам сегодня говорить о неразрывной связи религии, культуры и быта. Такое неразложимое единство в мирозерцании народа требует и комплексного подхода в его изучении с позиции истории, культурологии, искусства; использования современных образовательных технологий.

Мы предлагаем краткий конспект интегрированного урока внеклассного чтения «Догадлив крестьянин на печи избу поставил». Методический комментарий. Урок посвящен образу русской печки, которая рассматривается в культурно-символическом и бытовом аспектах. Урок носит интегрированный характер как на уровне предметной области (литературное чтение, русская культура, изобразительное искусство, технология), так и на уровне форм организации деятельности учащихся на уроке (анализ текстов устного народного творчества и лите-

ратуры, анализ кинофрагмента, практическая работа с экспонатами классного музея).

Цели и задачи урока:

Предметные: сформировать целостное представление о бытовой и культурно-символической функции русской печи в ходе анализа литературных текстов, изучения истории и быта русского народа.

Метапредметные: развитие познавательных интересов учащихся; формирование навыка аналитической деятельности, индивидуальной и коллективной работы.

Личностные: воспитание уважительного отношения к культуре русского народа.

Оборудование урока: выставка книг с иллюстрациями русской печи, русские народные сказки: «Привередница», «Гуси-лебеди», «По щучьему веленью»; сказка В.Одоевского «Мороз Иванович»; кинофрагмент сказки «Новогодние приключения Маши и Вити»; рабочие листы с заданиями.

Этап	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Результат взаимодействия, умения
Подготовительный	Сообщение темы урока, его содержания. Беседа.	Активное слушание, ответы на вопросы учителя.	Эмоциональный настрой, «вхождение» в тему: актуализация знаний русского фольклора, бытовых традиций народа.
Этап усвоения новых знаний	Русская печь в истории и быту. Беседа о роли русской печи в жизни крестьянина.	Участие в беседе. Индивидуальное задание: фрагмент экскурсии в классный музей «Емелино счастье» (о русской печи).	Знания об истории русской печи и ее роли в жизни крестьянской семьи.
	Практическая работа с экспонатами классного музея. Учитель объясняет задания; загадывает загадки.	Учащиеся из предложенных предметов выбирают лишний, объясняют, для чего нужны оставшиеся предметы. Отгадывают загадки. На рабочих листах с изображением русской печи рисуют недостающие элементы на своих местах.	Практические знания об использовании предметов крестьянского быта; аналитические и практические умения, развитие творческих способностей.
	Образ русской печи	Ответы на вопросы	Актуализация знаний

	в УНТ. Беседа с учащимися об образе русской печки в УНТ на основе прочитанных фрагментов из сказок	беседы, чтение по ролям отрывков о печке из русских народных сказок, пересказ фрагмента из сказки Одоевского «Мороз Иванович». Самостоятельная работа: выбрать из предложенных качеств и записать в таблицу те качества, которыми наделена печка в сказках.	русских народных сказок; умения анализировать, сопоставлять, делать вывод о качествах печки: печь добрая, мудрая, дает тепло и уют, справедливая, кормилица.
Этап проверки новых знаний	Анализ кинофрагмента Беседа в ходе проверки. Представим себе, что вы Совпало ли ваше представление с выбором режиссера этого фильма?	Учащимся представляют себя в роли режиссера-постановщика фильма-сказки, где героем является печка, и описывают её как живую героиню. Просмотр фрагмента из киносказки «Новогодние приключения Маши и Вити». Ответы на вопросы беседы.	Развитие творческого воображения, опыт анализа кинофрагмента.
Подведение итогов	Объяснение задания, обсуждение выводов, сделанных самими детьми по результатам урока.	Учащиеся самостоятельно делают вывод из урока: на рабочих листах заканчивают начатые предложения: В русских сказках печка живая, она ... Народ изображал её такой потому, что...	Вывод о роли русской печи в жизни русского народа и особенностях создания образа русской печки в устном народном творчестве.

Опыт работы показывает, что интеграция научных знаний и форм учебно-воспитательного процесса способствует расширению кругозора, формированию основных универсальных учебных действий, связанных с развитием познавательных интересов младших школьников, овладением практическими навыками поисковой, собирательской, исследовательской работы, самостоятельности и общественной активности.

Библиографический список

1. Педагогические технологии [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под ред. В.С. Кукушина. - М., Ростов н/Д., 2006.
2. Руднянская, Е.И. Интегрированные уроки по общеобразовательным дисциплинам и природоведению в начальных классах [Текст] / Е.И. Руднянская. - Волгоград, 2002.
3. Федорец, Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения [Текст] / Г.Ф. Федорец. - Л., 1983.

УДК 37.013

Е. Р. Короткова

Воспитание культуры толерантности младших школьников

Готовность школьника к социальной жизни определяется сегодня не только уровнем его научных знаний о мире, владением новыми технологиями, но и личностными качествами: терпимостью, состраданием, выдержанностью, уважением прав другого и способностью пойти на компромисс. Эти качества обеспечивают свободу самовыражения и успешное взаимодействие, сотрудничество людей в разных сферах жизнедеятельности. Вот почему особое значение приобретает проблема воспитания толерантности школьников.

Для начальной школы данная проблема особенно актуальна. На этом жизненном этапе начинают формироваться коллективные взаимоотношения между детьми, пришедшими из разных микросоциумов, с разным жизненным опытом и уровнем коммуникативной деятельности. Поэтому так важно для индивидуального и личностного развития школьника в коллективе формирование нравственных представлений и понятий. Для достижения задач по воспитанию культуры толерантности младших школьников была разработана воспитательная программа «Учимся понимать друг друга».

Цель: формирование навыков толерантных отношений в классном коллективе. Программа рассчитана на 4 года – период обучения в начальной школе.

1 класс «Знакомьтесь, это я!»	Цель воспитательной работы в 1 классе: помочь каждому ребёнку осознать неповторимость своей личности и личности каждого одноклассника. Задачи: изучать интересы, потребности и личностные характеристики каждого ребёнка; воспитывать в детях уважение к себе, сверстникам и старшим; формировать умения терпимо воспринимать информацию о себе от других.
2 класс «Давайте понимать друг друга с полуслова»	Цель воспитательной работы во 2 классе: формирование межличностных отношений в классном коллективе. Задачи: формировать навыки культуры общения; формировать восприятие другого как иного, имеющего право на собственные интересы, потребности, особенности; развивать коммуникативные навыки; помочь ребёнку осознать роль и значение семьи, воспитать любовь, понимание, сочувствие близким людям.
3 класс «Вместе лучше!»	Цель воспитательной работы в 3 классе: формирование и развитие чувства сплоченности классного коллектива. Задачи: формировать традиций классного коллектива; способствовать воспитанию у детей чувства товарищества и дружбы; укреплять позитивные межличностные связи в коллективе; развивать умения и навыки ведения диалога в семье, цивилизованных способов убеждения другого; развивать адекватную оценочную деятельность, направленную на анализ собственного поведения и поступков окружающих людей.
4 класс «Все мы разные»	Цель воспитательной работы в 4 классе: формирование толерантных отношений между детьми с какими-либо различиями (национальными, религиозными, гендерными), развитие желания становиться лучше, самосовершенствоваться. Задачи: формировать установки на понимание и принятие чужой культуры, чужого мнения, осознания принадлежности к мировому сообществу; развивать адекватную оценочную деятельность, направленную на анализ собственного поведения и поступков окружающих людей; формирование у учащихся представления о семье как о людях, которые любят друг друга, заботятся друг о друге.

В основу программы положен проблемно-тематический принцип: от самопознания и самовоспитания личности младшего школьника к воспитанию межличностной и социальной толерантности. Система мероприятий включает классные часы, игровые тренинги, внеклассные мероприятия: праздники, игры, коллективные творческие дела. Все мероприятия решают задачи воспитания и развития школьников. Каждый год направлен на решение определенных задач; он начинается с проведения диагностики (социометрии, анкетирования, психологического тестирования) и заканчивается итоговым коллективно-творческим делом.

Воспитательная работа строится в соответствии с требованиями стандартов второго поколения, основными положения-

ми национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», где школе отводится важная роль в создании условий для гармоничного развития личности. Поэтому внеурочная деятельность направлена на формирование УУД. В состав основных видов универсальных учебных действий включают четыре блока: личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный.

Рассмотрим на примере фрагментов внеклассного мероприятия «Путешествие в страну Добра» возможные типы заданий, направленные на формирование УУД.

Этапы игры	Деятельность учителя	Деятельность уч-ся	Результат взаимодействия учителя и учащихся
2 станция	«УЧИСЬ ДОБРОМУ-ТАК ХУДОЕ НА УМ НЕ ПОЙДЁТ» Как вы знаете, в сказках живут не только добрые, но и злые персонажи. Наверное самые известные из них: - Какие злые поступки совершали эти сказочные герои? Давайте придумаем для них добрые занятия, чтобы они использовали свою волшебную силу с пользой для других, и тогда у них не появится желание делать худое и вредить окружающим. -Спасибо вам от имени всех сказочных героев, я думаю, им очень понравились ваши предложения.	Ответы детей Ответы детей	Актуализация знаний о героях детской литературы, формирование умения давать нравственную оценку поступкам героев, развитие фантазии, творческого воображения, представления о социальных ролях.

Формирование коммуникативных УУД, где ребёнок учится поддерживать беседу на предложенную тему, также формируются регулятивные УУД: умение с помощью учителя определять учебную задачу своей деятельности, умение высказать свою версию.

Этапы игры	Деятельность учителя	Деятельность уч-ся	Результат взаимодействия учителя и учащихся
3 станция	«ДОБРЫЙ ЧЕЛОВЕК ВЕЗДЕ ПРИГОДИТСЯ» Все знают, что, если случается беда, добрый человек всегда придёт на помощь. Там, где живут добрые люди,		Формирование умения давать нравственную оценку поступкам ребят, искать выход из сложившей-

реже случаются ссоры. А если ссоры всё-таки случаются, доброта поможет быстро помириться. Сейчас мы посмотрим сценку из жизни самых обычных ребят: два друга разговаривают о своих домашних животных, начинают спорить и ругаться, потому что одному нравятся собаки, а другому – кошки, и он считает их лучшими животными. Переходят на личности, обзываются и ссорятся. - Подумайте, почему возникла ссора, что ребята сделали не так? - Как должны вести себя ребята, чтобы не поссориться? Ребята, мы все разные, у нас у всех разные вкусы, привычки, таланты. И это не значит, что кто-то из нас хуже или лучше, умнее или глупее. Каждый из нас уникален и неповторим. Поэтому мы должны ценить и любить друг друга.	Ответы детей Ответы детей Ребята повторно показывают эту же ситуацию, где ведут себя уже по-доброму и поэтому не ссорятся.	ся ситуации, умение высказывать свою позицию и принимать мнение другого. Надо уметь принимать мнение другого.
--	---	---

На этом этапе формируются коммуникативные УУД: умение под руководством учителя слушать и понимать речь других; умение оформлять свою мысль в устной форме. Формируются и личностные УУД, такие как умение с помощью учителя оценивать простые ситуации и поступки как «хорошие» или «плохие» с позиции хорошего, доброго человека, учатся вырабатывать правила поведения, способствующие преодолению конфликта.

Таким образом, воспитательная программа «Учимся понимать друг друга» способствует решению метапредметных и личностных задач современного образования, прежде всего, формированию личностных УУД (оценивать ситуации и поступки; объяснять смысл своих оценок, мотивов, целей; самоопределяться в жизненных ценностях и поступать в соответствии с ними, отвечая за свои поступки) и коммуникативных УУД (планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; разрешение конфликтов; управление поведением партнёра; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации). Тем са-

мым обеспечивается разностороннее развитие ребёнка, успешная подготовка к вступлению в социум.

УДК 159.922/37.01

Л.А. Петрова

Профессиональная подготовка педагогов к реализации ФГОС: программа формирования универсальных учебных действий

Современное педагогическое образование развивается в контексте качественных изменений не только целей образовательного процесса, но и моделей профессионального труда учителя. Большое значение приобретают не только прочные фундаментальные знания педагога, но и его способность оперативно реагировать на запросы динамично меняющейся действительности, постоянно пополнять свой интеллектуальный багаж новой информацией, непрерывно заниматься самообразованием [5, с.10].

В ходе развития системы образования происходит изменение роли самих участников педагогического процесса: в традиционной системе образовательного процесса учитель транслировал информацию, организовывал деятельность ученика по работе с информацией на основе созданной им модели урока, ученик получал готовую информацию, осуществлял поиск, выбор, анализ, систематизацию и презентацию информации; в современной системе образовательного процесса новое качество образования предполагает новый образовательный результат, в том числе у учителя - развитие «компетентности к обновлению компетенций», формирование мотивации к учению на разных этапах развития личности учащегося, у ученика - развитие умения учиться, способности к организации своей деятельности (планированию, контролю, оценке), развитие самостоятельности, инициативы и т.п.

В «Концепции государственных стандартов общего образования» идея об ориентации на результат образования представлена на недекларативном уровне. Понятие результата является принципиальным и неотъемленным элементом Концепции.

Стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования:

- личностным, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности;

- метапредметным, включающим освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями;

- предметным, включающим освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира [5, с.74].

Обращение к разработке Программы развития универсальных учебных действий (УУД) в системе образования отвечает новым социальным запросам, отражающим переход России от индустриального к постиндустриальному обществу. Процессы глобализации, информатизации, ускорение внедрения новых научных открытий, быстрое обновление знаний выдвигают требования повышенной профессиональной мобильности и непрерывного образования. Новые социальные запросы определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся. Эти цели должны обеспечивать ключевую сверхзадачу образования – научить учиться.

Приоритетным направлением новых ГОС является реализация развивающего потенциала образования. Важнейшей задачей современной системы образования является формирование УУД, обеспечивающих умение учиться, способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только

освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин [10,с.23].

Программа развития УУД основывается на положениях культурно-исторического системно-деятельностного подхода, интегрирующего достижения педагогической науки и практики. В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В узком значении - совокупность действий учащегося, обеспечивающих социальную компетентность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса, культурную идентичность и толерантность [3,с.10].

Функции УУД: обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности; создание условий для развития личности и ее самореализации в системе непрерывного образования, формирования «компетентности к обновлению компетентностей» (Я.А.Кузьминов), толерантных установок, обеспечивающих жизнь личности в поликультурном обществе, высокой социальной и профессиональной мобильности; обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков, формирование картины мира, компетентностей в любой предметной области познания.

Среди основных видов УУД можно выделить четыре блока: личностный, регулятивный, познавательный, коммуникативный.

Развитие системы УУД в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, определяющих становление способностей личности, осуществляется в рамках нормативно - возрастного развития личностной и познавательной сфер ребенка. Формирование УУД в образовательном процессе определяется следующими положениями: формирование УУД как цель образовательного процесса определяет его содержание и организацию; формирование УУД происходит в контексте усвоения разных предметных дисциплин; свойства и

качества УУД определяют эффективность образовательного процесса.

Представление о функциях, содержании и видах УУД должно быть положено в основу построения целостного учебно-воспитательного процесса. Отбор и структурирование содержания образования, выбор методов, определение форм обучения – все это должно учитывать цели формирования конкретных видов УУД. Учащиеся овладевают основными видами УУД в процессе изучения разных учебных предметов. Каждый учебный предмет раскрывает различные возможности для формирования УУД, определяемые, в первую очередь, его функцией и предметным содержанием.

Формирование УУД, обеспечивающих решение задач общекультурного, ценностно – личностного, познавательного развития учащихся, реализуется в рамках целостного образовательного процесса в ходе изучения системы учебных предметов и дисциплин, в метапредметной деятельности, организации форм учебного сотрудничества и решения важных задач жизнедеятельности учащихся. Такие УУД делают возможным переход от осуществляемой совместно и под руководством педагога учебной деятельности к деятельности самообразования и самовоспитания. Построение содержания учебных предметов и образования с ориентацией на сущностные знания в определенных предметных областях, а также выделение качественных показателей сформированности УУД применительно к ценностно-личностному и познавательному развитию являются существенными условиями их формирования.

Общими рекомендациями по формированию УУД в ходе образовательного процесса являются следующие: необходимость выделения цели формирования УУД, четкого выделения их функций в образовательном процессе, их содержания и требуемых свойств в соотношении с обусловленными возрастом психологическими особенностями учащихся; определение ориентировочной основы каждого УУД, обеспечивающей его успешное выполнение, и организация ориентировки учащихся в его выполнении; поэтапная отработка универсальных УУД, обеспечивающая переход, во-первых, от выполнения действия с опорой на материальные средства к умственной форме выпол-

нения действия и, во-вторых, от совместного выполнения действия с учителем или сверстниками к самостоятельному выполнению, основанному на саморегуляции; определение связи каждого УУД с предметной дисциплиной. Выделение предметных дисциплин, наиболее адекватных (благоприятных) для формирования конкретных видов УУД и создающих для них зону ближайшего развития. Определение конкретной формы УУД применительно к предметной дисциплине, описание свойств действия. Разработка системы задач, включающих предметно-специальные, общелогические и психологический типы (П.Я.Гальперин), решение которых обеспечит формирование заданных свойств УУД.

Разработка системы рекомендаций разработчикам и авторам учебников и учебных пособий по школьным предметам с целью обеспечить формирование конкретных видов и форм УУД в данной предметной дисциплине. Включение в качестве критерия экспертной оценки учебника и учебного пособия наличия рекомендаций и учебных заданий, направленных на формирование УУД. Разработка учебно-методических пособий, адресованных учителям, с целью обеспечения формирования УУД. В случае необходимости – проведение специальной – психолого-педагогической подготовки в рамках существующих форм обучения студентов педвузов и повышения квалификации специалистов [4, с.76].

В настоящее время в практике школьного обучения работа по развитию УУД как составляющей образовательного процесса осуществляется стихийным образом. Лишь незначительное число педагогов – новаторов, реализующих прогрессивные технологии образования и разделяющих тезис о приоритетности личностного развития учащегося как цели образовательного процесса, пытаются реализовать требование формирования УУД. Следует также отметить, что без соответствующей подготовки педагогов реализация ФГОС с гарантией качества и в оптимальные сроки будет затруднительна или вовсе не произойдет. Для решения данной проблемы можно обозначить следующие направления деятельности: подготовка тьютеров, обучающих команды региональных и муниципальных центров; курсовая подготовка педагогов; методическое сопровождение освоения и

реализации ФГОС; обеспечение учебно-методическими материалами по данной проблеме; информационно-мотивационная деятельность и т.п.

Предложенный подход многое изменит в работе учителя, прежде всего, в идеологии. Работать на результат, на развитие личности обучающихся - это серьезное изменение.

Библиографический список

1.Алексеева, Л.Л. Планируемые результаты начального общего образования решения [Текст]/Л.Л. Алексеева, С.В. Анашенкова - М., Просвещение, 2010.-122 с.

2.Асмолов, А.Г., Культурно-историческая психология и конструирование миров [Текст]/ А.Г. Асмолов. - М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1996.-243 с.

3.Асмолов, А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека [Текст] / А.Г. Асмолов. - М.: Смысл, 2007. – 209 с.

4.Бунеев, Р.Н. Образовательная система нового поколения/[Текст]/ Р.Н. Бунеев. – М., 2009. – 208 с.

5.ГОСТ начального образования [Текст] //Вестник образования. – 2004. - № 13. - С.157.

6.Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. - М.: ИНТЕРО, 1996. – 178с.

7.Жиренко, О.Е. Инновационные технологии обучения в современной начальной школе [Текст] / О.Е. Жиренко, Е.В. Лапина, В.А. Яровенко.– Воронеж, 2008. – 88 с.

8.Занков, Л.В. Развитие и обучение [Текст] / Л.В. Занков. – М.: Педагогика, 1962. – С.205.

9.Логинова, О.Б. Система оценивания учебных достижений школьников. Рекомендации МО РФ [Текст] / Логинова О.Б., Ковалева Г.С. - М.: Просвещение, 2010.- 219 с.

М.В. Гарина

Формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках математики в курсе Л.Г. Петерсон «Учусь учиться»

На современном этапе целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться. Универсализация содержания общего образования включает совокупность существенных идей науки и культуры, а также концепцию развития универсальных учебных действий (УУД). Следовательно, образовательный процесс необходимо строить таким образом, чтобы каждый ученик имел возможность системно выполнять весь комплекс универсальных учебных действий, определенных ФГОС НОО, сохраняя и укрепляя при этом свое здоровье и достигая личностных, метапредметных и предметные результаты [1, с.5].

Основная концептуальная идея курса математики «Учусь учиться» состоит в использовании системно-деятельностного подхода, методологическим основанием которого является общая теория деятельности (Г.П. Щедровицкий, О.С. Анисимов, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев).

Рассмотрим формирование универсальных учебных действий на уроках открытия нового знания в технологии деятельностного метода обучения «Школа 2000» (на примере урока из учебника Л.Г.Петерсон «Математика», 3 класс, часть 3).

Цель урока: выявление зависимости между величинами, характеризующими движение тел (скорость, время, расстояние) на основе анализа и схематического моделирования текстовых задач.

1. Мотивация (самоопределение) к учебной деятельности.

Организуется осознанное вхождение учащегося в пространство учебной деятельности. С этой целью используется общий механизм мотивирования ученика:

1) актуализируются требования к нему со стороны учебной деятельности, что и как надо делать («надо»);

2) создаются условия для возникновения у ученика внутренней потребности включения в учебную деятельность («хочу»);

3) устанавливаются тематические рамки («могу»).

На данном этапе формируется познавательное УУД-целеполагание.

2. Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения.

Организуется подготовка учащихся к самостоятельному открытию нового знания:

1) актуализация изученных способов действий, достаточных для построения нового знания, их обобщение и знаковая фиксация;

2) актуализация соответствующих мыслительных операций и познавательных процессов; при знакомстве с понятием «скорость» учащиеся повторяют понятия: «величина», «формула». При этом актуализируются мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия, классификация.

Учащимся предлагается выявить признак классификации:

Что записано в первом столбике? Что такое величина? Что записано во втором столбике? Что такое формула? Учащиеся вспоминают определение соответствующих понятий.

периметр $S=a \cdot b$

площадь $V=a \cdot b \cdot c$

объём $P=(a+b) \cdot 2$

Подберите каждой величине свою формулу. Дети соотносят формулы с величинами.

- Зачем нужны формулы? (формулы используют для решения задач)

Происходит формирование познавательных УУД: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, сериация; использование знаково-символических средств; осознанное и произвольное построение небольшого речевого высказывания; подведение под понятие.

3. *Выявление места и причины затруднения.*

Учащиеся выявляют место и причину затруднения:

1) анализируют выполненные операции и фиксируют место, где возникло затруднение;

2) выявляют и фиксируют причину затруднения – общий способ действия, которого недостает для решения исходной задачи.

Обсуждение возникшей проблемной ситуации можно построить следующим образом:

Решение задачи с величинами, используя алгоритм: Автомобиль «Рено» проехал 180 км за 3 ч, а автомобиль «Пежо» 250 км за 5 ч., который из них двигался быстрее?

1. Внимательно прочитай задачу и мысленно представь, о чём в ней говорится.

2. Определи, какие величины известны, а какие неизвестны. В ходе обсуждения заполняется таблица.

<i>Расстояние</i>	<i>Время</i>	<i>Расстояние за час</i>
<i>180км</i>	<i>3ч</i>	<i>?</i>  <i>?</i>
<i>250км</i>	<i>5ч</i>	<i>?</i>

Для постановки проблемы обсуждаются вопросы: *Который из них двигался быстрее? Какую операцию надо выполнить, чтобы ответить на вопрос задачи? (сравнение) Как вы думаете, что надо сравнить? (путь (расстояние), пройденный за час).*

Происходит формирование познавательных УУД: анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия; подведение под понятие; определение основной и второстепенной информации; постановка и формулирование проблемы; структурирование знаний; осознанное и произвольное построение небольшого речевого высказывания.

4. Построение проекта выхода из затруднения.

Учащиеся в коммуникативной форме обдумывают проект будущих учебных действий: ставят цель, согласовывают тему урока, выбирают способ достижения цели, строят план действий, прогнозируют его сроки и результат. Процессом руководит учитель: сначала с помощью подводящего, затем – побуж-

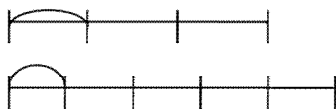
дающего диалога, впоследствии и с помощью исследовательских и проектных методов. На данном уроке построение проекта будущих учебных действий можно организовать следующим образом:

3. Составьте схему или чертёж.

Как обозначим расстояние? (отрезок, линия, луч).

Как покажем время пути? (разделим отрезок на равные части)

Как обозначим (путь, пройденный за 1 час)?



Происходит формирование познавательных УУД: анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия; самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; выбор наиболее эффективных способов решения задач; структурирование знаний; осознанное и произвольное построение небольшого речевого высказывания.

5. Реализация построенного проекта.

Учащиеся выдвигают гипотезы и строят модели исходной проблемной ситуации. Различные варианты обсуждаются, и выбирается оптимальный вариант, который фиксируется в языке вербально и знаково, уточняется его значение для решения математических задач. Построенный способ действий используется для решения исходной задачи, вызвавшей затруднение.

4. Выполни решение и назови ответ.

В каких единицах будем измерять путь, пройденный за час (скорость)? (путь измеряется в км; скорость – км в час). В математике букву v заменили λ .

1) $180:3=60(\text{км/ч})$ - скорость «Рено».

2) $250:5=50(\text{км/ч})$ - скорость «Пежо».

3) $60\text{км/ч} > 50\text{км/ч}$

Ответ: автомобиль «Рено» двигался быстрее.

Как вы думаете, скорость это величина или нет? Докажите. В какой столбик поставим скорость? (величины) Можем написать формулу нахождения скорости? (нет, мы пока её не знаем, есть над чем поработать на следующем уроке)

Происходит формирование познавательных УУД: анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия, сериация, классификация; выдвижение гипотез и их обоснование; поиск необходимой информации; использование знаково-символических средств; моделирование и преобразование моделей разных типов; установление причинно-следственных связей; самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера на основе метода рефлексивной самоорганизации.

6. Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи.

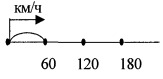
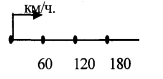
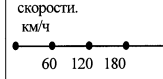
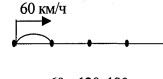
Учащиеся в форме коммуникативного взаимодействия (фронтально, в группах, в парах) решают типовые задания на новый способ действий с проговариванием зафиксированного алгоритма решения вслух. Данный этап можно организовать следующим образом.

Какие глаголы использовали для характеристики движения различных объектов? Почему понадобились разные характеристики (разная скорость).

Происходит формирование познавательных УУД: анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия, сериация, классификация; извлечение из математических текстов необходимой информации; использование знаково-символических средств; подведение под понятие; установление причинно-следственных связей; осознанное и произвольное построение небольшого речевого высказывания; построение логической цепи рассуждений; доказательство.

7. Самостоятельная работа с самопроверкой по образцу. Используется индивидуальная форма работы: учащиеся самостоятельно выполняют задания нового типа, осуществляют самопроверку, пошагово сравнивая с образцом, выявляют и корректируют возможные ошибки, определяют их причины, устанавливают способы действий. Организуется самопроверка правильности выполнения задания.

Выполнение самостоятельной работы и самопроверка по образцу, коррекция возможных ошибок.

1 уровень Рассмотрите чертёж. Определите скорость движения объекта. Запишите значение скорости. 	2 уровень Рассмотрите чертёж. Определите скорость движения объекта. Запишите значение скорости. 	3 уровень Рассмотрите чертёж. Обозначьте скорость. Определите скорость движения объекта. Запишите значение скорости. 	Образец для самопроверки 
--	---	--	---

Происходит формирование познавательных УУД: анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия, сериация, классификация; извлечение из математических текстов необходимой информации; использование знаково-символических средств; выполнение действий по алгоритму.

8. Включение в систему знаний и повторение.

Выявляются границы применимости нового знания и выполняются задания, в которых новый способ действий предусматривается как промежуточный шаг. Организуя этот этап, учитель подбирает задания, в которых тренируется использование изученного ранее материала, имеющего методическую ценность для введения в последующем новых способов действий. Происходит автоматизация умственных действий по изученным нормам и подготовка к введению новых норм. На данном этапе предполагается широкое использование групповых и индивидуальных форм работ

Происходит формирование познавательных УУД: анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия, сериация, классификация; понимание текстов, извлечение необходимой информации; подведение под понятие; моделирование, преобразование модели; использование знаково-символических средств; установление причинно-следственных связей; выведение следствий; самостоятельное создание алгоритмов деятельности; выполнение действий по алгоритму; построение логической цепи рассуждений; доказательство; осознанное и произвольное построение небольшого речевого высказывания.

9. Рефлексия учебной деятельности на уроке.

Фиксируется новое знание, организуется рефлексия и самооценка учениками собственной учебной деятельности. В завершение соотносятся цель учебной деятельности и ее резуль-

таты, фиксируется степень их соответствия и намечаются дальнейшие цели деятельности, обсуждается и согласовывается домашнее задание.

Учитель предлагает учащимися оценить полезность урока для себя и выбрать одно из предложенных высказываний: Все, что изучали на уроке, было для меня новым. Я очень мало знал из того, что изучали на уроке. Я знал всё, что изучали на уроке.

Затем обсуждается домашнее задание, можно предложить выполнить задание из урока 1, состоящее из двух частей: обязательная часть: с.3 №5(а); по желанию: с.3 №8.

Происходит формирование познавательных УУД: понимание текстов, извлечение необходимой информации; использование знаково-символических средств.

Формирование способности и готовности учащихся реализовывать УУД позволит повысить эффективность образовательно-воспитательного процесса в начальной школе.

Библиографический список

1.Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли [Текст]: пособие для учителя / Асмолов А.Г., Салмина, Н.Г. - М.: Просвещение, 2010. – 152 с.

2.Петерсон, Л.Г. Как перейти к реализации ФГОС второго поколения по образовательной системе деятельностного метода обучения «Школа 2000» [Текст] / Л.Г. Петерсон. - М.: Ювента, 2010. – 160 с.

3.Петерсон, Л.Г. Математика. 3 класс [Текст] / Л.Г. Петерсон / Часть 3. - М.: Ювента, 2010. – 80 с.

УДК 373.3.016

Е. К. Белоусова

Воспитательный потенциал уроков литературного чтения

Готовя урок, учитель ставил три цели: дидактическую, воспитательную и развивающую. Это лишний раз подтверждает,

что обучение неразрывно связано с воспитанием, а целью образования является целостное развитие личности школьника.

Любой учебный предмет обладает воспитательным потенциалом. В зависимости от содержания урока приоритетным будет одно направление (нравственное, экологическое, патриотическое и т. д.). Уроки литературного чтения предоставляют учителю богатейшие возможности воспитания у своих учеников в первую очередь нравственных качеств и патриотических чувств. Предмет «Литературное чтение» прежде всего способствует личностному развитию ученика, поскольку обеспечивает понимание литературы как «средства сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций», даёт возможность для формирования первоначальных этических представлений, понятий о добре и зле, нравственности. Приобщение к литературе как искусству слова формирует индивидуальный эстетический вкус. Сейчас, когда дети стали особенно эгоистичны, равнодушны, агрессивны, это особенно актуально.

Работая по данной методической теме, я начала с того, что проанализировала содержание курса литературного чтения в начальной школе по образовательной системе «Школа 2100» (авторы Р.Н. Бунеев и Е.В. Бунеева) и выделила наиболее яркие, на мой взгляд, произведения с нравственно – этической тематикой и проблематикой.

С введением ФГОС второго поколения появились такие понятия, как «ценностные ориентиры начального общего образования» и «личностные универсальные учебные действия». Поэтому следующий этап работы - соотнесение содержания учебного материала с теми ценностями, которые стали нравственно-этическими ориентирами в процессе формирования личностных УУД у обучающихся начальной школы. Когда эта информация была представлена в виде таблицы, стало очевидно, что во втором классе учителю необходимо дополнить материал учебника произведениями, предоставляющими ученикам образцы подлинной нравственности, патриотизма, доброты, милосердия и т. п. Это возможно сделать за счёт уроков внеклассного чтения.

На основе авторской Программы личностного развития и формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального образования (образовательная система

«Школа 2100» - А.А. Вахрушев, А.В. Горячев, Д.Д. Данилов, Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова, С.А. Козлова) методическим объединением учителей начальных классов была составлена программа нашей школы. Результаты формирования личностных УУД по классам также были представлены в виде таблицы. Работая над художественным произведением, учитель должен учитывать, что личностные универсальные учебные действия включают в себя умение оценивать ситуации и поступки; умение объяснять смысл своих оценок, мотивов, целей; умение самоопределяться в жизненных ценностях (на словах) и поступать в соответствии с ними, отвечая за свои поступки.

Поэтому очень важно, чтобы ученик не только оценил поступок героя произведения или определил позицию автора, но и представил себя в подобной ситуации, выразил своё личное отношение к событиям и выработал образец достойного поведения. Готовясь к уроку, учителю необходимо: определить ценностный ориентир воспитания и обучения на уроке; сформулировать нравственную или этическую проблему; продумать вопросы, которые помогут определить причины поступка, оценить его, установить связь с жизненным опытом учащихся, уточнить авторскую позицию.

Примерные вопросы к рассказу В. Драгунского «Друг детства» (1 класс) (с семинара, проводимого О. В. Чиндиловой).

Тип вопроса	Уровень текста	Образец вопроса
1. Вопросы на выявление полноты восприятия (с целью выборочного пересказа). 2. Вопросы на выяснение понимания фактического содержания. 3. Вопросы на выяснение представлений детей о данном факте.	фактуальный	О чём разговаривали Дениска и папа? Как произошла встреча Дениски с Мишкой? Когда всё случилось? Сколько лет было мальчику? Как звали его игрушку? Кто помог Дениске? Что такое "боксёрская груша"? Как вы понимаете выражение "капитан дальнего плавания"? Чем занимаются астрономы?
1. Вопросы на выяснение причинно-следственных и др. связей. 2. Вопросы на обоснование, аргументацию, доказательство. 3. Оценочные вопросы.	подтекстовый	Почему папа засмеялся? Для чего Дениска усаживал Мишку поудобнее на диван? Чем можно объяснить отказ мальчика от маминой помощи в конце рассказа? Чем вы можете подтвердить, что Дениска больше никогда не будет

4.Вопросы, формирующие внимание детей к языку и художественным особенностям текста.		боксёром? Как можно доказать, что у папы были основания не принимать просьбу сына всерьёз? Каким мы видим мальчика в начале рассказа? Что можно сказать о его маме? Как меняется Дениска? Почему Драгунский пишет: "ему <i>приспичило</i> стать боксёром", а не "он <i>решил</i> стать боксёром"? Как вы понимаете выражение "скрепился немно-го"?
1.Обобщающие вопросы. 2.Вопросы на установление ассоциативных связей с жизненным опытом учащихся. 3. Вопросы на уточнение авторской позиции.	концептуаль- ный	Почему Дениска раздумал быть боксёром? В учебнике слово мишка пишется то с большой, то с маленькой буквы.Как, по-твоему, оно написано у автора?Кого бы ты назвал лучшим другом своего детства?Кого, по мнению Драгунского, можно считать лучшим другом детства?

Задания для учащихся. 1)Подобрать средства эмоционального воздействия (музыкальные произведения или иллюстрации, видеофрагменты). 2) Подобрать задания творческого характера, которые помогут ребёнку представить себя на месте героя или автора: «Представь, что ты оказался в такой ситуации. Что бы ты сделал?» «Если бы ты был рядом с героем, что бы ты сказал или сделал?» «Автор закончил рассказ (сказку) так. А как бы закончил ты?» «С кем из героев ты бы хотел дружить (быть похожим)?» 3) Продумать, как будет сформулирован ответ на проблемный вопрос (например, в виде пословицы).

Важно предложить учащимся действительно хорошую литературу «для сердца и разума». Это понимали педагоги прошлого: К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, Януш Корчак. Их произведения до сих пор являются образцами нравственного, этического поведения. Побуждая детей читать книги В. Осеевой, Е. Пермяка, Л. Толстого и других детских писателей, которых нет в курсе литературного чтения Бунеевых, организуя обсуждения прочитанного, можно проводить целенаправленную воспитательную работу на уроках внеклассного чтения.

Е. А.Шарапова

Реализация метапредметных задач в ходе изучения технологии

Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала общего среднего образования. Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться. Поэтому одной из задач современного образования является формирование универсальных учебных действий, которые развивают способность творчески мыслить и самостоятельно учиться в течение всей жизни.

В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, выделяют четыре блока: 1) личностный; 2) регулятивный; 3) познавательный; 4) коммуникативный. Предмет технология при соответствующем содержательном и методическом наполнении становится опорным для формирования системы универсальных учебных действий.

Основной акцент необходимо сделать на организации образовательного процесса: на определение целей и задач обучения, на планирование собственной деятельности и деятельности учащихся. Планирование деятельности на занятиях следует начать с диагностики индивидуального стиля учебной деятельности (уровень обученности, обучаемость, память, внимание, модальность, коммуникативность). На основе анализа параметров ИСУД и с учётом содержания каждого из универсальных учебных действий подбираются методы обучения и формы организации учебно-познавательной деятельности учащихся и разрабатывается таблица формирования УУД на уроках технологии (см. элемент рабочей таблицы учителя).

УУД	5 класс		6 класс		7 класс	
	требования к сформированности УУД	Методы, приёмы обучения и формы организации учебной деятельности	требования к сформированности УУД	Методы, приёмы обучения и формы организации учебной деятельности	требования к сформированности УУД	Методы, приёмы обучения и формы организации учебной деятельности
Личностные УУД						
Личностное, профессиональное, жизненное саморазвитие	Знакомство с профессиями швейного производства, умение различать особенности и обязанности этих профессий	Рольная игра - экскурсия в ткацкую фабрику; Работа с видеофрагментом «Ткацкое производство»; рассказы о профессиях ткацкого и швейного производства	Знание особенностей и профессий ткацкого производства	Заочная экскурсия в прошлое «Об истории прялки»; анализ видеофрагмента «История ткацкого станка» дать сравнительную характеристику прялке и ткацкому станку	Знание профессий ткацкого производства. Знание требований к человеку данной профессии	Презентационная деятельность: «Профессия, которая мне нравится», «Если бы я стала...» (ткачихой, технологом ткацкого производства)

В дальнейшем при разработке технологической карты уроков особое внимание уделяется выбору приёмов и технологий работы с учащимися, их практической деятельности. Так, например, при изучении темы «Материаловедение» в 5 классе на уроке можно использовать аудио- и видеоматериалы; рольную игру - экскурсию на ткацкую фабрику; работу с видеофрагментом «Ткацкое производство»; рассказы о профессиях ткацкого и швейного производства; объяснение, беседу, создание проблемной ситуации; демонстрацию коллекций, плакатов, презентаций, лабораторно- практические работы по сравнению образцов, взаимопроверку, самопроверку, работу в парах, группах, индивидуальную деятельность.

Учителю важно поставить цели не только для себя, но и для ученика, которые в дальнейшем на каждом этапе работы на уроке будут развивать различные виды УУД. Приведем пример одного учебного занятия в модуле: Создание изделий из текстильных и поделочных материалов по теме: «Виды ткацких переплетений: саржевое, сатиновое и атласное. Ткацкие дефекты».

Содержание	Виды УУД, формирующиеся на уроке	Средства
Приветствие, контроль посещаемости, настрой учащихся на урок. Проблемный вопрос классу Сообщение темы урока «Виды ткацких переплетений: саржевое, сатиновое и атласное.	Личностно-коммуникативные Адекватная школьная мотивация Регулятивно-познавательные - целеполагание, общеучебные; личностно-коммуникативные смыслообразование	Карточки настроений. Работа в группах над проблемным вопросом. Представление результатов работы группы. Работа с коллекцией натуральных волокон растительного происхождения (рассмотреть, пощупать)
Вопросы к классу:	Личностные-смыслообразование; Познавательные-построение высказывания в устной форме, структурирование знаний; Регулятивные-оценка	Фронтальная работа у доски со словом «материаловедение», ответы на вопросы учителя
Изложение нового материала Исследовательская деятельность	Регулятивно-познавательные: целеполагание, оценка, общеучебные Личностные-смыслообразование	Работа с презентацией учителя, карточки помощницы, работа в тетради: запись терминологии, анализ видеофрагмента фиксирование этапов переработки хлопкового и льняного волокна
Вопросы для закрепления:	Личностно-регулятивные: планирование прогнозирование, коррекция, оценка Познавательные- коммуникативные логические-анализ; постановка и решение проблемы;	Фронтальная работа с классом с использованием презентации учителя
Практическая работа: «Изготовление образцов ткацких переплетений»	Познавательные-построение высказывания в устной и письменной форме	Работа с инструкционными картами
Инструктаж по ТБ	Познавательные, личностно-регулятивные	Инструктаж учителя, работа с памятками по ТБ
Анализ проведения практической работы. Рефлексия	Регулятивно-познавательные: целеполагание, планирование прогнозирование, коррекция, оценка, общеучебные личностно-коммуникативные: смыслообразование	Представление и анализ работ учащихся, работа в группах и защита полученных образцов
Инструктаж по выполнению домашнего задания	Регулятивные-познавательные: коррекция, оценка, логический анализ; решение проблемы; построение высказывания в устной и письменной форме	Интервьюирование работников магазина тканей, работа с презентацией учителя.

Общие итоги, отметки	Регулятивно-познавательные: целеполагание оценка.	
----------------------	--	--

Каждый этап учебного занятия формирует разные виды УУД, что способствует развитию социально значимых качеств и способностей учащихся. Для выявления эффективности формирования УУД учителю необходима диагностика. Для оценки сформированности отдельных компонентов УД нами была использована «Методика оценки сформированности отдельных компонентов учебной деятельности» (Г.В.Репкина, Е.В.Заика), где предметом диагностики становятся учебный интерес, целеполагание, учебные действия, контроль, оценка. Результаты диагностики подтверждают положительную динамику сформированности УД за три учебных года в одном классе. Изменились мотивационные установки по отношению к предмету и различным формам обучения, появился интерес и желание использовать полученные знания в повседневной жизни.

Таким образом, предмет «Технология», являясь уникальным учебным предметом, создает условия для формирования УУД, синтезируя знания математики, физики, химии, биологии, других научных дисциплин. Сама система обучения носит не узкопредметный, а интегративно ориентированный, проектно-созидательный характер, дает возможность сознательно и творчески выбирать оптимальные способы преобразовательной деятельности, реализовать себя как личность.

Т. П. Пучинина

Формирование гражданской позиции школьников в ходе изучения обществознания

В проекте «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» говорится, что современному образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации нашего общества. «Современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [2]. Таким образом, позитивное развитие современного российского общества напрямую зависит от гражданской позиции его членов, от их нравственных убеждений, духовных ценностей и моральных норм.

Гражданская позиция – это осознанное участие человека в жизни общества, отражающее его сознательные реальные действия в отношении окружающего, в личном и общественном плане, направленные на реализацию общечеловеческих ценностей [3]. Таким образом, гражданская позиция характеризует личность с точки зрения характера и способа взаимоотношений человека с социальной действительностью. Ее основными компонентами, на наш взгляд, выступают гражданская ответственность, социальная активность, нравственные ценности и качества.

Содержание педагогического процесса формирования гражданской позиции личности включает в себя овладение школьниками социально ценным жизненным опытом. Процесс передачи этого опыта ориентируется на естественные интересы молодых людей, а содержание облекается в особые формы, предусматривающие эмоциональную насыщенность процесса освоения жизненного опыта, и обращается к высокому смыслу человеческой жизни [1]. Гражданская идентичность формируется, прежде всего, в ходе

изучения предметов социально-гуманитарного цикла (обществознание, литература, история, русский язык). Эти предметы направлены на развитие личностных и коммуникативных универсальных учебных действий, так как они предлагают многозначность позиций, неоднозначность трактовок явлений социальной жизни, открывают широкие возможности для выбора учащимися способа самовыражения, для активного учебного диалога. В ходе урока и во внеурочной работе на историческом и обществоведческом материале мы учимся исследовать социальные проблемы, вести конструктивный диалог, критически осмысливать социальную информацию через такие формы работы, как дискуссия, дебаты, «круглый стол», пресс-конференция, самостоятельное исследование.

Рассмотрим в качестве примера организацию дискуссии между родителями и старшеклассниками «Имею право на личную жизнь». Основные цели дискуссии были связаны с осмыслением социально значимых проблем свободы личности, взаимоотношений людей разных поколений; развитием у учащихся умений высказывать свою точку зрения, понимать и принимать позицию другого; воспитанием культуры ведения дискуссии, толерантности.

На подготовительном этапе была создана инициативная группа из учащихся 11-х классов, которая провела анонимное анкетирование среди одноклассников. Были предложены следующие вопросы:

- Какой смысл вы вкладываете в понятие «личная жизнь»?
- С какого возраста человек имеет право на личную жизнь?
- Какие действия родителей вы расцениваете как вмешательство в вашу личную жизнь?
- В какие аспекты вашей личной жизни вмешательство родителей недопустимо?

Инициативная группа, проанализировав результаты анкетирования, отобрала наиболее острые проблемы или ситуации, которые впоследствии были вынесены на обсуждение: 1. Моя профессия – это мой выбор или выбор моих родителей? 2. Как должны поступить родители, видя, что у ребенка есть какая-то проблема? Имеют ли право родители читать СМС - сообщения, почту? 3. Готовы ли современные дети самостоятельно распоряжаться своим временем? 4. Нужно ли знакомить родителей со своими друзьями?

5. Отношение с противоположным полом. Какую позицию занять родителям: предостеречь, уберечь или дать «обжечься»?

Кроме особой формы организации учебного процесса, для формирования гражданской позиции школьников следует использовать и особые приёмы работы, например, работа с высказываниями известных людей. Приведём пример таких заданий: 1. Раскройте смысл высказывания и выскажите свое отношение к затронутой проблеме. 2. Сопоставьте две позиции по проблеме и выскажите свое мнение. В 11 классе при изучении темы «Права человека» я предлагаю учащимся сопоставить следующие высказывания:

- «Очень трудно говорить о правах человека и проповедовать мораль в тех странах, где люди страдают от голода. Вначале надо дать им поесть, а потом уже нужно обсуждать эти вопросы». К.В. Кофман, немецкий священник.

- «Права человека имеют абсолютную ценность и должны в одинаковой степени обсуждаться и исполняться вне зависимости от того, богата страна или бедна, могуча или слаба». Х.Старки, английский учёный.

3.Какое из предложенных высказываний может стать эпиграфом к уроку?

4.Приверженцем какой философской школы (политической идеологии), на ваш взгляд, является автор высказывания? В 10 классе при изучении темы «Познание» учащимся предлагается прочитать фрагмент одного философского спора и ответить на вопрос: Можно ли отнести Гиласа к агностикам?

Гилас. Нет ни одной вещи, относительно которой мы могли бы познать ее действительную природу или то, что она такое сама в себе.

Филониус. Ты хочешь сказать, что я в действительности не знаю, что такое огонь или вода?

Гилас. Ты можешь, конечно, знать, что огонь горяч, а вода текуча; но это значит знать не больше, чем какие ощущения вызываются в твоей собственной душе, когда огонь и вода соприкасаются с твоими органами чувств. Что же касается их внутреннего устройства, их истинной и действительной природы, то в этом отношении ты находишься в совершенной тьме.

5.Какие из предложенных высказываний затрагивают проблему, поднятую на уроке?

6. Напишите сочинение-рассуждение (эссе).

Важной составляющей современного образовательного процесса по обществознанию, направленного на формирование гражданской позиции, является интегративный подход. Интеграцию мы рассматриваем не только на уровне межпредметных связей (привлечение исторических фактов на уроках обществознания), но и на уровне технологий (анализа социально значимых фактов и создание текста рассуждения в устной или письменной форме). Учителя обществознания в поисках социальных фактов обращаются к истории, СМИ, примерам из жизни. Мы же предлагаем обратить внимание на тексты художественной культуры, так как искусство служит отражением жизни, поэтому в образной форме затрагивает нравственные и социальные проблемы, что позволяет обогатить еще небольшой социальный опыт учащихся.

На практическом занятии в 6 классе «Знакомство с содержанием Конвенции о правах ребенка» школьники получают задание: Какие статьи Конвенции иллюстрирует данный отрывок из сказки А.Толстого «Приключения Буратино»? (ученики смотрят фрагменты мультипликационного фильма-сказки, анализируют их, отвечают на вопрос).

На интегрированном уроке (обществознание, литература) в 8 классе «Жизнь складывается не только из любви?», который связан с изучением темы «Социальный конфликт» на материале повести Г.Щербаковой «Вам и не снилось», живой интерес школьников вызвало задание на сопоставление позиции героинь повести Татьяны Николаевны и Кати о месте и роли любви в жизни человека. Ученикам предлагалось подобрать цитаты из текста, раскрывающие позиции героинь и заполнить таблицу:

Татьяна Николаевна	Позиция Кати
«Жизнь складывается не только из любви. Только любовь – это даже бедность». Чувство долга перед родными, ученика помогает жить без любви.	«Только любовь вправе побуждать...» Без любви «я бы просто не жила»

Затем ученики высказывали своё мнение и отвечали на вопрос: Может ли жизнь складываться только из любви? Почему? На уроках обществознания используем разные приёмы работы с худо-

жественным текстом: беседу по прочитанному тексту (выявление проблематики, анализ поступка героя, работа над заголовком, работа над возможным вариантом окончания, сопоставление предложенного детского варианта с авторским); написание сочинения-рассуждения; дискуссию; исследовательскую работу: сопоставление социальных и художественных реалий (Например, в романе Е.Замятина «Мы»).

Важную роль в формировании гражданской позиции школьников играет проектно-исследовательская деятельность по социально значимым проблемам. В 6 классе в рамках проекта «Рачительный хозяин» (раздел «Экономическая сфера. Домохозяйство») были предложены следующие проблемы для проектов: «На чем можно сэкономить?», «Каков портрет рачительного хозяина в русских пословицах и поговорках?», «Куда уходят карманные деньги?», «Что посоветовать шопоголику?».

В 11 классе выпускникам предлагается уже свободная тема для проекта под общим названием «Мы ведем репортаж...». Основная цель этой работы - формирование личностной позиции по социальным проблемам страны, города, школы, актуальным для самих школьников. Учащимися были выбраны такие темы, как: «Зачем мне нужно образование?», «Что значит патриотизм для современного человека?», «Каковы ценности нашего поколения?», «Что значит быть свободным?», «Корректно ли выражение «несознательный человек»?» Из всего вышесказанного можно сделать вывод: задача учителя обществознания на современном этапе - создание особой образовательной среды, которая способствует развитию и саморазвитию личности учащегося. Эта среда должна формировать определенный социокультурный опыт учащихся, а значит, их гражданскую позицию.

Библиографический список

1. Гуляева, И.Л. «Гражданином быть обязан»: формирование гражданской позиции личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.booksite.ru/fulltext/suda>.

2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]. Проект (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В. А. Тишков) // Вестник образования.- №17.-сентябрь 2009. Справочно-информационное

издание Министерства образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: www.vestnik.edu.ru/proect.html

3. Чельцов, М.В. Формирование гражданской позиции студенческой молодежи высшего учебного заведения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.childpsy.ru/disserations/id/20050.php>

УДК 159.928

Е.Л. Каретина

Организация работы с одарёнными детьми: педагогический аспект

Современные тенденции в развитие общества ставят перед школой новые задачи, направленные на формирование инновационной системы образования, которая предполагает своевременное выявление условий и средств, способствующих развитию и поддержке одарённых детей. Работа с одарёнными детьми обозначена и как одно из приоритетных направлений ФГОС.

Однако организации работы с одарёнными детьми связана с проблемами существующей системы образования: традиционная педагогика не ориентирована на работу с одарёнными детьми; условия массовой общеобразовательной школы значительно затрудняют работу с детьми, проявляющими признаки одарённости. Наличие в одной учебной группе учеников с разным интеллектуальным уровнем требует от педагога проявления профессиональной компетентности по выявлению и развитию одарённых детей.

В средней общеобразовательной школе № 36 г. Ярославля создаются условия для выявления и поддержки одарённых детей и их творческого развития. Разработана специальная программа «Одарённые дети – наше будущее», которая предполагает:

- Создание разветвленной системы поиска и поддержки талантливых детей на основе принципов индивидуализации и дифференциации, позволяющих достаточно полно учитывать индивидуальные и типологические особенности обучающихся, их сопровождение в течение всего периода становления личности.

- Обеспечение непрерывности развития одарённого ребёнка как по вертикали (соответствие и взаимосвязь содержания образования и методов работы специфическим особенностям одарённых обучающихся на разных возрастных этапах развития), так и по горизонтали (интеграция разных типов образования, обеспечивающая повышенный уровень и широту образовательной подготовки на определенном этапе развития ребенка).

- Определение важнейшим компонентом образовательной среды информационного пространства, нахождение в котором позволит одарённому ребенку осуществить выбор вида деятельности, её содержания, способа своего участия в ней.

- Развитие учительского потенциала.

Цель программы: создание условий для выявления, поддержки и развития одарённых детей, их самореализации, профессионального самоопределения.

Задачи программы: совершенствовать работу с одарёнными детьми на основе преемственности в обучении; создать условия, способствующие организации работы педагогов с одарёнными детьми; создать условия для непрерывного психолого-педагогического сопровождения одарённых детей в системе школьного образования; укрепить механизм взаимодействия школы, родителей, учреждений дополнительного образования, общественных организаций и партнёров образовательной сети в работе по созданию творческой, проблемно-ориентированной образовательной среды школы.

Механизмы реализации программы:

1. Внедрение в практику ранней диагностики одарённости с учётом быстро меняющейся социальной ситуации и современных подходов к работе с одарёнными детьми.

2. Совершенствование деятельности администрации по внедрению механизмов, мотивирующих педагогов на работу с одарёнными детьми.

3. Организация подготовки педагогических кадров для работы с одарёнными детьми.

4. Реализация программ, способствующих всестороннему развитию одарённых детей.

5. Создание банка, технологии и программ для диагностики одарённых детей.

Реализация программы

Уровни реализации программы	Задачи	Содержание
Информационно-методическое обеспечение процесса управления развитием одаренных детей.	1. Создать эффективную и постоянно действующую систему выявления одаренных детей в школе. 2. Осуществлять информационное обеспечение процесса развития одаренных детей. 3. Осуществлять методическое обеспечение процесса развития одаренности.	Создание банка данных об одаренных детях школы. Организация работы педагога-психолога с одаренными детьми. Изучение способностей и возможностей педагогов управлять процессом развития одаренных детей. Подбор диагностического материала для изучения способностей детей. Составление картотеки газетно-журнальных статей по проблеме одаренности. Подбор и накопление литературы по проблеме. Организация информационных выставок по проблеме. Разработка практических рекомендаций по составлению программ индивидуального развития одаренных детей. Подбор учебных программ для углубленного изучения предметов. Создание комплексно-целевых программ по организации системной деятельности в работе с одаренными детьми.
Обеспечение технологической готовности педагогов к решению проблем по поиску, выявлению и обучению одаренных детей.	1. Способствовать повышению научно-теоретических знаний педагогов и руководителей школы по работе с одаренными детьми. 2. Способствовать углублению и расширению знаний педагогов в области преподаваемых предметов. 3. Пропагандировать и распространять психолого-педагогический опыт по работе с одаренными детьми.	Организация работы семинара для учителей, работающих с одаренными детьми: «Понятие одаренности в педагогике и психологии «Специфика работы с одаренными детьми», «Особенности содержания учебных программ для одаренных детей». Организация семинаров для руководителей МО: «Контроль за организацией познавательной деятельности одаренных учащихся», «Роль семьи в выявлении и развитии одаренных детей» Организация курсовой подготовки и переподготовки. Проведение практических семинаров для учителей на заседаниях школьных МО. Проведение межпредметных МО для учителей. Организация работы творческих групп. Научно-практические конференции. Изучение, обобщение и распространение

		ние психолого-педагогический опыта по работе с одарёнными детьми.
Создание условий для развития и самореализации одарённых детей.	1. Способствовать получению дополнительного образования одарёнными детьми. 2. Обеспечить условия для самореализации интеллектуальных и творческих способностей обучающихся.	Организация учащихся через факультативы, кружки, участие в проектах, олимпиадах, конкурсах в школе и вне школы. Подготовка информации о мероприятиях для одарённых детей в городе и области. Максимальная реализация в проведении предметных олимпиад. Проведение научно- практических конференций. Приобщение талантливых детей к самостоятельной интеллектуальной деятельности через школьное научное общество.
Осуществление контроля за процессом развития одарённых детей.	Способствовать организации системности в работе с одарёнными обучающимися. Осуществлять контроль за качеством учебно-методического обеспечения. Изучать состояние работы с одарёнными детьми.	Изучение, анализ, обсуждение программы по работе с одаренными детьми. Организация тематической проверки «Система работы с одаренными детьми». Экспертиза программ элективных курсов и профильных курсов. Изучение программ учителей по работе с одарёнными детьми.
Обеспечение преемственности перспективных связей в работе с одарёнными детьми.	Обеспечить преемственность в работе с одарёнными детьми между начальной школой, средним и старшим звеном обучения.	С целью раннего выявления одарённых детей провести обследование детей, поступающих в школу, на предмет готовности к обучению. Проводить совместные заседания МО учителей начальных классов и средней школы.

Результатом реализации программы является создание условий для выявления, поддержки и развития одарённых детей школы.

Необходимыми условиями являются:

1.Создание эффективной системы мониторинга, включающего диагностические процедуры и методы, направленные на выявление и отслеживание одарённых детей. Мониторинг продвижения одаренного ребенка в ОУ. Создание механизма медико-психологического обследования одаренных детей в ОУ. Создание карты успешности развития ребенка.

2. Обеспечение непрерывного социально-педагогического сопровождения одарённых детей. Создание социально-

развивающей среды, ориентированной на оказание психолого-педагогической помощи обучающимся, родителям (законным представителям), реализация разнообразных форм поддержки одарённых детей. Создание условий для индивидуальных образовательных маршрутов развития детей. Включение в деятельность педагогов функции координации индивидуальной траектории развития одарённого ребёнка (мотивирующий фактор при аттестации педагога)

3. Организация подготовки педагогических кадров к работе с одарёнными детьми. Организация дополнительного образования педагогов в ОУ моделей по вопросам работы с одарёнными детьми. Организация постоянно действующих семинаров для педагогов, работа творческих групп, мастер-классов.

4. Осуществление информационного обеспечения процесса развития одарённых детей. Создание банка данных об одарённых детях ОУ. Оформление школьного информационного пространства – стендов, баннеров, газеты, страницы на сайте ОУ по проблеме работы с одарёнными детьми.

5. Осуществление методического обеспечения процесса развития одарённых детей. Создание банка педагогических технологий работы с одарёнными детьми. Разработка методических рекомендаций для педагогов по использованию технологий работы с одарёнными детьми. Организация распространения ценного педагогического опыта.

6. Обеспечение мотивационной поддержки работы с одарёнными детьми. Повышение качества педагогической деятельности, поощрение педагогов за взаимодействие со специалистами, за создание специальных программ для талантливых детей. Организация и проведение конкурсов и фестивалей в школе, организация участия обучающихся в конкурсах муниципального и регионального уровней. Привлечение средств спонсоров для поддержки одарённых детей. Введение новых педагогических технологий, инноваций, мотивирующих и активизирующих образовательную деятельность детей.

Достаточными условиями являются:

1. Включение одарённых детей в систему дополнительного образования. Создание в школе центров дополнительного образования, интегрирующих свою деятельность с учебной. Реа-

лизация «сквозных» программ по работе с одаренными детьми. Расширение связей школы с учреждениями дополнительного образования детей, учреждениями культуры. Педагогическое сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов для одаренных детей; использование при разработке маршрутов возможностей учреждений разных типов интеграции разных сфер образования. Привлечение родительской общественности к работе с одаренными детьми.

2. Обновление материально-технической базы школы.

3. Поиск новых возможностей финансового обеспечения работы с одарёнными детьми.

Данная система работы школы была апробирована и показала высокие результаты обучения, развития, поддержки и продвижения одарённых детей.

УДК 159.928

Е.Д. Фивейская

Программа работы с одарёнными детьми МОУ СОШ № 36 г. Ярославля

Стратегические цели современной системы образования связаны с обеспечением равных возможностей получения качественного начального общего образования, духовно-нравственным развитием и воспитанием обучающихся, созданием условий для эффективной реализации и освоения школьниками основной образовательной программы с учётом их склонностей, интересов, потребностей. В связи с этим актуальной становится работа с одарёнными детьми. Педагогам и психологам известно, что одаренные дети имеют более высокие по сравнению с большинством интеллектуальные способности, творческие возможности и проявления, поэтому они испытывают радость от добывания знаний. Условно можно выделить следующие категории одаренных детей: дети с необыкновенно высокими общими интеллектуальными способностями; дети с признаками специальной умственной одаренности в определенной области наук и конкретными академическими способностями; дети

с высокими творческими (художественными) способностями; дети с высокими лидерскими (руководящими) способностями; учащиеся, не достигающие по каким-либо причинам успехов в учении, но обладающие яркой познавательной активностью, оригинальностью мышления и психического склада.

В данной работе представлен фрагмент программы работы с одарёнными детьми, которая является разделом Основной образовательной программы начального общего образования МОУ СОШ № 36. Она разработана в соответствии с требованиями Закона РФ «Об образовании», ФГОС начального общего образования, с учётом опыта работы школы по данной проблематике.

Цель программы: создание системы работы по развитию интеллектуального потенциала, творческих способностей и личностных качеств одарённых детей.

Задачи программы: выявление наиболее одарённых школьников в различных областях школьного образования; создание условий для оптимального развития одарённых детей; развитие навыков самообразования, самовоспитания и самоконтроля; развитие познавательных способностей обучающихся в соответствии с их склонностями и интересами; организация учебно-исследовательской и проектной деятельности школьников.

Принципы, определяющие содержание программы работы с одарёнными детьми: многообразия форм для реализации творческого потенциала личности ребёнка; непрерывности и систематичности урочной и внеурочной деятельности; научности и интегративности обучения; индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания; толерантности в межличностных отношениях; принцип возрастания роли внеурочной деятельности.

Ожидаемые результаты реализации программы: создание условий для сохранения и приумножения интеллектуального и творческого потенциала учащихся; разработка системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов для работы с одарёнными детьми; создание условий для укрепления здоровья одарённых детей; повышение качества образования и воспитания школьников; формирование банка технологий и программ для ранней диагностики способных и

одаренных детей.

Направления работы: психолого-педагогическое и методическое.

Содержание работы по направлениям
Психолого-педагогическое

Содержание	Формы работы	Планируемые результаты
Изучение психологических особенностей школьников (речи, памяти, логического мышления), творческих способностей.	Целенаправленное педагогическое наблюдение; опрос; анкетирование; тестирование; проведение конкурсов, олимпиад, интеллектуальных игр, позволяющих учащимся проявить свои способности.	Создание банка данных одаренных детей.
Создание необходимых условий для оптимального развития одарённых детей.	Отбор эффективных методов и приемов, которые способствуют развитию самостоятельности мышления, инициативности и творчества. Предоставление возможности совершенствовать способности в совместной деятельности со сверстниками, руководителем через самостоятельную работу.	Формирование режима работы школы,обеспечивающего возможности участия школьников в системе дополнительного и внешкольного образования. Приобретение оборудования, материалов, научной и учебно-методической литературы для исследовательской и творческой деятельности школьников.
Психолого-педагогические консультации детей, родителей.	Организация лекционно-семинарских занятий с одаренными детьми по обучению навыкам поддержания психологической стабильности, психорегуляции творческого саморазвития. Коррекция социально-психологической адаптации одаренных детей в обществе. Разработка алгоритмов, памяток для ведения самостоятельной научно-исследовательской деятельности. Информирование родителей по вопросам критериев и показателей достижения учащимися определенного уровня образования, развития	Формирование системы социально-психологической поддержки одаренных и способных детей.

	способностей. Обеспечение психолого-педагогической помощи родителям одаренных детей. Организация работы с родителями по вопросам воспитания одаренных детей.	
Разработка системы мотивации к творческой деятельности и форм поощрения за высокие достижения	Индивидуальный подход Дополнительные занятия; психологическое консультирование; тренинги; тестирование; участие в школьных и городских олимпиадах, конкурсах, интеллектуальных играх, фестивалях, спортивных соревнованиях; посещение предметных и творческих кружков по способностям, спортивных секций по интересам; создание портфолио.	Создание системы поощрительных мер, повышающих мотивацию школьников к обучению, педагогов – к творческой деятельности

Методическое

Содержание	Формы работы	Планируемые результаты
Создание программно-методического обеспечения работы с одарёнными детьми.	Творческие объединения учителей; создание в учебных кабинетах картотеки материалов повышенного уровня сложности; сбор и систематизация материалов периодической печати по данной проблеме.	Повышение уровня достижений в разных областях деятельности; получение наивысшей степени удовлетворенности от обучения; создание банка методических материалов.
Повышение профессиональной компетентности педагогов в работе с одарёнными детьми.	КПК, семинары, творческие объединения учителей, практические конференции по проблемам работы с одаренными детьми.	-Обобщение и распространение опыта педагогов, работающих с одаренными детьми.

Этапы работы с одарёнными детьми. Программа состоит из 3 этапов, на каждом из которых решаются свои задачи: вводного (ориентировочно–диагностического), основного (развивающего), завершающего (оценочно – рефлексивного) содержания. Программа включает и основные образовательные результаты по годам обучения. Программа работы с одарёнными тесно связана с другими разделами ООП НОО: программой формирования универсальных учебных действий, программой коррекционной работы, программой внеурочной деятельности.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

Региональная научно-практическая конференция кафедры педагогики и психологии начального обучения и ассоциации «Непрерывное педагогическое образование»

Теоретические основы компетентностного подхода в образовании

УДК 37.013

В.А. Мазилев, М.В. Новиков

Компетентностный подход в образовании: проблемы и перспективы

Современный мир характеризуется многочисленными и динамичными переменами. Образование в современном мире не может находиться в стороне от этих изменений. «Такие важнейшие факторы, как глобализация, развитие информационных и коммуникационных технологий, управление знаниями и необходимость поддержки и регулирования диверсификации, создают совершенно иную среду для образования. Социокультурные факторы, влияющие на систему образования, понимание роли образования в «обществе знаний» обусловили появление новых требований, предъявляемых к педагогу, причем следует подчеркнуть, что динамизм развития современного мира обуславливает появление все новых «вызовов времени», которые должны учитываться при построении профессиональных образовательных программ, делая их более открытыми и гибкими» [5,с.3]. И.А.Зимняя отмечает: «Отличительные для конца XX – начала XXI века изменения в характере образования – в его направленности, целях, содержании – все более явно ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов» [2,с.3].

В реформировании педагогического образования важная роль принадлежит компетентностному подходу. Остановимся

более подробно на методологических основаниях компетентного подхода в образовании в современном обществе.

Во Всемирном докладе ЮНЕСКО по образованию (1998) отмечалось, что новое поколение приходит в мир, в котором происходят существенные изменения в научно-технической, политической, экономической, социальной и культурной сферах. Появление общества «глобальной компетентности» изменяет как глобальную экономику, так и систему образования и ее роль в обществе. «В прошедшее десятилетие процесс реформ стал двигаться более высокими темпами, появилось больше аналитических данных, проясняющих изменения, происходящие в системах образования различных стран. Анализ этих данных позволил экспертам международных организаций сделать выводы о том, что во многих случаях цели образования, особенно относительно школы, все еще формулируются в форме идеала, а не как практического инструмента, разрозненные реформенные действия и педагогические инициативы не всегда концентрируются вокруг согласованных, реальных и измеримых направлений» [5, с.8].

Обнаружилось, что в тех странах, где реформы проходят системно и более эффективно:

- 1) пересмотр стратегий образования возникает не внутри системы образования, а за ее пределами;
- 2) изменяется язык описания педагогической деятельности;
- 3) процесс образования представляется с позиций жизненной перспективы.

В Меморандуме непрерывного образования Европейского союза были сформулированы ключевые утверждения, отражающие приоритеты, лежащие в основе создания европейского пространства непрерывного образования. Европейский саммит, прошедший в Лиссабоне в марте 2000 г., стал поворотным моментом в определении политики и практики Европейского Союза. Его выводы подтверждают, что Европа вступила в "эпоху знаний" со всеми вытекающими культурными, экономическими и социальными последствиями. Меняются привычные модели образования, работы и самой жизни. Выводы Лиссабонского саммита подтверждают, что успешный переход к экономике и обществу, основанных на знании, должен сопровождаться процессом непрерывного образования - учения длиною в жизнь

(lifelong learning). Следовательно, европейские системы образования должны не только заложить основу для наступающих перемен, но и сами они также должны измениться [9].

Учение длиною в жизнь в рамках Европейской стратегии занятости определено как всесторонняя учебная деятельность, осуществляемая на постоянной основе с целью улучшения знаний, навыков и профессиональной компетенции. Идея нового подхода состоит в том, что непрерывное образование перестает быть лишь одним из аспектов образования и переподготовки; оно становится основополагающим принципом образовательной системы и участия в ней человека на протяжении всего непрерывного процесса его учебной деятельности. В ближайшее время этот принцип должен быть полностью реализован в европейских странах. С помощью системы непрерывного образования все жители Европы должны получить равные возможности адаптироваться к требованиям социально-экономических перемен и активно участвовать в формировании будущего Европы [9].

В Меморандуме отмечается, что:

1. Европа стала "обществом, основанном на знаниях" (*knowledge-based society*). Это означает, что информация, знания, а также мотивация к их постоянному обновлению и навыки, необходимые для этого, становятся решающим фактором европейского развития, конкурентоспособности и эффективного рынка труда.

2. Европейцы живут в сложной социально-политической среде, где полноценное развитие личности становится невозможным без умения активно участвовать в общественных процессах и адаптироваться к культурному, этническому и языковому разнообразию. И лишь образование в самом широком понимании этого процесса может помочь успешно справиться с этой задачей.

Эти аспекты социально-экономических перемен тесно взаимосвязаны. Они определяют две главные цели непрерывного образования: активная гражданская позиция и конкурентоспособность на рынке труда. Участие в гражданском обществе практически невозможно без успешной профессиональной карьеры, поскольку она составляет фундамент личной независимости, самоуважения и благосостояния, а значит, определяет качество жизни. Таким образом, занятость становится важным пара-

метром развития гражданского общества и благосостояния Европы в целом. Однако и успех на рынке труда, и участие в общественных процессах требуют определенных умений и навыков и доступа к современным знаниям. Именно на это должны быть нацелены сегодня и усилия государств-членов ЕС, и действия местных организаций - социальных партнеров, и стремления каждого отдельного человека, который, в конечном счете, и является главным действующим лицом в системе непрерывного образования [9].

Значение непрерывного образования было подчеркнуто на самом высоком уровне - главы государств ЕС договорились, что в ближайшем десятилетии Европейский Союз должен показать пример всему миру, успешно реализуя задачи экономического развития и достигая при этом социального единства (*social cohesion*). Особо выделяя, что человек является главным европейским достоянием и, следовательно, центральным элементом любой политической деятельности ЕС, документы европейских саммитов заключают, что образовательные системы должны приспособиться к новым реалиям 21-го века и непрерывное образование должно стать главной политической программой гражданского общества, социального единства и занятости.

Такой вывод стал естественным итогом предыдущих десяти лет, когда непрерывное образование заняло прочное место в повестке дня ЕС. В начале 90-х Европа столкнулась с серьезными экономическими проблемами, вызванными изменениями в производственных, торговых и инвестиционных моделях. Это привело к росту структурной безработицы и большому разрыву в профессиональных навыках и умениях. Решить эти проблемы без образования не представлялось возможным. 1996 год, объявленный Европейским годом непрерывного образования, помог привлечь внимание политиков к новым требованиям времени. В середине 90-х стало также ясно, что непрерывное образование может стать не только ключом к решению проблем занятости, но и серьезным фактором социального единства. При этом личность и ее потребности должны стать центром любой системы образования и обучения. Это же было впервые признано на международном уровне на встрече "большой восьмерки".

Таким образом, государства Европы пришли к единому пониманию необходимости непрерывного образования, однако до сих пор это не было выражено в конкретной форме [9].

Зафиксировано, что создание европейского пространства непрерывного образования связано со следующими приоритетами [5,с.9]: ценность учения; информация, руководство и консультирование; инвестиция времени и денег в обучение; соединение обучающихся и учебных возможностей; базовые умения; инновационная педагогика.

В Меморандуме непрерывного образования также было отмечено, что:

1. Образование играет важную роль в будущем материальном благополучии человека, его способности зарабатывать средства на рынке труда, жить дольше и более полноценной жизнью.

2. Образование играет важную роль в сплоченности общества: чем выше уровень образования в обществе и шире охват, тем более вероятно, что группы граждан будут сотрудничать, невзирая на границы [5,с.9]. В Меморандуме непрерывного образования также сформулированы шесть ключевых принципов непрерывного образования

Принцип 1: Новые базовые знания и навыки для всех.

Цель - гарантировать всеобщий непрерывный доступ к образованию для получения и обновления навыков, необходимых для включенности в информационное общество.

Принцип 2: Увеличение инвестиций в человеческие ресурсы.

Цель - значительно увеличить инвестиции в человеческие ресурсы, чтобы поднять приоритет самого важного достояния Европы - ее людей.

Принцип 3: Инновационные методики преподавания и учения.

Цель - разработать новые методологии обучения для системы непрерывного образования - длиною и шириною в жизнь.

Принцип 4: Новая система оценки полученного образования.

Цель - коренным образом изменить подходы к пониманию и признанию учебной деятельности и ее результатов, особенно в сфере неформального и информального образования.

Принцип 5: Развитие наставничества и консультирования.

Цель - на протяжении всей жизни обеспечить каждому свободный доступ к информации об образовательных возможностях в Европе и необходимым консультациям и рекомендациям.

Принцип 6: Приближение образования к дому.

Цель - приблизить образовательные возможности к дому с помощью сети учебных и консультационных пунктов, а также используя информационные технологии.

Основными проблемами, с которыми столкнулись европейские страны в сфере образования, были отмечены следующие [5]:

- увеличение разрыва между реальным и необходимым для современной экономики уровнем знаний и навыков выпускников школ и систем профессионального образования;

- неполное обеспечение выпускников необходимыми компетенциями, которые выходят за рамки базовых знаний, умений и академических результатов обучения;

- неполное включение систем образования в национальные и глобальные инновационные системы, слабая связь с рынками труда;

- растущее неравенство в доступе различных социальных и этнических групп к качественному образованию, к современным знаниям и технологиям;

- обострение нехватки высококвалифицированных учителей и преподавателей, способных оперативно обновлять содержание и методы обучения.

Таким образом, школам и университетам, успешно функционировавшим в двадцатом столетии, требуются изменения, чтобы быть готовыми ответить [5,с.10]:

- на социальную неоднородность общества;

- на большой доступ людей к технологическим инновациям для ежедневной жизни и работы;

- на интеллектуализацию экономики, что становится конкурирующим фактором на всемирных рынках услуг;

- на требования работодателей, которые все более понимают значимость постоянного повышения квалификации;

- на новые роли индивидуумов в социальной жизни общества.

Стало очевидно, что предметные знания и навыки не охватывают полный диапазон результатов образования, необходимых для человеческого и социального развития, политического и экономического управления [5, с.1].

В литературе отмечаются сдвиги в дебатах об образовании в Европе:

- Развитие компетенций необходимо не только для успешного функционирования на рынке труда, но и для снижения конфликтов в развитии общества.

- Международные исследования по оценке достижений учащихся показали, что контексты формирования компетенций позволяют выявить узкие места в содержании учебных программ.

- Использование понятий «экономика знаний», «инновационное общество», «обучающееся сообщество» стало определять необходимость системных образовательных реформ [5, с.11].

Результаты международных исследований привели к выводу, что основным направлением изменений в образовании должно явиться преодоление недостаточной направленности образовательных систем на формирование компетенций.

Было определено понятие «качество образования». «Одновременно стало складываться и общее понимание «нового качества» образования. Оно отражено в договорах и документах, определяющих международные приоритеты развития образования, которые являются стратегическими ориентирами для большинства национальных образовательных систем. *Общее понимание нового качества связано с новыми его характеристиками, его нового построения на основе философии компетенций*» [5, с.11-12]. «Образование, ориентированное на компетенции, более широкое понятие, чем обучение. В этом случае внимание акцентируется не только на том, что изучает человек, но и на том, что происходит в самом человеке в процессе учебы, на том, что позволяет или не позволяет развивать те или иные компетенции. Именно *философия компетенций* определяет сегодня модернизацию образования на его различных ступенях» [5, с.2].

Таким образом, в начале XXI века можно говорить о становлении новой образовательной парадигмы. «Подразумевая под понятием «парадигма», вслед за Томасом Куном, «то, что объединяет членов научного сообщества», «всю совокупность

убеждений, ценностей, технических средств и т.д., которая характерна для членов данного сообщества», мы трактуем это понятие в самом широком смысле слова» - пишет И.А.Зимняя (Зимняя, 2003, с.34).

«Можно полагать, что в такой трактовке правомерно говорить не только о парадигме образования как целостного явления, но и о парадигмах, его составляющих, таких как цели, содержание, результат. Так, существующая долгие годы «ЗУН» — парадигма результата образования» - включает теоретическое обоснование, определение номенклатуры, иерархии знаний, умений и навыков, методик их формирования, контроля и оценки. Эта парадигма принималась педагогическим сообществом и до сих пор принимается некоторой его частью. Однако происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые, в частности, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно и социально интегрированного результата. В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и выступило понятие «компетенция/компетентность». Это означало формирование новой парадигмы результата образования...» [1, с.34].

Философия компетентности в настоящее время выступает методологической основой для наиболее значимых исследований в образовании. Развернутую характеристику современной образовательной парадигмы, основанной на философии компетентности, дает В.А.Исаев [3](см. таблицу 1).

Таблица 1

Современная образовательная парадигма

Старая парадигма	Новая парадигма
<i>Образование...</i>	
...рассматривает человека как ресурс, средство для решения важнейших народнохозяйственных задач	... рассматривает человека как главную цель образования

Старая парадигма	Новая парадигма
<i>Образование...</i>	
... транслирует знания	... производит новые знания
... передает опыт	... учит анализировать, изучать прошлый опыт
... имеет дело с обучаемыми («Меня учат. Учитель знает»)	... имеет дело с обучающимися («Я учусь. Учитель может мне помочь»)
... дает знания в готовом виде («дать знания», «расширить», «предоставить»)	... учит добывать, выстраивать личностные знания на основе разнородной, разноплановой информации
... формирует.... (личность, знания, умения)	... помогает распознавать потребности и мотивы, оказывает помощь и поддержку в саморазвитии
... учит решать поставленные задачи	... учит самостоятельно ставить задачи, интегрировать идеи, замыслы, проекты
... учит усваивать знания	... учит усваивать способ мышления, приводящий к открытию новых знаний
... учит отвечать правильно на поставленные вопросы	... учит ставить, задавать вопросы, обращаться за помощью к преподавателю-тьютору
... учит заучивать формулировки, доказательства	... учит использовать методы доказательства для решения новых задач
... учит воспроизводить информацию	... учит работать с информацией, производя ее классификацию, свертку
... учит описывать взгляды, позицию других (в прошлом и настоящем)	... учит формулировать, занимать и отстаивать собственную позицию
... учит приобретать знания впрок («авось пригодятся»)	... учит приобретать знания в деятельности, моделирующей будущую профессиональную или любую другую
... учит усвоению всего, что преподаватель последовательно «излагает» по известному ему одному плану	... учит принимать участие в определении собственной образовательной траектории и уровня образования
... учит усвоению теорий и вечных истин	... прививает модельные представления о мире, представляет истину как нечто, с чем соглашается сообщество ученых на данном этапе
... учит усвоению предлагаемой информации	... готовит к непрерывному продолжению образования, поиску новой информации
...готовит к будущей жизни, которая является улучшенной копией настоящей	...учит жить «здесь и теперь», готовит к жизни в обществе, для которого практически невозможно указать основные его черты
...предполагает воспитание и развитие личности на основе преобразованного социального опыта	...предполагает сотворение своего собственного образа мира и своего собственного образа в этом мире
...пытается строить нового человека на основе тотальности и идеологии	...не стремится «тащить в истину» человека
...гарантирует заданный минимум содержания образования	...предоставляет разнообразную информацию в соответствии с принципом «избыточности», учит выбору и оценке ее
...учит борьбе за..., против...	...учит сопротивляться злу в любых условиях, сохраняя достоинство

Старая парадигма	Новая парадигма
<i>Образование...</i>	
... учит стойко стоять на избранной позиции, игнорируя мнения других	...учит толерантности, учету мнения оппонента, терпимости
... учит общению в рамках стабильных ролей	... учит постоянной смене ролей
...предлагает организацию учебного процесса по схеме: представление информации преподавателем - восприятие ее студентами - закрепление - контроль	...использует педагогические технологии (учение путем открытия, естественное учение и обучение, игровые формы, решение конкретных ситуаций и т. д.) и новые информационные технологии для добывания необходимой информации
... учит быстрой социализации любой ценой	... учит сохранять и развивать индивидуальность при социализации
... вынуждает избегать контроля	... стимулирует обучающегося стремиться к объективному контролю, не скрывая своего незнания

В современном исследовании, посвященном проблемам личности в образовательном пространстве, компетентностный подход необходим как методологическая основа, адекватная задачам, стоящим перед образованием в начале XXI века.

И.А.Зимняя следующим образом резюмирует необходимость использования компетентностного подхода к организации образовательного процесса: 1) обусловлена общеевропейской, да и мировой тенденцией интеграции, глобализации мировой экономики, и в частности, неуклонно нарастающими процессами гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования»; 2) определяется происходящей в последнее десятилетие сменой образовательной парадигмы как совокупности убеждений, ценностей, технических средств и т.д., которая характерна для членов данного сообщества; 3) необходимость включения компетентностного подхода в образовательный процесс обуславливается директивными предписаниями.

И.А.Зимняя приходит к общему выводу, что необходимость освоения российской образовательной системой компетентностного подхода очевидна. Очень важно подчеркнуть, что компетентностный подход позволяет учесть традиции, несомненные достижения и конструктивные наработки отечественной психолого-педагогической науки и системы образования. В последние годы все большую популярность завоевывает компетентностный подход в высшем профессиональном образовании.

Широко известны работы И.А.Зимней, в которых детально прослежена история возникновения и становления компетентностного подхода в образовании. [1,2]. В рамках настоящей статьи мы не будем анализировать историю развития компетентностного подхода в образовании [6,4].

Новый этап в исследовании компетенций связан с работами В.Д.Шадрикова, которые вносят значительный вклад в развитие компетентностного подхода [10,11]. В.Д.Шадриков исходит из определения, согласно которому, компетенция – это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. «Таким образом, мы видим, что компетенция относится не к субъекту деятельности, а к кругу вопросов, относящихся к деятельности. Другими словами, компетенции – это функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи» [11,с.15].

Автор указывает, что компетентность субъекта является результатом обучения и воспитания (образования). В.Д.Шадриков отмечает: «Определенный круг вопросов позволяют решать знания (преимущественно в научной деятельности); определенный круг вопросов позволяют решать умения и навыки (прежде всего в предметно-практической деятельности). Но, как правило, компетентным делают человека и знания, и умения в своем системном проявлении. Таким образом, они являются основой компетентности человека. Но это должны быть не абстрактные знания, а «привязанные» к определенной сфере деятельности, включенные в психологическую систему деятельности [11, с.15]. Шадриков подчеркивает, что определенный круг вопросов позволяют разрешить наши личностные качества и способности. «Но и здесь, как и в случае со знаниями и умениями, способности и личностные качества должны приобрести черты *оперативности*, тонкого приспособления к требованиям конкретной деятельности» [11, с.15]. В.Д.Шадриков обращает внимание на то, что «знания, умения, способности и личностные качества проявляются в различном по объему круге вопросов. Наиболее узкий круг вопросов характерен для умений (навы-

ков), более широкий – для знаний, еще более широкий круг вопросов может решаться на основе способностей и максимально широкий круг вопросов разрешается с участием личностных качеств» [11, с.15].

По В.Д.Шадрикову, «компетенция является системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств. В каждой деятельности вес этих компонентов и их сочетания могут существенно различаться. В образовательном процессе наблюдается определенная диалектика в формировании компетенций. Компетенции формируются на основе знаний, умений, способностей, личностных качеств, но сами эти знания и др. во многом не являются компетенциями, они выступают как условия для формирования компетенций. Было бы большой ошибкой (которая намечается), если при реализации компетентностного подхода мы противопоставим его знаниям, умениям, способностям, личностным качествам» [11,с.15-16].

Под руководством В.Д.Шадрикова была разработана «Модель специалиста с высшим профессиональным образованием» [8], в которой четко определены требования к современному специалисту. Как известно, компетентностный подход положен в основу при разработке федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения. Вся высшая школа будет в ближайшие годы работать, реализуя в практике высшего профессионального образования именно компетентностный подход.

В этой связи нельзя не отметить (учитывая огромную важность вопроса), что в современных версиях компетентностного подхода в образовании остается еще немало нерешенных вопросов. Отметим, что эти недостаточно изученные вопросы касаются и методологии компетентностного подхода, и его теоретического обоснования, и практической реализации на разных уровнях образования. Систематизация трудностей компетентностного подхода представляет собой самостоятельную (и, заметим, чрезвычайно актуальную), но вместе с тем и непростую задачу. Отметим лишь некоторые моменты, подчеркнув, что неразработанность теоретических вопросов может негативно сказаться на результативности образовательного процесса.

Необходимо дополнительное исследование внутренней архитектоники компетенции. В частности, не вполне ясно, как соединяются в структуре конкретной компетенции знания, умения, способности, личностные качества. Очевидно, что разные компетенции включают в себя названные составляющие в разных пропорциях. Необходимо разработать типологию компетенций в зависимости от конкретного состава компетенции. Не исследована архитектура компетенций разного уровня. Специальную исследовательскую задачу составляет разработка иерархии компетенций с учетом их конкретного состава. Очевидно, что при формировании той или иной компетенции очень важен вопрос о выборе правильной стратегии формирования компетенции: какие компоненты должны формироваться в первую очередь, поскольку являются основой для формирования других, и т.д. Подчеркнем, что решение этих вопросов важно для разработки адекватного инструментария для диагностики и измерения компетенций. Не секрет, что наблюдается упрощенное понимание компетенции, при котором компетенция совершенно неправомерно фактически отождествляется с навыком. Использование деятельностного подхода при выявлении номенклатуры компетенций не является гарантией составления полного перечня, т.к. зачастую при таком подходе упускаются из виду «метадеятельностные» компетенции, которые чрезвычайно важны для формирования бакалавра или магистра. В частности, недостаточный учет таких компетенций может резко понизить уровень фундаментальной подготовки, что принципиально неверно.

Иными словами, еще предстоит серьезная и масштабная теоретическая работа, которая во многом будет определять успешность реализации новых образовательных стандартов.

Впрочем, несмотря на наличие недостаточно исследованных вопросов, компетентностный подход в настоящее время является, безусловно, и продуктивным и перспективным.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования [Текст]// И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - № 5. – 2003. - С.34-42.

2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] // И.А. Зимняя. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

3. Исаев, В.А. Образование взрослых: компетентностный подход. [Текст] / В.А. Исаев // Монография. - Великий Новгород, 2005.

4. Карпова, Е.В. Концепция системогенеза как методологическая основа формирования компетентностей [Текст] / Е.В. Карпова // Актуальные проблемы психологии и педагогики начального образования / под ред. Е.В. Карповой. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. - С.36-46

5. Акулова, О.В. Компетентностная модель современного педагога [Текст]: учебно-методическое пособие / О.В.Акулова, Е.С. Заир-Бек, С.А.Писарева и др. - СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007.

6. Мазиллов, В.А. Теоретический анализ компетенций в области образования [Текст]/ Мазиллов В.А.// Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций: монография/ под ред. М.В.Новикова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. - С. 15-33.

7. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза [Текст].- М.: "Знание" России, 2001.

8. Модель специалиста и высшее профессиональное образование [Текст] /под ред. В.Д.Шадрикова. - М., 2003.

9. Чикуров, О.В. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза [Электронный ресурс] // - Режим доступа: <http://www.intellectuals.ru>

10. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: Инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. - № 8. – 2004. - С. 26-31

11. Шадриков, В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности [Текст] / В.Д. Шадриков // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова. Сер. Психология. - № 1 – 2006. - С.15-21.

Е. В. Карпова

Теоретические основы проблемы формирования компетентностей

Свершившимся фактом является переход к новой образовательной парадигме – компетентностной. В связи с этим на первый план выходят вопросы не только состава компетентностей, но и вопросы путей их формирования. Данная проблема имеет большое теоретическое и практическое значение. Вместе с тем, в обоих этих планах она остается слабо разработанной. Особо негативным является то, что в наименьшей степени разработан именно тот аспект данной проблемы, который объективно наиболее значим и связан с формированием компетентностей. Остановимся на данном вопросе.

Известно, что компетентность интегрирует в себе три аспекта: 1) когнитивный (знания); 2) операциональный (способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности); 3) аксиологический (наличие определенных ценностей). Формировать следует каждый из них. Наиболее сложным нам представляется формирование определенных ценностей – важнейших характеристик личности, ее ядра. Это – высшая составляющая компетентности, базирующаяся на первых двух. Основным механизмом развития личности как раз и является переход знаний и умений в черты личности, систему убеждений, ценностей, что и является конечной целью и результатом учебной деятельности. Реально же существует опасность сосредоточить усилия на формировании когнитивной, знаниевой составляющей. Это – трудность и опасность, которая может реально возникнуть при реализации компетентностного подхода в образовательном процессе. Другая основная трудность заключается в отслеживании этапов формирования компетентностей у студентов от курса к курсу и четкому пониманию, что же мы должны иметь «на выходе».

Таким образом, проблема формирования компетентностей остается все еще далекой от своего приемлемого решения, равно как и проблема их состава.

Обращаясь к формированию компетентностей, нужно еще раз обратить внимание на высказанное нами ранее мнение о том, что наиболее объективной и научно обоснованной классификацией компетентностей является разработанная на основе системного критерия [6]. Критерием выделения компетентностей явились блоки психологической системы деятельности, сама психологическая система деятельности в целом. Однако психологическая система деятельности – это лишь одно из направлений системогенеза. Вместе с тем, еще более объективно значимым в системогенетической концепции является понятие принципов системогенеза. Основными среди них являются, как известно, принципы неравномерности и гетерохронности, одновременности закладки компонентов и принцип консолидации, принцип прогрессирующей интегрированности и дифференцированности и др. На наш взгляд, принципы системогенеза следует рассматривать в качестве основы решения проблемы формирования компетентностей, то есть того, что (какие компетентности) и как следует формировать.

Анализ показывает, что принципы системогенеза в той или иной мере, хотя по преимуществу «стихийно», нашли свое воплощение в различных дидактических системах, в общей организации процесса образования. Так, построение дидактических систем с учетом фундаментального явления сензитивного периода есть, по существу, не что иное, как конкретное воплощение одного из основных системогенетических принципов – принципа *неравномерности* формирования психических структур, образований и процессов. Далее, необходимость приурочивать наиболее интенсивные формирующие воздействия на различные структуры и образования в разные периоды обучения является столь же непосредственным воплощением еще одного базового системогенетического принципа – принципа *гетерохронности*. В плане иллюстрации сказанного можно привести также материалы, полученные нами при изучении генезиса мотивационной сферы личности в процессе освоения учебной деятельности [5]. Так, было установлено, что у каждой из 8 мотивационных подсистем – внешней и внутренней мотивации, мотивации достижения и мотивации безопасности, мотивации самореализации и мотивационных стереотипий, внеучебной мотива-

ции и антимотивации - существуют сензитивные периоды развития. Их наличие обуславливает гетерохронность динамики развития этих мотивационных подсистем. Так, при переходе от 4 класса к 8 наиболее интенсивными темпами развиваются подсистемы мотивации безопасности, мотивации самореализации, антимотивации и мотивационных стереотипий. От 8 к 11 классу наибольшие темпы обнаружены у других подсистем – внешней мотивации, мотивации достижения и в несколько меньшей степени – внеучебной мотивации. Следовательно, мотивационные подсистемы развиваются одновременно, то есть гетерохронно. Исходя из этих данных, очевидно, что нет смысла, например, формировать мотивацию самореализации в младшем школьном возрасте. Далее, в качестве еще одного примера можно привести требование осуществления в процессе обучения межпредметных связей. Данное требование есть не что иное, как воплощение системогенетического принципа консолидации. Или, например, в основе классно-урочной системы лежат системогенетические принципы дифференциации и интеграции.

Можно привести еще много примеров, демонстрирующих, как в системе обучения реализованы (подчеркнем, что не специально, а именно – стихийно) те или иные системогенетические принципы.

Приведенные примеры и уже разработанная на основе принципа системности и реализованная на практике классификация компетентностей [8,9] позволяют сделать заключение о том, что концепция системогенеза может и должна выступить в качестве методологической основы формирования компетентностей. В частности, можно предположить, что такая составляющая компетентности в области обеспечения информационной основы деятельности, как компетентность в методах преподавания, будет формироваться неравномерно; может быть обнаружен сензитивный период в ее формировании – возможно, это период, соответствующий четвертому году обучения студентов по тому или иному профилю, когда у них имеется уже достаточно солидная общепрофессиональная подготовка и пусть небольшой, но опыт профессиональной деятельности (в рамках педагогической практики).

Возможно, что такой показатель компетентности в области личностных качеств, как «общая культура», целесообразно формировать у студентов в начальный период обучения в вузе, в первую очередь, на 1-2 курсах как наиболее вероятном сензитивном периоде для этого.

Таким образом, обобщая сказанное, можно сделать следующее заключение. Реализация компетентностного подхода в образовании является сложной и многогранной задачей и с теоретической, и с практической точки зрения. В первую очередь объективного решения требуют проблемы, связанные, во – первых, с установлением состава компетентностей и, во – вторых, с формированием компетентностей. Вторая проблема является наиболее важной в плане ее реализации. Адекватным методологическим средством решения данной проблемы является концепция системогенеза в целом и учет системогенетических принципов, в особенности. На наш взгляд, можно и нужно выделять два основных плана, а одновременно – и два этапа реализации системогенетического подхода по отношению к фундаментальной проблеме профессиональных компетентностей. Первый из них, уже в значительной степени реализованный и показавший свою высокую теоретическую и практическую конструктивность, заключается в рассмотрении понятия психологической системы деятельности как комплексного и объективного – системного критерия для дифференциации базовых профессиональных компетенций. Второй – логически продолжающий, развивающий и углубляющий его этап связан с решением другой – еще более значимой проблемы. Основная идея при этом заключается в том, чтобы сами системогенетические принципы (как объективные и основные закономерности формирования и развития деятельности) осмыслить и, главное, - реализовать в качестве столь же объективной психологической основы для разработки комплексной стратегии формирования профессиональных компетентностей. Данное обстоятельство имеет совершенно объективный характер, поскольку именно системогенетические принципы как раз и являются с собственно содержательной стороны теми базовыми закономерностями, на основе которых разворачивается формирование деятельности. Следовательно, обоснованность и корректность, а также – конечная эффективность

формирования компетентностей будут определяться тем, в какой мере и с какой степенью обоснованности и полноты учтены в них системогенетические принципы. Именно в направлении реализации данного – второго этапа в настоящее время нами проводится специальный цикл исследований проблемы формирования профессиональных компетентностей. Полученные при этом результаты демонстрируют правомерность сформулированного выше – общего подхода к разработке данной проблемы.

Библиографический список

1. Бондаревская, Е.В. Парадигмальный подход в разработке содержания ключевых педагогических компетенций [Текст] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. - 2004. - № 10. - С. 23 -31.
2. Булавенко, О.А. Сущностные характеристики профессиональной компетентности [Текст]/О.А. Булавенко // Школьные технологии. – 2005. - № 3. – С. 40 – 44.
3. Зимняя, И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования. - М. - Уфа, 2003.
4. Карпов, А.В. Структура ключевых компетенций как системообразующий фактор модели специалиста–психолога [Текст]/А.В.Карпов//Проблемы совершенствования высшего профессионального образования. – Ярославль, 2004.
5. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] / Е.В. Карпова. – Ярославль, 2007.
6. Карпова, Е.В. Концепция системогенеза как методологическая основа формирования компетентностей [Текст]// Актуальные проблемы психологии и педагогики начального образования. - Ярославль, Изд-во ЯГПУ, 2010.
7. Компетенции в образовании: опыт проектирования [Текст]: сб. науч. тр./ под ред. А.В. Хуторского. – М., 2007.
8. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. - М., 1982.
9. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В.Д.

Н.П.Фетискин, А.И.Субетто

Синергетические основы профессиональной компетентности

Синергетика компетентности - это выражение того, что формирование компетентности как системного социально-профессионального качества человека, проявляющегося в качестве деятельности и соответственно в качестве результатов этой деятельности, происходит через сложение, синергетическое взаимодействие компетенций. Синергетика - неоднозначное понятие. С одной стороны, оно означает ветвь физико-математической, близкой к термодинамике науки, раскрывающей механизмы появления порядка из хаоса на примере физических и химических процессов. С другой стороны, синергетика выступает синонимом понятий «самоорганизация», «кооперация».

Компетентность и компетенции – общеизвестные понятия, существующие в теоретических основах отечественного профессионального образования с начала XX века. Они получили «второе дыхание» вследствие разворота образовательной политики в России на компетентностный подход в связи с ее присоединением к Болонскому процессу в Европе. Третье поколение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС-3), утверждение которых в России затянулось, полностью формализуется в компетентностном формате.

Дискуссия по поводу «демаркационной линии» между понятиями «компетентность» и «компетенция» не утихла до сих пор, породив разные понятийно-методологические подходы (достаточно назвать имена таких отечественных авторов, как В. А. Байденко, Н. А. Селезнева, В. М. Соколов, И. А. Зимняя, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и др.). По концепции ФГОС-3, ключевым понятием является «компетенция», а производным - «компетентность». По нашей оценке, компетентность складывается, системно образуется из компетенций. Компетенция больше отно-

сится к категории потенциального качества человека, фиксируемого глаголами «знаю» и «владею», а компетентность больше связана с категорией актуального (реального) качества человека, фиксируемого глаголами «умею» и «могу». Однако такое деление условно, и более правильно говорить о доминировании потенциальности в компетенциях как качественных образованиях в структуре качества человека, включая его профессионализм (профессиональное качество), и доминировании актуальности (реализуемости) в компетентности. Взаимодействие компетенций формализует компетентности.

Именно в этом контексте появляется синергетика компетентности, раскрывающая разные механизмы ее становления по мере реализации и взаимодействия компетенций личности в процессе ее деятельности. Причем очень важно, чтобы профессиональная и ценностно-мировоззренческая, социальная компетенции уже присутствовали у выпускника вуза. А это требует усилия как научно-исследовательских, так и практико-ориентированных компонентов в учебно-воспитательном и образовательном процессе в вузе.

Следуя указанной логике, мы пытаемся показать, что формирование компетентности специалиста - это самоорганизующийся процесс. Знания, отражающие содержание дисциплин основных образовательных программ (ООП), методические материалы, технические устройства и сам преподаватель выполняют роль ресурса процесса обучения в самоорганизации компетентности специалиста. Компетентность есть продукт самообучения и самоорганизации человека. Наша цель - выявление и познание общих закономерностей процесса становления и развития компетентности специалиста. Многообразие условий и факторов, под воздействием которых происходит формирование компетентности специалиста, определяет острую необходимость в разработке единого подхода к ее осмыслению.

Системный подход к изучению компетентности специалиста позволяет ограничить ее понимание как некоторую совокупность элементов, характеризующихся определенными компетенциями, набор (разнообразие) которых, т.е. компетентность, и обуславливает сравнительную привлекательность одного специалиста по отношению к другому. Однако по совокупности

компетенций и их взаимосвязям очень сложно определить качественную сторону, глубину компетентности специалиста; прогнозировать его поведение и изменение довольно трудно, так как результат зависит от множества иных факторов. Системный анализ не может решить эту проблему, поскольку он исходит из предположения об устойчивости поведения системы, что никак не увязывается с изменчивостью компетентности специалиста в связи со сложностью, нелинейностью, многофункциональностью сфер приложения его усилий для диагностирования хозяйственных ситуаций и решения проблем.

Понимание компетентности специалиста мы строим на основе синергетического подхода, который обеспечивает возможность объяснения разнонаправленных и одновременно взаимосвязанных изменений, что определяет целостность, нелинейность и неустойчивость компетентности специалиста. В самом общем виде компетентность специалиста - это актуальное, формируемое личное качество человека, основанное на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленных его социально-профессиональными интересами. Такое толкование компетентности не оставляет сомнения в том, что двух специалистов с одинаковой компетентностью быть не может. И жизнь это подтверждает. Консилиум врачей принимает окончательное решение благодаря объединению компетентностей специалистов. Ту же роль играют экспертные советы.

Рассмотрим основные процессы, происходящие при формировании компетентности специалиста в контексте синергетического подхода. В рамках этого подхода мы выделяем следующие состояния компетентности специалиста как синергетической системы: хаотичное состояние, период флуктуаций, бифуркационный период и аттрактор. Важнейшей категорией синергетики является хаос. В классической науке понятие хаоса носило ярко выраженный отрицательный оттенок. Синергетика меняет это устоявшееся представление. По утверждению сторонников этого направления, хаос - созидающее начало. Более того, это необходимая ступень в жизнедеятельности системы (компетентности специалиста). Именно с него начинается новый этап развития: разрушая, он созидает новое, объединяя распавшиеся структуры разного уровня в единую систему. Впрочем,

как отмечают специалисты, хаос может быть и деконструктивным началом, причиной распада системы, однако такая его роль носит относительный характер.

Накопленное человечеством формализованное знание в сознании отдельного человека предстает именно в виде хаоса. В этом смысле хаос - бесформенное состояние системы, где все будущие структуры смешаны и не расчленены, поэтому зачастую хаос определяют как крайнюю непредсказуемость постоянного нелинейного и нерегулярного сложного движения. Непредсказуемость хаоса накопленного человечеством формализованного знания объясняется в основном существенной зависимостью от начальных условий его творения. Востребованное необходимостью решения проблем объективной реальности, с одной стороны, и креативным потенциалом людей, решающих эти проблемы, с другой, формализованное знание хаотично пополняется. Такая зависимость указывает на то, что человеку не дано, не доступно познать все сокровища знаний. В соответствии с некоторыми условиями и критериями он выберет и усвоит только определенный аспект (набор) их. Человек может из всего многообразия знаний присвоить такую комбинацию, которая наиболее просто (легко) воспринимается, во-первых, его репрезентативной системой, во-вторых, сферой его профессиональной деятельности, тем самым формируя уникальный набор знаний, превращающийся в его собственность и определяющий его личностные качества.

Как отмечают Г. Николис и И. Пригожин, «связанная с разупорядоченностью неустойчивость движения позволяет системе непрерывно прощупывать собственное пространство, выбирая некоторые состояния». Другими словами, процесс становления компетентности специалиста - это своего рода сепаратор, отбрасывающий огромное большинство случайных знаний и сохраняющий лишь те, которые совместимы с специфическими способностями и интересами личности. Интересы личности проявляют себя в ходе следующих двух процессов в становлении компетентности специалиста: флуктуаций и бифуркаций.

Накопленные человечеством знания разнообразны. Они отличаются, прежде всего, содержащимися в них смыслами. Именно смысл знания предъявляет требования к способности

человека его усваивать. Хорошо известно, что большинство людей, склонных к усвоению технического знания, с большим трудом присваивают себе гуманитарное знание: склонные к усвоению абстрактного знания меньше склонны к усвоению прикладного, конкретного знания. Явление различий в состоянии элементов хаоса называют в синергетике *флуктуациями*. Флуктуации в хаосе выявляют, делают видимыми, осязаемыми, осмысленными характеристики личности, при этом формируется ее первичное, начальное самоопределение, самоосознание. Происходит идентификация, выделение из хаоса отдельных, но в то же время взаимосвязанных элементов. Флуктуация есть первый шаг в профессиональной социализации человека. Благодаря этому, закладываются уже очертания будущей профессиональной деятельности, профессиональных склонностей и интересов. В судьбе будущего специалиста это, пожалуй, первый опыт участия в конкурентном отборе, в конкуренции за право формировать в себе компетентность специалиста определенного профессионального направления и уровня. Для формирования соответствующих профессиональных и личностных качеств в системе высшего профессионального образования разработан и принят комплекс нормативных документов, институализирующих обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным потребностям личности, общества и государства. Таким образом, образовательная среда влияет на флуктуации становления компетенций специалиста.

Флуктуационный механизм профессиональной социализации ориентирован на подготовку человека к выбору вида (типа) профессиональной деятельности. Момент выбора в синергетике называют *бифуркацией*, т. е., принятое одно решение отвергает многие другие, и с точки зрения выбирающих - это катастрофа. Есть основания запуска структурогенеза, т.е. установления режима (плана, программы, графика) формирования компетенций специалиста. Синергетика утверждает, что любая из существующих возможностей (флуктуации) может реализоваться в точке бифуркации, которая представляет собой переломный, критический момент в развитии системы «компетентность специалиста». При рассмотрении компетентности специалиста с

точки зрения синергетического подхода в рамках идеи целевого способа самоорганизации бифуркация может трактоваться как институциональное вмешательство в течение процессов самоорганизации. Бифуркация как институциональное воздействие характеризуется множественностью вариантов решений, и от адекватности и своевременности их будет зависеть дальнейшее развитие системы. Кроме того, для компетентности специалиста как синергетического феномена бифуркацией является ситуация, когда происходит выбор той или иной образовательной программы. В данном рассмотрении момент бифуркации компетентности специалиста нами связывается с появлением не только образовательного, но и экономического интереса у обучающегося в той или иной образовательной программе.

Итак, точка бифуркации может рассматриваться как момент согласования образовательных и экономических интересов через установление связей между элементами системы «компетентность специалиста» и в конечном счете определяет интерес к ООП. Компетентность специалиста - это не та система, которая может быть продуктом «свободного плавания», поэтому целесообразно дистанцироваться от непредсказуемого поведения к направленному движению вдоль желаемых инвариантных многообразий - аттракторов, т. е. практических профессиональных деятельности специалистов. Это - целевой способ самоорганизации. Структурогенез компетентности мы понимаем как процесс объединения, синтеза, в результате которого происходит становление единой структуры компетентности специалиста, базирующейся на знаниях, умениях, навыках и компетенциях.

Структурогенез компетентности мы понимаем также как процесс саморазвития личности обучающегося, его профессионального становления. Профессиональное становление понимается как сложный, неоднозначный, многовариантный процесс, не отделенный от общего развития личности. Профессиональное развитие человека характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики, увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования. Профессиональное становление и развитие неразрывно связано со становлением жизненной и профессиональ-

ной позиции, самоопределением, т. е. определением себя относительно выработанных в обществе критериев профессионализма.

Вместе с тем, структурогенез компетентности происходит под влиянием профессиональной педагогической позиции. Это влияние реализуется через отношение преподавателя к смыслу, ценностям и целям обучения, технологиям обучения и воспитания, через отношение к обучающемуся, отношение к себе как к развивающейся творческой индивидуальности, отношение к коллегам как к представителям профессионального сообщества. Формирование компетентности происходит под влиянием двух процессов: обучения и практической профессиональной деятельности. При этом базовым процессом является обучение. Успех практической профессиональной деятельности основывается на компетенциях, полученных в процессе обучения. Чем более глубоко компетенции будущего специалиста «переплавились» в его компетентность, тем активнее осуществляется его профессиональная карьера. Важно, чтобы учебный процесс (технология учебного процесса) актуализировала формирование компетенции, предусматривала периодически оценку компетенций и компетентности.

Профессиональное обучение призвано не только дать знания, умения и навыки, но и сформировать в человеке психологические новообразования, которые закономерно возникают в деятельности, формируются в ней и опосредствуют ее дальнейшее развитие, которые мы и называем способностями. Существенная значимость в компетентностном структурогенезе принадлежит практической деятельности. На наш взгляд, она является тем самым *аттрактором*, который притягивает к себе конкретное множество знаний из сокровищницы, созданной человечеством (изменчивость их состава и интенсивность этого притяжения проявляются в флуктуациях обучающегося). Знания, усвоенные благодаря склонности, способностям и усилиям человека, под влиянием педагога сконцентрировались настолько, что произошел «момент истины» - бифуркация, принято решение о выборе вида профессиональной деятельности, что и определило пространство профессиональных проблем, овладение классическими способами решения которых и явилось сущностью структурогенеза компетентности специалиста.

В высшем профессиональном образовании структурогенез компетентности обеспечивается профессионально-педагогической позицией преподавателя, ориентированной (преследующей цель) на согласование внутриличностных и социально-профессиональных потребностей обучающегося. Эффективность процесса передачи и усвоения знаний, умений и навыков и формирования компетенций и становления компетентности возможна лишь в том случае, если мы сумеем повлиять на параметры микроскопического уровня, т. е. постигли источник саморазвития и внутренние свойства процесса передачи и усвоения знаний, умений, навыков, становления компетенции и формирования компетентности. Поэтому важно не только учитывать постоянно меняющиеся внутренние и внешние условия, но и действовать согласно законам эволюции параметров микроскопического уровня, т. е. содержания дисциплин учебного плана, технологии обучения, индивидуального сопровождения образовательного процесса и способностей обучающегося к усвоению содержания этого процесса. Формирование компетенций предполагает ведущую роль внешних факторов, хотя развитие и становление связано не только с внешними, но и в большей мере с внутренними факторами. Если преподаватель ориентируется на формирование каких-то, в том числе заданных государственным стандартом, качеств, свойств, то тем самым он встает на путь субъект-объектных отношений, делая студента объектом целенаправленного воздействия. При этом теряется активность самого обучающегося. Она превращается в «исполнительскую активность». Утрачивается индивидуальность, «самость» студента. Возникновение у обучающихся готовности к профессиональной деятельности происходит в результате усвоения системы знаний, присвоения их через переживание или проживание учебных, воспитательных, профессиональных ситуаций и практического опыта профессиональной деятельности. Поэтому обучающийся включается в активную деятельность, взаимодействуя с преподавателем, работниками будущей профессиональной сферы, курсниками. Это создает предпосылки самоорганизации.

В заключение отметим, что в современных условиях необходим комплексный анализ процесса становления компетентности специалиста. Достоверность результатов анализа зависит

от степени адекватности между методологией осмысления и сложившейся ситуацией.

Компетентность специалиста - это не статичная система характеристик, а явление, подверженное временным, пространственным изменениям; здесь имеют место нелинейные, хаотические процессы, возможность рассмотрения и объяснения которых предоставляется синергетическим подходом.

УДК 37.013

Н. П. Ансимова

Проблемы формирования научно-исследовательских компетенций обучающихся и преподавателей вуза

Переход системы образования на компетентностный подход предъявляет новые требования не только к организации обучения в вузе, но и результатам образования. Важнейшим аспектом деятельности обучающихся является научно-исследовательская деятельность. Важнейшим условием ее реализации в рамках компетентностного подхода становится высокий уровень осведомленности в области изменений, происходящих в личности обучающихся и обучающихся, изменений, вызываемых процессами реформирования системы образования. Понимание степени и характера изменений, их своевременное отслеживание позволяет прогнозировать развитие всех субъектов деятельности и оптимальным образом организовывать процесс обучения.

Для отслеживания процесса и результатов формирования научно-исследовательских компетенций обучающихся и обучающихся был использован метод мониторинга. Субъектами мониторинга выступали студенты, аспиранты и преподаватели нескольких факультетов педуниверситета. В качестве показателей развития научно-исследовательских компетенций *(в дальнейшем НИК)* были использованы объективные (успеваемость, количество опубликованных научных работ, частота участия в научных и научно-практических конференциях, наличие и вид ученой

степени у преподавателей и пр.) и субъективные данные (экспертная оценка и самооценка уровня развития НИК).

Для разработки системы субъективных показателей был проведен психологический анализ научно-исследовательской деятельности основных участников образовательного процесса в вузе на основе концепции системогенеза В.Д.Шадрикова и выделены шесть блоков компетенций: личностно-мотивационный, блоки целеобразования, программирования, принятия решения, информационной основы деятельности и контроля и коррекции результатов деятельности, для каждого из которых был подобран необходимый и достаточный перечень признаков проявлений соответствующих НИК. Анкета для мониторингового опроса разрабатывалась таким образом, чтобы можно было сопоставить отдельные показатели при оценке одних и тех же видов научно-исследовательских компетенций студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантов и преподавателей высшей школы как субъектов учебно-профессиональной деятельности, а также учесть характер повышения требований к качеству НИР и уровню развития НИК у этих категорий лиц.

В таблице представлены средние показатели сформированности различных блоков НИК субъектов образовательного процесса в вузе.

	Бакалавры	Магистры	Аспиранты	Преподаватели
Личностно-мотивационные	3,36	3,71	3,71	4,20
Целеполагание	3,79	4,16	3,75	4,31
Программа деятельности	3,94	3,56	3,82	4,28
Принятие решения	3,86	4,05	3,88	4,22
Инф. основа деятельности	4,07	4,05	3,68	4,10
Самоконтроль и коррекция	3,60	3,89	3,76	4,12
Суммарная оценка	3,76	3,86	3,77	4,20

Все показатели НИК преподавателей превышают показатели студентов и аспирантов; это создает благоприятные условия для формирования научно-исследовательских компетенций в процессе обучения. Уровень развития научно-исследовательских компетенций преподавателей вуза в целом достаточно высок. В зависимости от специфики блока компетенций он колеблется от 78 до 83 % от максимального уровня развития, что позволяет им качественно осуществлять руководство научно-исследовательской деятельностью студентов и аспирантов.

Второй категорией, демонстрирующей достаточно высокий уровень развития, являются магистры. Внедрение новых технологий обучения, ориентированных на компетентностный подход, началось сравнительно недавно. Эффективность технологий и привела к существенному росту всех показателей к моменту окончания магистратуры. Развитие же научно-исследовательской компетентности аспирантов и бакалавров вызывает определенные вопросы. Это, в первую очередь, информационная обеспеченность деятельности аспирантов, недостаточная их подготовленность в области методологии научного исследования, слабо сформированные умения в области целеобразования и самостоятельного принятия решений при организации и осуществлении научно-исследовательской деятельности. Важнейшей проблемой в области развития бакалавров как исследователей является невысокий уровень мотивации для самостоятельного выполнения научной работы и низкий уровень развития соответствующих личностных качеств. При этом сами бакалавры понимают роль собственной заинтересованности и активности в успешности выполнения ими научно-исследовательской работы, о чем свидетельствуют высоко значимые корреляционные связи между мотивационными компетенциями бакалавров и оценками, которые они получают за курсовые работы. Однако самой научно-исследовательской деятельности бакалавры придают невысокую значимость, что предопределяет и невысокий уровень их исследовательской активности. Такая ситуация вызывает необходимость изменения системы стимулирования активности и успешности в области научно-исследовательской деятельности бакалавров, поскольку

большинство НИК необходимы не только для их утилитарного использования в сфере научно-исследовательской работы, но и грамотной и эффективной организации деятельности самообразования, без которой невозможен профессиональный рост специалиста.

Сравнение самооценки и экспертной оценки уровня развития НИК у обучающихся показало, что как студенты, так и аспиранты оценивают свою научно-исследовательскую компетентность выше, чем эксперты. При этом самооценка и экспертная оценка становятся более согласованными лишь к старшему курсу обучения: у бакалавров – к четвертому году, у магистров – ко второму, у аспирантов – к третьему, т.е. к моменту завершения работы, что может негативно сказываться на формировании НИК в процессе обучения. Это делает актуальным такой аспект подготовки, как организация своевременной и объективной обратной связи о развитии НИК в течение всего процесса подготовки, а не только на этапе оформления выпускной квалификационной работы или диссертации. Кроме того, в процессе проведения такого анализа была выявлена тенденция к усредненным представлениям о динамике развития обучающихся у научных руководителей студенческими работами, что, в свою очередь, говорит либо о слабой заинтересованности преподавателей в организации научно исследовательской деятельности студентов, либо о недостаточном владении способами оценки уровня развития НИК, либо о дефиците информации в этой области. В связи с этим регулярное проведение мониторинга НИК можно считать одним из важнейших способов повышения эффективности научно-исследовательской деятельности в вузе.

Особую проблему составляет подготовка аспирантов. Уровень развития их научно-исследовательских компетенций оказался значительно ниже тех же показателей у магистров. Это становится особенно актуальным в свете пристального внимания ВАК к эффективности деятельности аспирантуры и докторантуры и существенной критике, которая высказана в адрес представленных диссертационных работ и работы диссертационных советов. Обращает на себя внимания снижение личностно-мотивационной готовности и компетенций в области целеобразования с возрастом аспирантов, что, с одной стороны говорит

об усилении этого аспекта подготовки за последние годы в вузе, а с другой – о необходимости специальной работы по их развитию непосредственно в аспирантуре. Вместе с тем, проблемы в области информационной основы деятельности значительно четче обозначены у молодых аспирантов: чем старше аспиранты, тем более грамотно оформлена их диссертационная работа, и результаты исследования представлены в значительно большем количестве научных статей.

Особое внимание следует обратить и на объективные показатели научно-исследовательской деятельности обучающихся. В частности, оценки за научно-исследовательские работы играют разную роль для преподавателей и студентов: если научные руководители бакалавров и магистров учитывают уровень развития НИК при оценивании их научных работ, то для самих студентов оценки за НИР не имеют личностного смысла. Незначимым критерием оказывается и степень участия обучающихся в научных конференциях, тогда как большое значение приобретает число публикаций для всех обучающихся и грамотность оформления материалов диссертационного исследования для аспирантов, которые выступают не только в качестве объективных показателей научно-исследовательской компетенции студентов и аспирантов, но и служат для них самих важными ориентирами в оценке собственного профессионального развития.

Что касается научных руководителей исследовательской деятельности обучающихся, то в целом у преподавателей, по сравнению с обучающимися, все блоки развития НИК характеризуются уровнем выше среднего, в то время как у обучающихся такая оценка является редкостью. Наивысшего уровня достигают НИК преподавателей, имеющих докторскую степень, что не только подтверждает их высокую квалификацию, но и позволяет утверждать: интенсивное развитие НИК действительно происходит в процессе осуществления значимой и более сложно организованной научно-исследовательской деятельности. Наименее перспективной с точки зрения развития научно-исследовательских компетенций является должность старшего преподавателя (без ученой степени), причем чем дольше в этой должности работает не защитившийся преподаватель, тем ниже уровень развития его НИК, т.е., опыт работы в данном случае не

позитивно, а негативно сказывается на развитии научно-исследовательских компетенций. Однако уровень развития НИК преподавателей определяется в основном не столько их статусом, сколько степенью активности и самостоятельности в осуществлении собственной научной деятельности, а высокая степень интегрированности НИК достигается только преподавателями, имеющими ученую степень.

Таким образом, реальная деятельность преподавателя, в число функциональных обязанностей которого входит не только руководство научной работой обучающихся, но и осуществление собственной научной деятельности, создает более благоприятные условия для формирования научно-исследовательских компетенций. Из этого можно сделать общий вывод о том, что повышение самостоятельности студентов и аспирантов в процессе осуществления ими научно-исследовательской деятельности, более активное включение в руководство научной работой младших курсов – одно из основных направлений совершенствований научно-исследовательской деятельности в вузе.

УДК 37.013

Н. В. Нижегородцева

Формирование конфликтной компетентности будущих учителей в системе профессионального образования

Основным направлением модернизации современного образования, определившим инновационные приоритеты его развития в начале XXI в., является переход от «знаниецентрированной» парадигмы обучения к реализации методологии компетентностного подхода в образовании. Основные понятия, идеи и положения компетентностного подхода с учетом специфики современного российского образования детально обсуждались в работах ведущих отечественных ученых (И.А.Зимняя, В.Д.Шадриков, Б.Д.Эльконин, О.Е.Лебедев и др.).

Сущность компетентностного подхода в образовании определяется как совокупность общих принципов определения це-

лей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. В таком понимании цель компетентностного подхода в образовании: создание условий для формирования у учащихся опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и других проблем, а результат – приобретение учащимися некоторого набора компетентностей [8].

Реализация компетентностного подхода на разных уровнях образования имеет свои особенности, обусловленные своеобразием целей и содержания образования, организации образовательного процесса и способов оценки его результатов. Отмечая специфику компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании, А.В.Карпов отмечает, что его целью становится не приобретение профессиональной квалификации и соответствующей ей совокупности знаний и умений, а овладение профессиональной компетентностью, которая дает широкие возможности в будущей профессиональной деятельности; компетентностная модель, ориентированная на сферу профессиональной деятельности, «обеспечивает подготовку специалиста, способного проявлять гибкость и активность в меняющихся условиях рынка труда» [6].

В силу социальной значимости профессиональной педагогической деятельности особого внимания заслуживает вопрос о формировании профессиональных компетенций у будущих учителей в системе профессионального образования. В отношении профессиональной педагогической деятельности понятие «компетентность» определяется как «новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» [11,с.4]. «Компетенция» - «опредмеченные в деятельности компетентности работника; круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав» [там же]. Н.В.Кузьмина в структуре профессионально-педагогической компетентности выделяет специальную и профессиональную компетентность (в

области преподаваемой дисциплины); методическую компетентность (в области способов формирования знаний и умений учащихся); социально-психологическую компетентность (в области процессов общения); дифференциально-психологическую компетентность (в области мотивов и способностей учащихся); аутопсихологическую компетентность (в области оценивания достоинств и недостатков собственной деятельности и личности). А.К. Маркова в профессиональной компетентности учителя выделяет профессиональные психологические и педагогические знания; профессиональные педагогические умения; профессиональные психологические позиции, установки учителя; личные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями.

В ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» в качестве результатов освоения основных образовательных программ бакалавриата определены базовые общекультурные и профессиональные компетенции, содержательный анализ которых позволяет выделить особую группу компетенций, направленных на обеспечение эффективного взаимодействия учителя в рамках профессиональной деятельности: с коллегами (ОК -7), родителями, социальными партнерами (ПК – 6), участниками культурно-просветительской деятельности (ПК – 9), обучающихся и воспитанников (ПК – 6); готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий (ОК – 14) и способность руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК – 3). Конфликтная компетентность не выделяется в качестве базовой компетентности и отдельного результата подготовки по направлению «Педагогическое образование», но при ближайшем рассмотрении и содержательном анализе перечисленных компетенций становится очевидным ее включенность в обеспечение эффективного взаимодействия педагога с другими участниками образовательного процесса и решения задач профессиональной деятельности.

Проблема конфликтов в школе не перестает быть актуальной и важной, поскольку конфликт нередко оказывает деструктивное воздействие на субъектов образовательного процесса и негативно влияет на эффективность обучения. Для успешной

педагогической деятельности учителю недостаточно профессиональных знаний, необходимы также умение слушать собеседника и точно выражать собственные мысли, чувствовать эмоциональное состояние партнера по общению, учитывать мотивы его поведения, устанавливать доброжелательные отношения в межличностных контактах, владеть эффективными способами поведения в конфликте [2]. В исследовании О.В.Жуковой, проведенном под нашим руководством, было установлено и подтверждено статистически, что конфликтность педагогов влияет на конфликтность учащихся: чем конфликтнее учитель, тем конфликтнее взаимодействие в классе [4]. Один из способов повышения конфликтной компетентности педагогов при ведении переговоров в конфликтном взаимодействии – это тренинговые занятия, направленные на формирование навыков эффективного общения и конструктивного взаимодействия в конфликтной ситуации. Разработанная Жуковой программа формирования конфликтной компетентности учителей позволила снизить уровень конфликтности педагогов, что, в свою очередь, способствовало снижению уровня конфликтности в ученических коллективах.

Формирование конфликтной компетентности – необходимая составляющая профессиональной подготовки будущих педагогов, которая может быть включена в учебные программы учебных дисциплин по психологии и педагогике, в план воспитательной работы со студентами и работу психологической службы вуза. Существует несколько определений понятия конфликтной компетентности. М.М.Кашапов определяет конфликтную компетентность «как способность человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и умению их конструктивно разрешать» [7,с.24]. Б.И.Хасан дает определение конфликтной компетентности как «способности к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформлению для удержания воплощенного в нем противоречия и владению способами регулирования для разрешения, а также как умение проектировать необходимые для достижения результатов развития конфликты, конструировать их непосредственно в ситуациях взаимодействия, владение способами организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников ситуа-

ции» [12;9]. Т.И.Привалихина рассматривает это понятие как интегральное личностное образование, которое позволяет человеку продуктивно разрешать конфликты различного типа [10]. М.В. Башкин определяет конфликтную компетентность как качество субъекта профессионализации, характеризующееся совокупностью когнитивных мотивационных, регулятивных уровней и проявляющееся в адекватном распознавании и конструктивном разрешении противоречий, возникающих в межличностном взаимодействии [1]. Таким образом, большинство авторов сходятся во мнении, что конфликтная компетентность представляет собой интегральное психологическое образование субъекта, обладающее собственной структурой, определяющее готовность к эффективной деятельности (взаимодействию) в ситуациях конфликта.

Наряду с содержательным определением сущности конфликтной компетентности рассматривается вопрос о ее структуре. Так, Б.И. Хасан в структуре конфликтной компетентности выделяет готовность преодолевать затруднение в деятельности, способность обнаруживать противоречие, владение способами преобразования соответствующего типа [13]. Структура конфликтной компетентности, предложенная И.А. Зимней, содержит следующие компоненты: готовность к проявлению (система побуждений, связанных с конфликтной ситуацией); владение знанием о конфликте (его профилактике, стратегиях его разрешения, ведения переговоров); опыт использования знания (умение проектировать свое взаимодействие как бесконфликтное); отношение к содержанию компетентности (отношение к конфликту как к норме взаимодействия между людьми); эмоционально-волевая саморегуляция (управление собственными эмоциями в ситуациях конфликта [5].

Можно выделить внешние и внутренние условия, влияющие на формирование конфликтной компетентности. К внешним относятся открытая связь с внешним миром, адекватность формы передачи информации, справедливое распределение благ, формирование адекватного образа мира, внутренняя сбалансированность взаимовлияний и взаимозависимостей между членами группы. Внутренние условия: субъективная картина мира, адекватность восприятия образа собственного «Я», адекватность восприятия партнера по общению, эмоциональное пе-

реживание в общении [7].

На основе содержательного анализа исследований конфликтной компетентности и определения готовности к деятельности как интегрального свойства индивидуальности, психологическую основу которого составляет психологическая структура деятельностно важных качеств (ДВК), побуждающих, направляющих, регулирующих и реализующих данную деятельность в исполнительных действиях [9], В.Н. Горчагов определил конфликтную компетентность как интегральное свойство индивидуальности человека в единстве личностных, субъектных и индивидуальных свойств, которое определяет степень его готовности к деятельности в конфликте [3]. В соответствии с представлениями о психологической структуре деятельности в рамках системогенетического подхода [14] Он определил психологическую структуру конфликтной компетентности.

Психологическая структура конфликтной компетентности

Функциональные блоки ДВК	Психологическая структура деятельности в конфликте	Компоненты психологической структуры конфликтной компетентности
	Личностно-мотивационный блок	- мотивация деятельности в ситуации конфликта; - отношение к ситуации конфликта; - отношение к себе в ситуации конфликта; - отношение к оппоненту в ситуации конфликта;
	Представления о целях деятельности	- цели конфликтного взаимодействия; - принятие ситуации конфликта;
	Представления о содержании и способах выполнения деятельности	- представления о способах разрешения конфликта; - эмоциональная осведомленность;
	Информационная основа деятельности	- общий уровень интеллектуальных способностей; - восприятие эмоций;
	Управление деятельностью и принятие решений	- управление эмоциями в ситуациях конфликта; - уровень субъективного контроля

Представления о сущности и структуре конфликтной компетентности, предложенные Горчаговым, являются реальной основой для организации психологического сопровождения формирования конфликтной компетентности будущих учителей

и практических работников образования: разработки комплексной методики диагностики конфликтной компетентности учителей и учащихся, тренинговых программ, проведения психологических консультаций по вопросам оптимизации педагогической и учебной деятельности.

Библиографический список

1. Башкин, М.В. Структурно-функциональные характеристики конфликтной компетентности студентов [Текст]/ М.В. Башкин. // Ярославский педагогический вестник - 2009. - №1(58) - С. 128-133.
2. Богданова, В.В. Работа психолога в школе [Текст]/ В.В. Богданова// Психолог в школе. - 2004. №6-7. – С.12-25.
3. Горчагов, В.Н. Программа исследования конфликтной компетентности в подростковом и юношеском возрасте[Текст]/В.Н. Горчагов// Конфликты в образовании. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. - С.12 - 21.
4. Жукова, О.В. Взаимосвязь уровня конфликтности педагогов и учащихся [Текст]/ О.В. Жукова// Конфликты в образовании. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. - С. 28 – 36.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст]/ И.А. Зимняя – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
6. Карпов, А.В. Структура ключевых компетенций как системообразующий фактор модели специалиста-психолога[Текст] /А.В. Карпов// Проблемы совершенствования высшего профессионального образования. - Ярославль, 2004. 186 с.
7. Кашапов, М.М. Основы конфликтологии [Текст]: учебное пособие / М. М. Кашапов - Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2006. -115 с.
8. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст]/ О.Е. Лебедев // Школьные технологии.-2004.-№5.-С.3-12.
9. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст]: монография/ Н.В. Нижегородцева. - Ярославль: «Аверс Пресс», 2004. - 338 с.

10.Привалихина, Т.И. Способность становиться способным как образовательный эффект начальной школы[Текст]/ Т.И. Привалихина // Педагогика развития: Соотношение учения и обучения. – Красноярск: КГУ, 2000. – С. 109-112.

11.Профессиональный стандарт педагогической деятельности / под ред. Я.И.Кузьмина, В.Л.Матросова, В.Д.Шадрикова. Разработан по государственному контракту №П243 от 11.09.2006.

12.Хасан,Б.И.Психология конфликта и переговоры [Текст]: учеб. пособие для вузов по направлению и специальностям психологии / Б.И.Хасан. - М.: Академия, 2004 – 192 с.

13.Хасан,Б.И. Психотехника конфликтов и конфликтная компетентность[Текст]/Б.И.Хасан – Красноярск: РИЦ Красноярского государственного университета, 1996. – 157 с.

14. Шадриков,В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. - М.: Наука, 1982. - 183 с.

УДК 37.013

Ю. П. Вавилов

Анализ вариантов компетентностного подхода в вузовских стандартах третьего поколения

В современной науке и практике, в том числе и в сфере образования, компетентностный подход выступил на передний план как главное направление инновационных изменений, способных обеспечить эффективность процесса и результатов деятельности, дать «новое качество» материального или духовного продукта. Название и сама суть компетентностного подхода связаны со словами «компетенция» и «компетентность», давно известными в разных языках, но ранее не соединявшимися с особым научным подходом. В старых толковых словарях [6 и др.] объясняется, что «компетенция» - 1) «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен»; 2) «круг чьих-нибудь полномочий, прав», а «компетентностный» (человек) – 1) «знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области»; 2) «обла-

дающий компетенцией». Как видно, толкование неоднозначное: то тождественное, то разное. Аналогично и в науке одни авторы трактуют понятия «компетенция» и «компетентность» как синонимичные, другие – разводят их по значению. В настоящее время большинство ученых четко различает указанные понятия. Так, В.Д. Шадриков считает, что компетенции относятся к деятельности, а компетентности – к субъекту деятельности, личности; компетенция – круг полномочий, функций, реализуемых в деятельности, и осведомленность в этой сфере; компетентность – качества личности, благодаря которым человек может решать конкретные задачи деятельности (это знания, умения, способности и др.). Автор статьи изначально придерживался такой же точки зрения, полагая, что компетенции – функции человек в деятельности, а компетентности – качества человека, необходимые для выполнения этих функций.

В статье компетентностный подход рассматривается применительно к сфере образования, в первую очередь педагогического. Как и в целом, в указанной сфере компетентностный подход имеет свою, пока еще краткую, историю возникновения и развития. По мнению И.А. Зимней [2], можно выделить три этапа в развитии компетентностного подхода в образовании: 1 этап (1960 – 1970 гг.) характеризуется введением понятий компетенция (компетентность) и исследованием отдельных видов компетенций и компетентностей; 2 этап (1970 – 1990 гг.) отличается расширением теоретических поисков и практических исследований по проблемам компетентностного подхода; 3 этап (1990 г. – настоящее время) привел специалистов к выявлению многочисленных видов и структурных компонентов компетенций и компетентностей, к повсеместному применению компетентностного подхода в практике образования, особенно в связи с внедрением новых стандартов 2-го поколения в общеобразовательных учреждениях и 3-го поколения в профессиональных учреждениях.

В текущий период реализация компетентностного подхода в системе образования нашей страны означает решение таких задач, как разработка учебных планов, учебных программ и других документов для их практического применения с очередного учебного года, что принципиально определено приоритетными направлениями отечественной реформы образования и

подписанными Россией Болонскими соглашениями по присоединению нашей страны к мировому образовательному пространству. Однако пристальный анализ современной ситуации позволяет прийти к выводу, что подготовка к широкому внедрению компетентностного подхода не завершена; имеются не только сторонники, но и критики нового подхода; существуют разные варианты такого подхода. Актуальны вопросы о том, как соотносятся ставшие традиционными деятельностный, личностно-ориентированный, личностно-деятельностный подходы с компетентностным подходом; на основе каких принципов и конкретных научных теорий разрабатывать систему компетенций и компетентностей? Ответы различны, и не вполне ясно, каким из них отдать предпочтение.

Нельзя согласиться с тем, что компетентностный подход должен заменить другие подходы. Напротив, он может получить полноценное развитие только на основе прежних методологических подходов как их углубление и конкретизация. Теория и технология формирования компетенций позволяют развить деятельностный и личностно-деятельностный, субъектно-деятельностный подходы. Учение о компетентностях дополняет личностно-ориентированный и отчасти личностно-деятельностный подходы. Системная методология предполагает интеграцию всех названных подходов. Среди предложенных вариантов компетентностного подхода можно отчетливо видеть такую интеграцию [1, 4, 5 и др.].

Так, в профессиональном стандарте педагогической деятельности, разработанном и опубликованном под редакцией Я. И. Кузьминова, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова [7], в качестве базы компетентностного подхода явно просматриваются теория системогенеза профессиональной деятельности В. Д. Шадрикова (в разделе о компетенциях деятельности), а также теория личностных деятельностно (профессионально) важных качеств (в разделе о компетентностях). Аналогичным образом характеризуется модель специалиста-психолога, разработанная А. В. Карповым [3]: в ней компетенции соотносятся с видами и функциями деятельности психолога и личными компетентностями. В зарубежных вариантах компетентностного подхода речь также идет

о единстве компетенций и компетентностей, деятельности и личности (субъекта).

Однако вызывает сомнение и возражение тот факт, что в процессе практической конкретизации компетентностного подхода авторы образовательных стандартов, учебных планов и программ в составлении перечня компетенций бакалавра, специалиста, магистра идут не от функций профессиональной деятельности, а от учебных предметов, освоение которых может сформировать у студентов те или иные профессиональные функции и компетентности. Было бы правильнее к деятельностным функциям профессионала подбирать перечень соответствующих учебных дисциплин (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и специальных).

Теоретически в структуру компетентностей профессионала включаются многие качества личности: знания, умения, способности, личностные качества. Вместе с тем, четкости в этом вопросе нет. Остается неясным, какой теории способностей придерживаются авторы компетентностного подхода (теории Б. М. Теплова, К. К. Платонова, В. Д. Шадрикова и др.), неадекватно употребляется в перечне компетентностей понятие «личностные качества». При понимании сущности личности как единства социального и биологического при ведущей роли социального все свойства следует считать личностными. В частности, знания и умения входят в подсистему опыта личности и не могут отделяться от нее. Система компетентностей личности не должна быть структурно меньше (более узкой), чем система деятельностно (профессионально) важных качеств личности, включающая в себя и направленность личности, и ее опыт, и особенности интеллекта и эмоционально-волевой сферы, и биопсихические свойства, и черты характера, и способности. А на практике критериями компетентностей оказываются лишь знания, умения и способности (или свойство, определяемое глаголом «владеть» и не получившее до сих пор строгого научного определения: чаще всего «владеть» означает «способен к чему-либо»). На практике обнаруживаются и другие недочеты современного компетентностного подхода в образовании, в частности в педагогической сфере. Они будут выявляться и в дальнейшем и, несомненно, будут устраняться. Компетентностный подход богат новыми

идеями. Он еще находится в процессе становления и совершенствования, и число его сторонников должно возрасти. Компетентностный подход несет в себе гораздо больше нового, чем компетенции и компетентности. Он означает новую, нелинейную организацию учебного процесса; новое понимание учебной дисциплины и ее роли; усиление практической направленности образования; обновление образовательных технологий, в том числе внедрение балльно-рейтинговой системы оценки компетентностей, а в целом – улучшение качества подготовки профессионалов. Переход на компетентностную модель образования – актуальная задача преподавателей и студентов.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы психологии и педагогики начального образования [Текст]/под ред. Е.В. Карповой. – Ярославль, 2010.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] /И. А. Зимняя. – М., 2004.
3. Карпов, А.В. Структура ключевых компетенций специалиста-психолога [Текст]/А.В.Карпов// Высшая школа на современном этапе. Т.1. – М. – Ярославль, 2005. - С. 30 – 38.
4. Компетентностная модель современного педагога [Текст]/О.В.Акулова, Е.С.Заир-Бек, С.А. Писарева и др. – СПб., 2007.
5. Компетенции в образовании: опыт проектирования [Текст] / под ред. А.В. Хуторского. – М., 2007.
6. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. – М., 1973.
7. Профессиональный стандарт педагогической деятельности [Текст] / под ред. Я. И. Кузьмина, В. Л. Матросова, В. Д. Шадрикова // Вестник образования. – 2007. - № 7.
8. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. - № 8. - С. 26 – 31.

К.Б. Малышев

**Многомерный типологический подход к измерению
индивидуального профиля компетенции
преподавателя технического вуза**

К.Д. Ушинский в свое время сказал: «Воспитатель, прежде всего, должен быть сам воспитан!». Преподаватель вуза также должен обладать необходимыми компетенциями, которые затем сформирует у студентов при обучении в вузе. Другими словами, преподаватель должен сам соответствовать требованиям компетентностных характеристик, т.е. быть «компетентностным носителем» или «компетентностным образцом» для студентов при реализации компетентностного подхода при организации обучения в вузе по разным специализациям.

Рассмотрим несколько трактовок термина «компетентность». Словарь русского языка С.И.Ожегова понятие «компетентный» определяет как знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области. Словарь иностранных слов «компетентность» трактует как обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо. М.А.Чошанов определяет компетентность «как углубленное знание предмета или освоенное умение» [2]. В психологии общепринята точка зрения, согласно которой понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности. О.Г.Дониченко представляет «компетентность» как категорию, складывающуюся из пяти главных компонентов: 1) глубокого понимания существа выполняемых задач и проблем; 2) знания опыта, имеющегося в данной области, активного овладения лучшими достижениями; 3) умения выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени; 4) чувства ответственности за достигнутые результаты; 5) способности учиться на ошибках и вносить коррективы в процессе достижения целей [2].

По мнению Л.М.Митиной, понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии)

личности [2]. В соответствии с данным определением в структуре компетентности выделяется три подструктуры: 1) деятельностная (знания, умения, навыки и способы осуществления профессиональной деятельности); 2) коммуникативная (знания, умения, навыки и способы осуществления делового общения); 3) личностная.

В системе образования возникает необходимость в расширении современных диагностических средств, используемых в профессиональной деятельности психолога, ориентированных на проблемы, связанные с образовательными потребностями. Обращенность к психологическим характеристикам личности требует систематизации типологических знаний в этой области. Психодиагностические методики, изучающие особенности организации профессиональной деятельности, как правило, не подвергаются исследователями предварительному теоретическому анализу на полноту и упорядоченность психологических характеристик, входящих в соответствующий типологический конструкт. Типология компетенций, которая предлагается в учебно-методических указаниях при обучении студентов в техническом вузе по разным специальностям, привлекла наше внимание в плане использования ее практическими психологами по измерению выраженности профессионально-компетентностной сферы личности преподавателя.

Проанализируем типологию профессиональных компетенций с точки зрения полноты, упорядоченности и измеримости психологических характеристик. При построении этой типологии использовался *многомерный типологический подход*, в основе которого лежат целостный, системный и базисный подходы, ранее известные в психологии. С разработкой концепции «многомерного типологического подхода», который связан с комплексным применением трех вышеуказанных подходов, удастся показать механизм создания диагностических методик на основе определенных принципов: классификационно-типологический, полярной дихотомичности, единой полярной дихотомической симметрии, мерности, упорядоченности, целостности и полноты, эталонного типологического базиса, изоморфизма, семантической близости, гомоморфизма, операционализации.

Перепроверим полноту и упорядоченность множества типов профессиональных компетенций в известной типологии и рассмотрим реализацию многомерного типологического подхода при построении многомерной типологии профессионально-компетентностной сферы личности преподавателя технического вуза. Для выявления полноты данной типологии был выбран эталонный семантический типологический базис: типология профессиональной направленности личности Д. Голланда, которая включает шесть типов личности: артистический, конвенциональный, предприимчивый, интеллектуальный, социальный, реалистический [1].

Характеризуя типологию Голланда, следует отметить, что она является полной, целостной и упорядоченной системой. Полнота и целостность определяется тем, что все профессии, существующие в мире, включаются в типы личности этой типологии, а упорядоченность проявляется в том, что в ней существуют три пары противоположных «полюсов – типов», которые имеют один полярный дихотомический признак «социальное – индивидуальное». Типология является также трехмерным базисом, где выявляются три полярные дихотомические пары типов: «социальный – реалистический», «предприимчивый – интеллектуальный», «артистический – конвенциональный». В «эталонный семантический типологический базис» («базисный конструкт»), таким образом, вошли шесть типов профессиональной направленности личности [1].

Следует обратить внимание на механизм образования многомерности. Когда впервые заявляется понятие «профессионально-компетентностные типы», то его измерение на данном этапе отсутствует. Если нет «меры», то возникает нульмерный базис. Все одномерные базисы строятся по единому полярному дихотомическому принципу «социальное – индивидуальное». Первый одномерный базис – это полярная дихотомическая пара «социальный – реалистический», второй одномерный базис – это другая полярная дихотомическая пара «предприимчивый – интеллектуальный», а третий одномерный базис – это третья полярная дихотомическая пара «артистический – конвенциональный». Связка вышеуказанных трех одномерных базисов образует в исследовании трехмерный базис, который назовем «лично-

ственным профессиональным базисом». При создании типологии профессиональных компетенций нами использовался принцип семантической близости [3].

Использование принципа семантической близости позволяет осуществлять сопоставление множества характеристик объекта или понятия с характеристиками другого множества, являющегося эталонным типологическим семантическим базисом (целостным системно-базисным типологическим конструктом). Сопоставим введенный эталонный личностный профессиональный базис и множество типов профессиональных компетенций на основе принципа семантической близости (см. табл.).

Личностный профессиональный базис	Характеристики профессионально - компетентностных типов
<u>Предприимчивый</u> – хороший организатор, энтузиаст, импульсивный, энергичный, доминантный, жесткий, решительный, любит признание, любит руководить, хорошо решает задачи, связанные с руководством, статусом и властью.	<u>Руководитель</u> 1. Способность использовать методы сбора, обработки и интерпретации комплексной специальной информации для решения организационно-управленческих задач, в том числе находящихся за пределами непосредственной сферы деятельности. 2. Способность организовывать работу исполнителей, принимать управленческие решения в организации профессиональной деятельности. 3. Умение рассчитать и оценить затраты по организации деятельности предприятия. 4. Способность организовывать работы малых коллективов исполнителей, планировать работу персонала и фондов оплаты труда, принимать управленческие решения на основе экономических расчетов. 5. Способность участвовать в организации работ по обследованию, анализу производственных и непроизводственных затрат на обеспечение требуемого качества продукции, результатов деятельности производственных подразделений, разработке оперативных планов их работы. 6. Знание организационно-правовых основ управленческой и предпринимательской деятельности, планирования работы персонала и фондов оплаты труда. 7. Владение методами осуществления инновационных идей, организации производства и эффективного руководства работой людей, подготовки документации для создания системы менеджмента качества управления. 8. Способность разрабатывать оперативные планы работы первичных производственных подразделений, вести анализ затрат и результатов деятельности производственных подразделений, составление технической документации, а также установленной отчетности по утвержденным формам.

	9. Знание приемов и методов работы с персоналом, методы оценки качества и результативности труда персонала. 10. Знание основ физиологии труда и безопасности жизнедеятельности, умения грамотно действовать в аварийных и чрезвычайных ситуациях, являющихся следствием эксплуатации специальных средств. 11. Способность анализировать технологический процесс как объект управления. 12. Способность координировать деятельность членов трудового коллектива и готовность обеспечивать соблюдение производственной и трудовой дисциплины. 13. Готовность обеспечивать соблюдение заданных параметров технологического процесса и качество продукции. 14. Способность оценивать условия и последствия принимаемых организационно-управленческих решений. 15. Владение методами принятия стратегических, тактических и оперативных решений в управлении операционной (производственной) деятельностью организации.
<u>Интеллектуальный</u> – аналитичен, рационален, оригинален, любит решать интеллектуальные задачи, получает удовлетворение от умственного труда, стремится к поисково-исследовательской деятельности	<u>Исследователь</u> 16. Участие в подготовке и проведении фундаментальных и прикладных исследований на этапах планирования, сбора, обработки и анализа данных. 17. Интерпретация данных исследований, эмпирической информации с использованием объяснительных возможностей теории. 18. Участие в подготовке отчетов, аналитических записок, профессиональных публикаций, информационных материалов по результатам исследовательских работ. 19. Способность применять в профессиональной деятельности базовые и профессионально-профилированные знания и навыки по основам теории и методам исследования. 20. Способность самостоятельно формулировать цели, ставить конкретные задачи научных исследований в различных областях конкретной науки и решать их с помощью современных исследовательских методов с использованием новейшего отечественного и зарубежного опыта и с применением современной аппаратуры, оборудования, информационных технологий. 21. Готовность планировать необходимый эксперимент, получать результаты и исследовать их. 22. Способность к участию в составе коллектива исполнителей при выполнении лабораторных, стендовых, полигонных, приемо-сдаточных и иных видов испытаний систем и средств эксплуатации технических устройств. 23. Готовность использовать математические методы обработки, анализа и синтеза результатов профессиональных исследований. 24. Способность использовать для решения аналитических и исследовательских задач современные технические средства и информационные технологии. 25. Умение структурировать и интегрировать знания из различных областей профессиональной деятельности и обладает

	способностью их творческого использования и развития в ходе решения профессиональных задач. 26. Умение выдвинуть гипотезы и последовательно развивать аргументацию в их защиту. 27. Владение стандартными методиками поиска, анализа и обработки материала исследования. 28. Способность к систематическому изучению научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по соответствующему профилю подготовки. 29. Способность участвовать в работе над инновационными проектами, используя базовые методы исследовательской деятельности. 30. Способность собирать информацию, определять проблемы, применять анализ и проводить критическую оценку проделанной работы на всех этапах предпроектного и проектного процессов, и после осуществления проекта.
<u>Социальный</u> - коммуни- кабельность, принимает участие в обсуждении и приня- тии коллективных решений, не пре- небрегает советом коллег, зависим от мнения группы, хо- роший педагог.	<u>Педагог</u> 31. Способность подготовить и провести занятия по специальным дисциплинам в общеобразовательных учреждениях профессионального образования. 32. Способность подготовить учебно-методическую документацию по учебным курсам. 33. Способность и умение использовать полученные знания в преподавании учебных дисциплин. 34. Умение готовить конспекты и проводить занятия по обучению сотрудников применению программно-методических комплексов, используемых на предприятии. 35. Способность преподавать специальные дисциплины в образовательных учреждениях различного уровня, используя существующие программы и учебно-методические материалы. 36. Способность принять участие в совершенствовании и разработке учебно-методического обеспечения специальных дисциплин. 37. Владение навыками проведения практических занятий с пользователями программных систем. 38. Способность оформления методических материалов и пособий по применению программных систем. 39. Владение современными педагогическими технологиями для преподавания учебных дисциплин. 40. Обладание конструктивными педагогическими способностями. 41. Обладание проектировочными педагогическими способностями. 42. Обладание гностическими педагогическими способностями 43. Обладание коммуникативными педагогическими способностями. 44. Обладание организаторскими педагогическими способностями. 45. Обладание эстетическими педагогическими способностями.

<u>Реалистический</u> – занимается конкретными объектами, развиты математические способности (точность), контролирует свои действия в соответствии с инструкциями.	<u>Реалист</u> 46. Способность участвовать в разработке и внедрении оптимальных технологий изготовления специальных изделий. 47. Способность выбирать материалы и оборудование и другие средства технологического оснащения для реализации производственных и технологических процессов. 48. Способность осуществлять контроль за соблюдением технологической дисциплины. 49. Способность осуществлять метрологическую поверку средств измерения основных показателей качества выпускаемой продукции. 50. Владение методами опытной проверки оборудования и средств технологического обеспечения. 51. Умение разрабатывать и использовать графическую техническую документацию. 52. Умение выполнять работы в области производственной деятельности по информационному обслуживанию, основам организации производства, труда и управления производством, метрологическому обеспечению и техническому контролю. 53. Способность к освоению особенностей обслуживания и ремонта технического и технологического оборудования и транспортных коммуникаций. 54. Способность на основе типовых методик и действующей нормативно-правовой базы рассчитать экономические и социально-экономические показатели, характеризующие деятельность хозяйствующих субъектов. 55. Способность использовать правила техники безопасности, производственной санитарии, пожарной безопасности и нормы охраны труда. 56. Готовность определять и обеспечивать эффективные режимы технологического процесса по заданной методике. 57. Способность обеспечивать технологичность изделий и процессов их изготовления, умеет контролировать соблюдение технологической дисциплины при изготовлении изделий. 58. Способность обеспечивать техническое оснащение рабочих мест с размещением технологического оборудования, умеет осваивать вводимое оборудование. 59. Умение проверять техническое состояние и остаточный ресурс технологического оборудования, организовывать профилактический осмотр и текущий ремонт оборудования. 60. Способность проводить техническое оснащение рабочих мест и размещение технологического оборудования.
<u>Артистический</u> - независим в решениях, оригинален, гибкий, маневренный, заводной, активный, динамичный. Склонен к импровизации, предпочитает творческие художественные, музыкальные, по-	<u>Артист</u> 61. Образно-ассоциативное мышление, гармония мышления и чувства, убедительность, богатое воображение и интуиция. 62. Чувство юмора и тактичное, осторожное его использование, экстраверсия и непосредственность. 63. Уверенность в себе, самообладание, контроль за своим поведением, способность к саморегуляции своего психического состояния. 64. Умение свободно и целесообразно действовать в публичной обстановке.

этические занятия. Имеет эстетический вкус.	65. Художественно-эстетическая культура, эстетические вкус, взгляды и чувства. 66. Эмоциональная «заразительность», экспрессивность поведения, выразительный показ чувств и отношений (мимика, пантомимика, внешний облик, походка). 67. Дар рассказчика, соимпровизационность с учебной аудиторией. 68. Способность нравиться, одухотворенность, ощущение внутренней свободы, внутреннее изящество. 69. Способность к перевоплощению, сотворчеству, сопереживанию, умение легко «входить в образ». 70. Актерско-режиссерское мастерство, культура поведения. 71. Умение общаться на вербальном и невербальном уровне, техника и культура речи (красноречивость, голос, дыхание, дикция, интонационная окраска, грамотность). 72. Умение внушать и убеждать, искусство оперирования словом, ассоциативное видение. 73. Педагогическая творческая способность, умение влиять на творческое становление студентов, творческая фантазия и воображение, виртуозность. 74. Коммуникативная компетентность, связанная с эмпатией, идентификацией, рефлексией. 75. Актерская техника, живая реакция на отношение студентов, быстрая перестройка по необходимости содержания и формы занятия, управляемое внимание.
<u>Конвен-циальный</u> – предпочитает четко структурированную деятельность, консервативен, не любит смену деятельности, предпочитает работу, связанную с канцелярией, расчетами. Преобладают математические способности. Стремится к нормативной деятельности. Любит конструктивно – проектировочную деятельность. Стремится к технологичности.	<u>Проектировщик</u> 76. Владение теоретическими основами проектирования, готовностью к применению основных методов проектирования. 77. Способность обрабатывать и интерпретировать с использованием базовых знаний математики и информатики данные, необходимые для осуществления проектной деятельности в профессии. 78. Способность участвовать в разработке проектов специальных изделий с учетом технологических, конструкторских, эксплуатационных, эстетических, экономических и управленческих параметров. 79. Способность разрабатывать проектную и рабочую техническую документацию специальных производств, оформлять законченные проектно-конструкторских работы. 80. Способность участвовать в мероприятиях по контролю соответствия разрабатываемых проектов и технической документации действующим стандартам, техническим условиям и другим нормативным документам. 81. Владение методами проведения инженерных изысканий, технологией проектирования деталей и конструкций в соответствии с техническим заданием с использованием стандартных прикладных расчетных и графических программных пакетов. 82. Способность проводить расчет экономического эффективности, техническое и рабочее проектирование. 83. Способность осуществлять сертификацию проекта по стандартам качества.

	84. Готовность разрабатывать, согласовывать и выпускать все виды проектной документации. 85. Способность на основе типовых методик и действующей нормативно-правовой базы рассчитать экономические и социально-экономические показатели, характеризующие деятельность хозяйствующих субъектов. 86. Умение применять основы информатики и программирования к проектированию, конструированию и тестированию программных продуктов. 87. Способность разрабатывать рабочую проектную и техническую документацию, оформлять законченные проектно-конструкторские работы с проверкой соответствия разрабатываемых проектов и технической документации стандартам, техническим условиям и другим нормативным документам. 88. Умеет проводить предварительное технико-экономическое обоснование проектных решений. 89. Умение проводить патентные исследования с целью обеспечения патентной чистоты новых проектных решений и их патентоспособности с определением показателей технического уровня проектируемых изделий. 90. Способность разрабатывать проектную документацию в соответствии с имеющимися стандартами и техническими условиями.
--	---

В результате сопоставления психологических характеристик выясняется, что во множестве профессионально-компетентностных типов отсутствует элемент, соответствующий артистическому типу из личностного профессионального базиса. Это дает нам основание выдвинуть предположение о существовании еще одного нового профессионально-компетентностного типа преподавателя, названного нами «артистом».

Дадим общую характеристику нововведенного типа. Артист (преподаватель, обладающий педагогическим артистизмом) обладает образно-ассоциативным мышлением, имеет богатое воображение, интуицию, чувство юмора. Он - экстраверт, уверен в себе, контролирует свое поведение, способен к саморегуляции своего психического состояния, умеет свободно и целесообразно действовать в публичной обстановке, обладает художественно-эстетической культурой. Имеет эстетический вкус, обладает эмоциональной «заразительностью», экспрессивен в поведении, выразителен в показе чувств и отношений. Проявляет непосредственность, обладает даром рассказчика, склонен к соимпровизации с учебной аудиторией, убедителен в речи, способен нравиться. Одухотворен, способен к перевоплощению, к сотворче-

ству, к сопереживанию с учебной аудиторией, умеет легко «входить в образ», обладает актерско-режиссерским мастерством, культурой поведения, умеет общаться на вербальном и невербальном уровнях. Хорошо может управлять вниманием учебной аудитории, владеет техникой и культурой речи, умеет внушать и убеждать, хорошо оперируя словами, проявляет педагогическое творчество, умеет влиять на формирование творческого самосознания студентов, проявляет творческую фантазию и воображение, виртуозен, обладает коммуникативной компетентностью, связанной с эмпатией, идентификацией, рефлексией, владеет актерской техникой, живой реакцией на отношение к нему студентов, умеет быстро перестроить по необходимости содержание и форму занятия.

В многомерный базисный конструкт вошли шесть типов (руководитель, исследователь, педагог, реалист, артист, проектировщик). На основе полученного результата была предложена диагностическая методика определения профиля профессионально-компетентностных типов преподавателя технического вуза на основе многомерного типологического подхода, которая дала полную картину соответствующих типологических характеристик его личности.

Полученная информация о профессионально-компетентностных типах может быть полезной для преподавателей технических вузов при организации ими учебно-познавательного процесса. Построение многомерной профессионально-компетентностной типологии дает необходимую информацию психологу вуза для эффективного проведения психологического консультирования, а также при проведении тренингов и деловых игр с преподавателями технических вузов.

Перечень характеристик профессионально-компетентностных типов, которые находятся в таблице 1, образует опросник, который состоит из 90 утверждений. Данная методика позволяет измерять индивидуальный профиль компетенции преподавателя технического вуза.

Инструкция. Согласие с утверждением опросника оценивается в один балл, а несогласие - в ноль баллов.

Ключ к методике:

1. Руководитель - 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15

2. Исследователь - 16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30
3. Педагог - 31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45
4. Реалист - 46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58,59,60
5. Артист - 61,62,63,64,65,66,67,68,69,70,71,72,73,74,75
6. Проектировщик - 76,77,78,79,80,81,82,83,84,85,86,87,88,89,90

В итоге выраженность каждого профессионально-компетентностного типа у преподавателя определяется следующим образом: низкий уровень – от 0 до 5 баллов, средний уровень – от 6 до 9 баллов, высокий уровень – от 10 до 15 баллов.

Библиографический список

- 1.Малышев, К.Б. Моделирование в психолого-педагогической деятельности [Текст]/ К.Б. Малышев. ИПРАН, ВГПУ. Русь. - М. – Вологда, 1997. - 226 с.
- 2.Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал. [Текст]/ Л.М. Митина. - М., 2005. 187с.
- 3.Ганзен, В.А. Системные описания в психологии [Текст]/ В.А. Ганзен. - Л.: ЛГУ. 1984. – 176 с.

УДК159.9.07

В.А. Мазилев

Актуальные методологические проблемы психологии: новые исследовательские подходы

(Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант 09-06-00412)

Психология в настоящее время, несомненно, находится «на подъеме», свидетельством чего является большое число публикаций, постоянно появляются новые интересные теории и концепции, проводятся масштабные исследования. Психологическое знание востребовано обществом, проводятся многочисленные конференции и научные форумы. Пользуется большой популярностью практическая психология, которая находит широкое применение в образовании, медицине, спорте и т.п. Иными словами, психология живет и успешно развивается. Это, разумеется, не означает, что в психологии нет нерешенных проблем.

Если касаться этого аспекта жизни научной психологии, то в первую очередь стоит отметить нерешенные (и во многом даже не до конца осмысленные) методологические проблемы. Это целый клубок проблем. И главная из них – выработка нового понимания предмета психологии. Эта мысль нуждается в пояснении. Попытаемся это сделать. Важно понимать разницу между предметом науки и предметом конкретного исследования. С предметом конкретного исследования никто существенных затруднений не имеет: скажем, диссертанты вполне успешно его определяют и защищают результаты проведенных исследований. А с предметом науки – проблема. И исследователь в области психофизики, и исследователь в области трансперсональной психологии представляют одну науку – психологию. Сейчас складывается впечатление, что это представители совершенно разных наук, т.к. все у них разное. И понимание предмета психологии должно быть таким, чтобы в нем нашлось место и для одного и для другого. И только такое понимание даст возможность объединить наработки психологов разных школ и направлений. Без такого понимания невозможно обобщение накопленных в психологии огромных массивов знаний. Это очень сложная задача. И она, кстати, общая и для отечественной и для мировой психологии (при всем различии подходов к исследованию психики). Соотнесение, упорядочение имеющегося материала на основе нового понимания позволит психологии стать фундаментальной наукой. Проблема предмета - это действительно основной вопрос психологии.

Остановимся несколько подробнее на рассмотрении некоторых современных направлений в методологии отечественной психологии, которые, на наш взгляд, приводят к сходным выводам. В своей глубокой и интересной статье Д.А.Леонтьев утверждает, что «развитие психологической науки на протяжении XX в. предстает в первую очередь как расширение рамок того, что входит в понятие научной методологии и научного подхода к человеку. Если в начале этого периода молодая психологическая наука осознавала себя, прежде всего, через призму классического представления о науке, сформировавшегося по мере развития естественных наук, то в дальнейшем в психологии, при сохранении и укреплении ее классической состав-

ляющей, параллельно набирал силу неклассический вектор развития, связанный с разнообразными попытками строить психологию иначе, а именно как гуманитарную дисциплину, основанную на расширенном неклассическом представлении о науке и научном познании» [3,с.74].

Анализируя развитие психологической науки, Д.А.Леонтьев приходит к выводу, согласно которому «за последние полвека направление развития психологической науки в целом можно обозначить как движение от классической к неклассической психологии» [3,с.74]. Если классическая психология строилась как естественная наука, то более поздняя неклассическая заявила о себе как гуманитарная дисциплина. Отметим, что автор избегает крайних и резких оценок и предупреждает: «Очевидно, что классический и неклассический способы построения психологического знания не во всех отношениях жестко альтернативны друг другу, а в чем-то друг друга дополняют» [3,с.80]. Д.А.Леонтьев утверждает, что «этот общий вектор складывается из ряда более частных векторов, обозначающих направления, в которых классическая модель психологической науки претерпевала изменения в разных конкретных психологических подходах» [3,с.81].

Д.А.Леонтьев выделяет несколько направлений неклассической трансформации психологии: от поиска знаний к социальному конструированию; от монологизма к диалогизму; от изолированного индивида к жизненному миру; от детерминизма к самодетерминации; от потенциализма к экзистенциализму; от количественного подхода к качественному; от констатирующей стратегии к действенной. Д.А.Леонтьев подчеркивает, что этот перечень построен не по концептуальным основаниям, а отражает фактические тенденции развития психологической науки в XX в., поэтому его нельзя считать исчерпывающим. «Таким образом, различные описанные выше исторические тенденции психологической науки в XX в. можно рассматривать как разные стороны или грани единого вектора, который был обозначен здесь как гуманитарный, или неклассический (в широком смысле слова) вектор. Общий знаменатель всех описанных тенденций состоит в том, что они знаменуют переход от классического типа научного исследования, характерного для естественных наук,

к все более полному и многостороннему учету специфики человека как уникального объекта познания и разработке специфической методологии познания этого объекта» [3, с.92]. Подчеркнем, что, на наш взгляд, тенденции, отмеченные Д.А.Леонтьевым, требуют в первую очередь пересмотра трактовки предмета самой психологической науки (см. ниже).

В последние десятилетия интенсивно развивается новое направление в психологии – экологическая психология. Разработка методологических оснований экологической психологии, осуществленная в исследованиях В.И.Панова [5,6,7], позволяет заключить, что их значение велико и для методологии психологии в целом. Ученый справедливо отмечает, что в отечественной и зарубежной науке существует ряд направлений экологической психологии, которые разрабатываются как отдельные дисциплины, явно отличающиеся друг от друга предметом исследования [5]. Согласно В.И.Панову, «при этом и опять же, несмотря на указанные различия и разноликость основных направлений экологической психологии, их объединяет общая методологическая установка. А именно, исходной предпосылкой, отличающей экопсихологию от других психологических дисциплин, является представление о том, что психологические проблемы изучения сознания и индивидуальности человека, его психического развития и обучения, переживаний и поведения, психологического, психического и физического здоровья и т.п. должны рассматриваться в контексте отношения «индивид-среда» или, более широко, в контексте системы «Человек – окружающая среда(природная, социальная)» [6, с.419].

В.И.Панов подчеркивает, что объектом экологической психологии, как объектом любой другой области психологической науки, является все-таки психическая реальность, особенности определения которой в качестве предмета исследования обусловлены взаимодействием человека с окружающей средой. В отличие от других областей психологической науки и практики, психика в качестве объекта изучения в экологопсихологических исследованиях может быть представлена в разных видах существования.

В.И.Панов выделяет три формы существования психики:

1) собственная форма действительного существования,

т.е. проявленная форма психических процессов, состояний, сознания и поведения человека, находящегося во взаимодействии с окружающей средой.

2) превращенная (опредмеченная) форма действительного существования психологических и квазипсихологических свойств (качеств) самой окружающей среды, придаваемых ей человеком.

3) становящаяся форма (переход из «бытия в возможности» по Аристотелю в «бытие в действительности»), порождение которой согласно ее природе, т.е. обретение ею действительной формы существования в виде процессов, состояний, сознания и может быть даже (?! ноосферы), происходит «в зазоре» между компонентами системы «Человек - окружающая среда» посредством актуального взаимодействия между ними.

В.И.Панов отмечает: «Следовательно, возникает задача обоснования такого подхода, согласно которому психические процессы, психические состояния и сознание индивида рассматриваются как проявления и разные этапы становления психической реальности во взаимодействии индивида с окружающей средой (как продукт развития системы «Человек-Природа») и, соответственно, как единый объект экопсихологического исследования. В связи с этим встает необходимость разработки таких методологических оснований, которые позволяли бы строить изучение психических процессов, психических состояний и сознания как разных форм проявления и уровней психики человека, единых по своей природе, но обретающих разную форму проявления во взаимодействии индивида с окружающей средой» [6,с.421].

«Таким образом, анализ объекта и предмета исследования экопсихологии развития показывает возможность особой методологической позиции в определении психики как объекта и предмета исследования (психика как форма бытия, порождаемая в виде системного качества в процессе деятельного взаимодействия человека с окружающим миром). Это позволяет говорить об экопсихологии развития не только как об одном из направлений экопсихологии, но и как о некоторой исследовательской парадигме, предопределяющей соответствующие теории психического, эксперимент и практику» [6,с.430-431].

В другой работе В.И.Панов отмечает: «психика как природное явление (как форма бытия) никогда не предстает перед нами в непосредственном виде - она всегда предстает перед нами "облаченной" в феноменальную данность своих различных проявлений: внимания, памяти, восприятия, характера, мышления, личности и т.д. и т.п. Образно выражаясь, мы всегда исследуем феноменальные покровы психики, представляющие собой продуктную (результативную) сторону психики в ставшей форме, но не самое психику в ее непосредственной данности. О ее непосредственной данности мы можем сказать только, что психика представляет собой такое природное явление, которое обладает *возможностью* принимать самые различные формы проявления (осуществления в актуальной форме "бытия в действительности") в зависимости от взаимодействия человека с окружающей средой. Поэтому как одна из форм природного бытия психика существует и должна рассматриваться (следуя аристотелевской логике) в форме "бытия в возможности" и в форме "бытия в действительности". В форме "бытия в действительности" психика и предстает в исследовательской процедуре в виде феноменологической данности психических феноменов и психологических особенностей человека, которые составляют традиционный предмет исследования в классической и современной психологии» [7, с. 182]. На наш взгляд, проделанная В.И.Пановым методологическая работа имеет значение не только для экологической психологии, но и для всей психологии. Еще Уильям Джемс заметил, что «современная наука рассматривает наши внутренние способности как бы заранее приноровленными к свойствам того мира, в котором мы живем; я хочу сказать, так приноровленными, чтобы обеспечить нам безопасность и счастье в окружающей обстановке» [1,с.23].

Вопрос об объяснении неразрывно связан с другим судьбоносным вопросом психологии: как должен пониматься предмет психологии [5]. Не случайно классическая работа Жана Пиаже имеет очень точное название: «Характер объяснения в психологии и психофизиологический параллелизм» [9]. По нашему мнению, то или иное решение проблемы объяснения обязательно предполагает «ключевой методологический выбор»: исследователь волен выбирать, быть психологии дисциплиной

редукционистской, сводящей психическое к непсихическому, либо отстаивающей возможность разрабатывать эту науку, используя собственные объяснения.

С позицией, сформулированной А.В.Юревичем (обоснование перспективности выхода на уровни биологических и социальных процессов и конструктов в объяснении психологического), дискутирует Т.В. Корнилова [2]. Такие перемещения объяснительных координат, по А. В. Юревичу, задают новые ориентиры психологических объяснений. Корнилова утверждает, что с этим следует спорить: «Во-первых, потому, что наличие редукционистских объяснений того или иного толка не решает проблемы нередукционистских объяснений, которые накапливаются в психологии. Во-вторых, примеры и теории верхнего уровня в методологии не могут опровергать друг друга (иное дело в эксперименте, с его принципом фальсификации). В-третьих, главное возражение идет из разделяемой мною позиции, что методология частных наук может развиваться в рамках понятий именно этой конкретной науки, а не быть привнесенной откуда-то извне (...) Это скорее та «метадигма», которая является одной из возможных в психологии. С такой позиции апелляция к объяснительным редукционистским теориям – регресс психологического знания. Сведение психологического объяснения к редукционистскому на основе апелляций к *другому уровню систем* (по отношению к которым можно определить психологические системы) возможно только на основе неразличения системного подхода в вариантах его развития как принципа *конкретно-научной* методологии и его понимания в общей теории систем. Если принцип системности многократно (и вполне мультипарадигмально) представлен в психологических работах и прекрасно применим в другом частнонаучном знании, это не может служить основанием для рассмотрения его как принципа, позволяющего смешивать выделяемые разными науками предметы изучения в единую систему (во всяком случае такая позиция требует специального объяснения), и для утверждения полезности редукционизма» [2,с.96]. Т.В. Корнилова, обсуждая проблему редукции при объяснении, приходит к следующему выводу: «разорвать «порочный круг» за счет многоуровневости,

связываемой с выходом за рамки системы психологического знания, методологически проблематично» [2,с.97].

На наш взгляд, популярность редукционизма в психологии непосредственно связана с ограниченным пониманием предмета психологии. Не подлежит сомнению, что привлечение внимания к проблеме объяснения, введение в оборот новых классификаций и типологий объяснения будет способствовать прогрессу методологии психологической науки. Методологические вопросы должны исследоваться в комплексе. Это положение представляет собой ядро интегративной когнитивной методологии. Вместе с тем, нельзя не увидеть, что центральной методологической проблемой остается проблема предмета психологии. Был осуществлен теоретический анализ проблемы предмета психологии (Мазиллов, 2006), который показал, что современной психологии необходим пересмотр представлений о предмете психологической науки. Необходима новая, широкая трактовка предмета. Понимание психического исключительно как свойства материи делает невозможным изучение психического как реальности, объективно существующей. "Замыкание" психического на физиологию (имеются в виду попытки, совершаемые с упорством, достойным лучшего применения) лишает психического самодвижения, энергетических характеристик. Поэтому становится абсолютной неизбежностью обнаружение движущих "причин" в биологии, в социуме, в логике. В результате получается, что психическое лишается собственных законов: на психическое переносятся либо механические (химические, термодинамические, синергетические и пр.), либо герменевтические закономерности. Но главное все же в том, что психологическое при таком подходе неизбежно сводится к непсихологическому. Между тем известное требование Эдуарда Шпрангера ("psychologica-psychological") по-прежнему актуально для психологии. Не стоит и говорить о том, что пока психическое понимается как отражение, не существует реальной возможности соотнесения исследований, в которых изучается, скажем, реагирование на тот или иной сигнал, и, к примеру, трансперсональные феномены, хотя они, несомненно, относятся к различным проблемным полям одной науки – психологии.

Проблема предмета остается на сегодняшний день центральной методологической проблемой психологии. Каковы же перспективы разработки этой проблемы на современном этапе развития психологической науки? В решении этой проблемы можно выделить два аспекта, а точнее, два этапа ее решения. Первый этап – формальное описание предмета (какие функции он должен выполнять, каким критериям соответствовать). Эта работа в основном уже проделана [5]. Второй этап – содержательное наполнение концепта предмет психологии. И здесь работа уже проводится. Как конкретно будет называться этот новый предмет? Представляется, что наиболее удачным является термин «внутренний мир человека». Именно он позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение, вместив всю психическую реальность в полном объеме. Многие методологические проблемы психологии порождаются нерешенностью главной – выработкой нового понимания предмета. Противостояние парадигм, различия между естественно-научной и гуманистической ориентациями в психологии и т.п. – эти важнейшие проблемы являются следствиями нерешенности основного вопроса психологии. Проблема предмета - это действительно, если перефразировать классика, основной вопрос всей, в особенности новейшей психологии.

Библиографический список

1. Джемс, У. Психология [Текст] // У.Джемс. Психология. - М., 1991.
2. Корнилова, Т.В. К проблеме полипарадигмальности психологических объяснений [Текст]/ Т.В.Корнилова // Психологический журнал. – 2006. - Т. 27. - №5. - С. 92–100.
3. Леонтьев, Д.А. Неклассический вектор в современной психологии [Текст] / Д.А.Леонтьев // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / под ред. А.Л.Журавлева, А.В.Юревича. - М.: ИПРАН, 2007. - С. 74-94.
4. Мазиллов, В.А. Экологическая психология: в поисках оснований [Текст] /В.А.Мазиллов// Актуальные проблемы экологического образования и охраны природной среды: тезисы докладов второй международной научно-практической конференции. - Архангельск: Изд. Дом ЭЛПА, 1998. – С.47-48.

5. Мазиллов, В.А. О предмете психологии [Текст] / В.А.Мазиллов // Методология и история психологии: научный журнал. - 2006. - Т.1. - Вып. 1. – С.55-72.

6. Панов, В.И. Экологическая психология: системный анализ [Текст] / В.И.Панов // Идея системности в современной психологии / под ред. В.А.Барабанщикова. - М.: Институт психологии РАН, 2005. - С. 407-433.

7 Панов, В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии [Текст] / В.И.Панов. - М.: Наука, 2004.

8. Панов, В.И. Ноосфера – психическая реальность или метафора? (Экопсихологическая гипотеза) [Текст] / В.И.Панов // Вестник Ярославского государственного университета имени П.Г.Демидова. Сер. Психология. – Ярославль, 2006. - С.21-28.

9.Пиаже, Ж. Характер объяснения в психологии и психофизиологический параллелизм [Текст] / Фресс П., Пиаже Ж. // Экспериментальная психология. - М.: Прогресс, 1966. - Вып.1, 2. - С. 157–194.

Практические аспекты внедрения компетентностного подхода в образовании

УДК 37.013

С.А. Бадоева

Проблемы подготовки студентов к практике в связи с переходом на ФГОС 3-го поколения

Основой подготовки бакалавров в сфере педагогической деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ВПО 3-го поколения становится компетентностный подход. Следует выделить его некоторые существенные черты. Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения (О.Е. Лебедев):

- смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и социальный опыт учащихся;

- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;

- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;

- оценка образовательных результатов основываются на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения.

Основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного, компетентного, свободно владеющего своей профессией специалиста. Компетентностный подход предполагает формирование профессиональной компетентности, которая у педагога состоит из следующих компонентов: теоретическая подготовка (содержательный компонент); педагогические умения (деятельностный компонент); педагогическое общение и личность педагога (мотивационно-ценностный компонент). На наш взгляд, системообразующим компонентом профессиональной компетентности современного конкурентоспособного педагога является коммуникативная компетентность, которая позволяет ему реализовывать свои возможности и способности в различных сферах образовательного пространства.

Процесс формирования профессионально - педагогической компетентности у студентов будет эффективным при создании системы педагогической практики, отвечающей следующим требованиям:

- формирование педагогической компетентности проходит последовательно, комплексно, целенаправленно;

- учитывается структура, содержание, основные характеристики педагогической компетентности;

- осуществляется синтез психолого-педагогических, методических и специальных знаний и умений в условиях практики.

Задачи профессионально-педагогической практики, подходы к ее организации на педагогическом факультете определены с учетом нормативных документов, требований ФГОС ВПО третьего поколения, концепции педагогической практики Ярославского государственного педагогического университета и учебных планов факультета по направлениям «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование») и «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и педагогика начального образования»).

В процессе подготовки к проведению производственной практики следует выделить организационный и содержательный компоненты. Организационный компонент включает составление графика производственных практик обоих профилей, определение видов практик и ответственных за каждый вид практики.

Виды производственных практик профиля «Начальное образование»: учебная, учебная (полевая), учебная (инструктивно-методическая), педагогическая в детских оздоровительных лагерях, педагогическая. Виды производственных практик профиля «Психология и педагогика начального образования»: учебная, учебно-исследовательская, педагогическая в детских оздоровительных лагерях, педагогическая, психологическая. В соответствии с требованиями ГОС нового поколения выделены компетенции, которые следует формировать у студентов в период практики, составлены матрицы компетенций по всем видам практик.

Реализацию компетентностного подхода осуществляют три кафедры факультета, на базе которых созданы филиалы в образовательных учреждениях:

- кафедра методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе имеет тесные связи с Леснополянской начальной школой / детским садом, которая выступает школой – лабораторией для разработки актуальных методических проблем. Кафедра также на основе договора факультета и дошкольного образовательного учреждения № 41 в рамках курса «Предшкольное образование» проводит практические заня-

тия и различные мероприятия, связанные с дошкольным образованием;

- кафедра методики преподавания естественно-математических дисциплин в начальной школе с филиалами кафедры (СОШ №№ 71 и 58) проводит методические семинары по вопросам организации и содержания педагогической практики;

- кафедра педагогики и психологии начального обучения сотрудничает со школами №№ 30 и 36. На базе СОШ № 30 преподаватели кафедры систематически проводят практические и лабораторные занятия. Сотрудничество кафедры с СОШ № 36 касается не только вопросов, связанных с содержанием и организацией педпрактики, но и решением научно-методических проблем.

Разрабатывая содержание педагогической практики в контексте компетентного подхода, мы изучили большое количество научных источников (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.В. Карпов, О.Е. Лебедев, А.К. Маркова, Дж. Равен, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков), в которых представлены различные трактовки компетентного подхода и различные перечни компетенций. Анализ литературных источников и опыт руководства педагогической практикой позволил нам выделить следующие основные компетентности, составляющие основу для формирования профессионально-педагогической компетентности будущих педагогов: учебно-познавательную; информационную; коммуникативную; научно-исследовательскую; управленческо-педагогическую; профессионального и личностного самосовершенствования.

Таким образом, студент в процессе практической деятельности должен определять цели и порядок работы; самостоятельно планировать свою деятельность; сотрудничать и оказывать помощь другим; искать, отбирать, анализировать и структурировать информацию; осуществлять исследовательскую деятельность на разных уровнях педагогического образования; анализировать свои достижения и ошибки, критически оценивать результаты своей деятельности. Ключевой компетенцией в формировании профессиональной компетентности в период обучения студента в вузе выступает умение и способность учиться.

Содержательный компонент производственной практики включает основные направления:

- разработка различных форм самостоятельной работы кафедрами факультета. Преподавателями кафедры педагогики и психологии начального обучения разработаны самостоятельные работы различного уровня сложностей, от репродуктивного до творческого. Апробируются новые формы самостоятельной работы (написание проектов, составление портфолио, интеграция деятельности студентов старших и младших курсов, презентация проведенных уроков и занятий и др.) При составлении портфолио значительное внимание уделяется его наполняемости и качеству выполнения психолого-педагогических заданий;

- разработка на методических кафедрах системы заданий, направленных на формирование предметных компетенций студентов;

- реализация принципа вариативности и свободы выбора. В учебных и учебно-методических пособиях кафедры педагогики и психологии начального обучения по подготовке к производственной практике в помощь студентам предлагаются помимо инвариантных заданий вариативные, которые способствуют их творческой активности и самостоятельности;

- формирование рефлексивных способностей и умений студентов, направленных на оценивание ими своей практической деятельности в процессе профессиональной практики;

- учебно-методическое обеспечение производственной практики. На каждой из указанных кафедр изданы учебно-методические и учебные пособия, которые студенты могут использовать в период прохождения практики. На кафедре методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе – 3 пособия, на кафедре методики преподавания естественно-математических дисциплин в начальной школе – 2 пособия, на кафедре педагогики и психологии начального обучения – 11 пособий, а также опубликованы 6 научных статей, посвященных компетентностному подходу в образовании.

В свете требований Стандартов высшего профессионального образования третьего поколения разрабатываются учебные программы по педагогической практике студентов в школах и детских оздоровительных лагерях. Разработаны варианты техно-

логических карт по летней педагогической практике. В программах особо внимание уделяется здоровьесберегающим технологиям и технологиям работы с родителями учеников. Данная форма работы учитывает ориентацию ФГОС общего образования 2-го поколения на взаимодействие общества, семьи и школы в вопросах воспитания детей. На наш взгляд, следует расширить подготовку студентов в области семейного воспитания. Кафедрой педагогики и психологии начального обучения запланирован цикл научно-методических конференций по ФГОС 2-го поколения в начальной школе для студентов. Одна конференция была проведена в прошлом году, две запланированы в текущем учебном году. Предметом активного обсуждения на кафедрах и ученом совете факультета является процесс подготовки студентов к практике и формирования их профессиональной компетентности с учетом требований Государственного образовательного стандарта нового поколения.

В заключение следует отметить, что подготовка студентов в контексте компетентностного подхода в образовании в связи с переходом на ФГОС ВПО 3 поколения является сложной и многогранной задачей, и как другие инновационные подходы в образовании, требует поэтапного внедрения.

УДК 37.013

Г.Б. Барышникова

Структура экологической компетентности учителя начальных классов

Модернизации содержания педагогического образования предлагает в качестве основания для проектирования компетенций их разграничение по сферам социальной жизни: компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности; компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности; компетентность в сфере социально-трудовой деятельности; компетентность в бытовой сфере; компетентность в сфере экологической деятельности.

Новая функция такого образования – формировать готовность действовать и жить в мало предсказуемом будущем

мире, в быстро меняющихся экологических и социально-экономических условиях. В качестве объекта общего экологического образования на первый план выходят экологические проблемы природного и социально-экономического характера (социально проблемные экологические ситуации), а содержание обучения должно соответствовать содержанию экологически безопасной деятельности, ориентированной на практическое решение указанных проблем.

В перечне компетенций, предложенных в Стандарте третьего поколения, экологическая компетенция отсутствует, однако она может быть реализована в ряде сфер жизнедеятельности: 1) в познавательной сфере – усвоение способов изучения окружающей среды с применением различных источников, проведение экологических исследований, методов решения экологических проблем, принятия решений в экологических ситуациях; 2) в гражданско-общественной сфере – участие в реализации гражданских прав и обязанностей в области охраны окружающей среды и потребления природных ресурсов, участие в жизни местного (школьного) сообщества, в проведении экологических акций, в работе общественных природоохранных организаций; 3) в социально-трудовой сфере – ориентация на получение профессий, работу в должностях экологического профиля; 4) в бытовой сфере – здоровый образ жизни.

Цель и планируемый результат экологического образования для устойчивого развития общества формулируются в деятельностной форме как развитие готовности и способности к проектированию и организации экологически безопасной жизнедеятельности в окружающей среде, которая базируется на умении применять (переносить в новую социоэкопроблемную ситуацию) усвоенные знания и умения. Взаимосвязь экологической компетентности с другими результатами, формируемыми в процессе экологического образования (экологическая грамотность, образованность, культура), может быть представлена схемой, описывающей результативность образования и социализации личности:

- **грамотность** – минимальный уровень первоначальных знаний, мировоззренческие и поведенческие качества личности,

необходимые для последующего более широкого и глубокого образования;

- **образованность** – необходимые и достаточные знания об окружающем мире, овладение наиболее общими способами деятельности (навыками, умениями), направленными на познание и преобразование тех или иных объектов действительности;

- **компетентность**, связанная с формированием на базе профессионального образования таких значимых для личности и общества качеств, которые позволяют человеку наиболее полно реализовать себя в конкретных видах деятельности;

- **культура** – когда человек не только осознаёт те материальные и духовные ценности, которые оставлены ему в наследство предшествующими поколениями, но и способен адекватно оценивать своё личное участие в развитии общества, вносить свой вклад в непрерывный культуuroобразующий процесс как собственного социума, так и цивилизации в целом;

- **менталитет** – устойчивые, глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения человека, которые придают личности свойство уникальной неповторимости в сочетании с открытостью к непрерывному обогащению собственных ментальных ценностей и способностью к всесторонней самореализации в ментальном духовном пространстве человечества.

Применительно к экологическому образованию данная схема будет иметь вид: **экологические грамотность – образованность – компетентность – культура.**

Расширение границ научного познания, философское осмысление экологии, выход ее за пределы биологических рамок в социальную область создают условия для широкого толкования понятия «экологическая компетентность», характеризующая острым, глубоким и всеобщим осознанием научной важности экологических проблем в жизни. В настоящее время в структуре экологической компетентности выделяются экологические знания (естественно-научные, ценностно-правовые, практические), система экологических умений и навыков (оценочные, исследовательские, поведенческие, природоохранные), экологическое мышление (установление причинно-следственных связей, моделирование, прогнозирование); культура чувств (сочувствие, сопереживание, забота о здоровье), экологически оп-

равданное (экологически сообразное) поведение, экологическое мировоззрение, экологическое сознание (научный, нравственный, эстетический и природоохранный аспекты) и экологический образ жизни.

Экологическая компетентность является и предпосылкой становления экологической культуры личности. Если грамотность – освоение знаний, умений и навыков, образованность дополняется опытом творческого применения полученных знаний и умений, а также опытом эмоционально-ценностного отношения к действительности, то сущностная черта компетентности – понимание смыслов, социальной и личностной значимости экологической деятельности для решения экологических проблем. Экологическая же культура характеризуется воспроизводством и приумножением этих смыслов в процессе жизнедеятельности.

Как следует из анализа основных положений компетентностного подхода в образовании, экологическая компетентность – явление сложное и многофакторное. Описание сущности экологической компетентности требует ее категориального определения, выделения компонентов и структуры. Для решения данной задачи целесообразно определить соотношение экологической компетентности с другими категориями экологического образования и воспитания. Центральным элементом системы категорий экологического образования является экологичная личность – носитель экологических ценностей, экологического мышления, экологической культуры. С точки зрения экопедагогики, это личность, обладающая эгоцентрическим типом экологического сознания и характеризующаяся следующими особенностями: 1) психологическая включенность в мир природы; 2) субъектный характер восприятия природных объектов; 3) стремление к непрагматическому взаимодействию с миром природы.

В рамках компетентностного подхода можно полагать, что существенной особенностью экологичной личности является экологическая компетентность. Наряду с экологической культурой, базовой для определения экологической компетентности в системе понятий экологической психологии и педагогики является категория экологической деятельности, которая, в свою очередь, связана с экологическим сознанием, экологическим мышлением и экологическими ценностями. Экологическую дея-

тельность с точки зрения компетентностного подхода можно представить так: «учиться знать» – познавать природу (формирование экологических знаний и умений); «учиться делать» – создание собственных творческих продуктов, реализация учебных экологических проектов; «учиться жить» – сохранение среды обитания; «учиться быть» – выбор жизненного пути, самореализация в процессе экологической деятельности.

На современном этапе развития исследований в области экологического образования исследователями отмечается сложный многокомпонентный состав экологической компетентности, куда входят, как минимум, когнитивная и практически-деятельностная составляющая. При этом зачастую центральное место отводится экологическим знаниям, что существенно снижает продуктивность применения компетентностного подхода как методологического инструментария к определению целей и результатов экологического образования.

Так, одним из основателей компетентностного подхода в образовании Ж. Равеном в структуру компетентности наряду со знаниевым (когнитивным) и деятельностным (поведенческим) включается также отношенческий (аффективный) компонент. Ю.Г.Татур данную схему представляет следующим образом: 1) положительная мотивация к проявлению компетентности; 2) ценностно - смысловые представления (отношения) к содержанию и результату деятельности; 3) знания, лежащие в основе выбора способа осуществления соответствующей деятельности; 4) умение, опыт (навык) успешного осуществления необходимых действий на базе имеющихся знаний.

Наиболее продуктивной представляется структура компетентности, предложенная И.А.Зимней. Она включает пять компонентов: 1) готовность к проявлению компетентности; 2) владение знанием содержания компетентности; 3) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях; 4) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения; 5) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Таким образом, в структуре экологической компетентности можно выделить: 1)потребностно-мотивационный компонент; 2)когнитивный компонент; 3)практически-деятельностный

(поведенческий) компонент; 4) эмоционально-волевой компонент; 5) ценностно-смысловой компонент.

Как было отмечено выше, потребностно-мотивационный компонент включается в состав образовательных компетентностей, в том числе экологической, большинством исследователей. Поскольку компетентность имеет деятельностный характер, логично определять ее содержание на основе элементов деятельности. Базовый характер мотивации в структуре экологической компетентности определяется тем, что успешность деятельности зависит от мотива побуждающего действовать. Возникающий мотив создает установку к действию.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования [Текст]/И.А. Зимняя. – М., 2004.
2. Татур, Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования [Текст]/ Ю.Г. Татур. - ЛГУ, 2009.
3. Татур, Ю.Г. К вопросу о профессиональной компетентности [Текст]/ Ю.Г. Татур. - ЛГУ, 2009.
4. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения [Текст]/ А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. -416 с.

УДК 37.013

Ю.П. Вербицкая

Активные методы обучения как средство формирования коммуникативной компетентности обучающихся

Происходящие в современном российском обществе социально-экономические изменения закономерно влекут за собой предъявление принципиально новых требований профессии к личностной характеристике работника. Одной из самых значимых среди них является коммуникативная компетентность специалиста, т.е. успешная речевая деятельность, обеспечивающая эффективное взаимодействие с участниками профессиональной ситуации, базирующаяся на совокупности знаний и умений в

области вербальных и невербальных средств для адекватного восприятия и отражения действительности в различных актах общения (А.А. Леонтьев, В.А.Кан-Калик, Н.В.Кузьмина, А.А.Бодалев и др.). Данная характеристика носит надпрофессиональный характер и является ключевой компетентностью.

Коммуникативная компетентность формируется вокруг коммуникативного ядра личности, характеризуемого единством восприятия, отношения и поведения, проявляемым при взаимодействии с различными людьми; включает в себя коммуникативные умения и навыки, коммуникативную культуру личности, и, безусловно, совершенствуется через коммуникативную деятельность. Несмотря на сложность и многогранность, протяженность во времени процесса формирования коммуникативной компетентности, он, несомненно, может быть с успехом реализован в рамках предпрофильного и профильного обучения на ступени среднего (полного) общего образования. Представление о сущности коммуникативной компетентности обучающегося как характеристике поликомпонентной и интегративной можно проиллюстрировать через комплекс компетенций, раскрывающих ее содержание на различных уровнях развития (см. таблицу).

Компоненты коммуникативной компетентности старшекласников

Название компетенции	Уровень развития	Содержание компетенции
Языковая компетенция	Высокий	Ораторские навыки. Умение убеждать, аргументировать свою позицию. Овладение публичным представлением результатов своей работы. Способность к резюмированию содержания общения. Речевая креативность, способность к импровизации. Поэтика речи.
	Средний	Ораторские умения. Способность выделять главное, задавать вопросы по существу. Умение конструктивно отстаивать свою точку зрения. Овладение профессиональной терминологией. Использование различных стилевых систем языка. Риторика.
	Низкий	Использование некоторых стилевых систем языка. Владение грамотной устной и письменной речью, способность говорить ясно. Стилистика.
Стресс-устойчивость	Высокий	Формирование продуктивных межличностных отношений, выработка и применение адекватного стиля коммуникации.

	Средний	Умение ориентироваться в ситуации коммуникации, применять различные техники общения. Отсутствие коммуникативных барьеров в общении. Отсутствие страха перед коммуникацией.
	Низкий	Средний уровень конфликтности личности. Наличие высокой тревожности в некоторых ситуациях общения.
Активное слушание	Высокий	Навыки активного слушания. Владение приемами и способами обратной связи.
	Средний	Адекватное восприятие речи собеседника. Наличие умений активного слушания, использование приема обратной связи.
	Низкий	Умение говорить поочередно. Владение элементами активного слушания.
Инициативность в установлении контактов	Высокий	Активность в установлении адекватных межличностных и конвенциональных отношений с людьми разного возраста. Конструктивное обсуждение темы.
	Средний	Готовность к установлению контакта с людьми разного возраста.
	Низкий	Умение поддерживать контакт с инициатором.
Рефлексивность	Высокий	Наличие навыка анализа собственной речи и речи партнера по общению. Умения прогнозирования, контроля и управления коммуникацией. Наличие коммуникативной интуиции. Умение генерировать идеи.
	Средний	Умение анализировать собственную речь и речь партнера по общению. Умение задавать вопросы. Умение приводить аргументы и контраргументы.
	Низкий	Умение определять особенности собственной речи и речи партнера по общению.
Коммуникативная культура	Высокий	Наличие элементов кросскультурного общения. Выработка собственного стиля общения.
	Средний	Соблюдение этики общения. Наличие ритуалов в межличностных отношениях. Использование традиций в общении.
	Низкий	Воспроизведение шаблонов и эталонов поведения в ситуации общения.

Специфика межшкольных учебных комбинатов позволяет организовать систему предпрофильной и профильной подготовки школьников с учетом возможности первичного освоения ими профессиональных компетенций, формирования допрофессиональной адаптации обучающихся в сфере дополнительной образовательной деятельности и выбранной профессии и, безусловно, способствует наиболее эффективному формированию коммуникативной компетентности учащихся через использование активных методов обучения (АМО) как совокупности способов организации и управления учебно-познавательной дея-

тельностью, ориентированных на конструирование профессиональных ситуаций (М.М. Кашапов, 2001).

В отличие от традиционных методов обучения, АМО способствуют повышению интенсивности общения, эффективности учебной деятельности за счет факторов группового взаимодействия и личностной (эмоциональной) включенности обучающегося в образовательный процесс, а также максимальной ответственности за результаты обучения, поэтому являются наиболее предпочтительными и адекватными возрастным особенностям обучающихся. Дискуссионные АМО способствуют аргументированной рефлексии информации, обучают эффективному публичному выступлению; игровые – позволяют воссоздать предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, моделируют системы квазипрофессиональных отношений, дают позитивные эмоции; тренинговые – направлены на обучение конкретным образцам конструктивного коммуникативного поведения, стимулируют развитие коммуникативной креативности учащихся; рейтинговые – позволяют использовать элементы состязательности взамен отметочной системы.

Среди форм АМО наиболее предпочтительными для учителей дополнительного профессионально-ориентированного обучения являются групповая дискуссия («круглый стол», форум, дебаты), групповое решение профессиональных ситуаций, исследовательская деятельность, коммуникативный тренинг, моделирование профессиональных ситуаций, игровое взаимодействие (деловая игра, ситуационно-ролевая игра), проектирование и др.

Ученики, составляющие контингент межшкольного учебного комбината, уже знакомы с различными группами АМО: игровыми и дискуссионными - 80% учащихся, с тренинговыми – 53%, а с рейтинговыми – лишь 40% и сформировали о них свое мнение. Предпочтение отдают чаще всего игровым – 67% опрошенных, дискуссионным – 60%, по сравнению с тренинговыми (20%) и рейтинговыми (13% соответственно). По мнению подростков, такие формы АМО способствуют демонстрации их знаний и способностей, развитию речи, ораторских навыков, саморазвитию личности.

Преимущества использования АМО для формирования коммуникативной компетентности учащихся в сфере профориентационной деятельности и профильного обучения заключаются в возможности посредством их применения моделировать профессиональные ситуации, выполнять квазипрофессиональные пробы; овладевать профессиональной терминологией в рамках языковой компетенции, воспроизводить контекст профессиональной деятельности; изжить страх допустить ошибку, снять коммуникативные барьеры в общении. Уровень сформированности компетентности обучающихся детализируется в ожидаемых результатах и продуктах обучения (в учебных проектах).

Сравнительно с традиционным классно-урочным обучением в межшкольном учебном комбинате объективно существуют большие возможности для использования АМО: безотметочная система обучения по дополнительной образовательной программе логично способствует внедрению рейтингового метода оценивания деятельности обучающихся, активизирует их коммуникативную деятельность благодаря использованию соревновательного эффекта; комплектование учебных групп предполагает малочисленные объединения количеством 8-15 человек, что оптимально для внедрения основных видов АМО и способствует коммуникативной инициативности учащихся; объем еженедельных двухчасовых занятий позволяет реализовать последовательно все этапы тренингового занятия; возможность прямого непосредственного овладения специфической профессиональной терминологией в непосредственном общении с учителями - представителями профессий, «носителями профессионального опыта».

Таким образом, пространство основного и дополнительного образования способствует через оптимальное сочетание различных АМО формированию одной из базисных компетентностей - коммуникативной компетентности учащихся. Это позволяет подростку идентифицировать себя со своей будущей профессией, мотивированно выстраивать профессиональную перспективу на основе сформированных коммуникативных умений и поступательно благодаря коммуникативной компетентности через имитацию видов профессиональной деятельности быть принятым в референтное для него профессиональное сообщество.

Ю.П. Вербицкая, А.С. Россиина

Психолого-педагогическое сопровождение творческой деятельности обучающихся

В рамках современной педагогической модели обучения – педагогики поддержки – оптимально использование таких форм педагогической деятельности, как психолого - педагогическая поддержка (ППП) и психолого-педагогическое сопровождение (ППС) обучающихся, наиболее активно рекомендуемых к применению в педагогической литературе в связи с профессиональным самоопределением школьников (М.Р. Битянова, О.С. Газман, С.Н. Чистякова и др.).ППП связана, прежде всего, с решением обучающимися конкретных задач и реализуется педагогами в проблемной ситуации. ППС же предполагает непрерывную заранее спланированную деятельность, направленную на предотвращение трудностей, поэтому считается нами более предпочтительной.

Коллектив межшкольного учебного комбината реализует ППС как систему профессиональной деятельности педагогического сообщества, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения, психологического развития в ситуациях взаимодействия, социальной адаптации, принятия решения об избираемой профессиональной деятельности и самоутверждении в ней. Сопровождение подразумевает использование участниками образовательного процесса таких психолого-педагогических средств, как заинтересованное наблюдение, консультирование, личное участие, поощрение максимальной самостоятельности подростка в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога. Педагогическое сопровождение подразумевает умение педагога быть рядом, следовать за учеником, сопутствуя в его индивидуальном продвижении в учении. Не менее важной является ППП как процесс создания условий (совместно с ребенком) для сознательного самостоятельного разрешения им ситуации выбора при условии, если ребенок не справляется сам.

Особое место в образовательном процессе учебного комбината занимает творческая деятельность (ТД), предполагающая решение определенных проблем, выявленных и поставленных учащимися в рамках изучаемых предметов. Включенная в учебный план за курс среднего (полного) общего образования ОО «Технология» имеет ряд отличий от других школьных предметов и решает ряд задач, которые они неспособны решить. Одним из основных средств достижения этого выступает творческая проектная деятельность, предполагающая овладение умениями проектирования и создания продуктов труда в соответствии с их предполагаемыми функциональными, эстетическими свойствами и экологическими требованиями, носящая надпредметный характер и приобретающая особую содержательную наполненность при изучении выбранной профессионально ориентированной дополнительной образовательной программы.

Роль педагога при организации творческой проектной деятельности меняется от роли наставника к роли наблюдателя, консультанта, организатора исследовательской деятельности учащихся, то есть приобретает тьюторский характер. Задача педагогов-тьюторов - оказывать школьникам через психолого-педагогическое сопровождение адресную индивидуальную помощь в процессе прохождения образовательного маршрута и создавать условия для рефлексии точек самоопределения. Выбор разнообразных форм и методов деятельности определяется единым принципом: средства педагогической помощи имеют нежесткий, диагностико-рекомендательный характер, направлены на обеспечение эмоциональной вовлеченности в творческий процесс учащихся и могут использоваться ими по желанию.

Творческая работа в рамках проектной деятельности в межшкольном учебном комбинате направлена на решение ряда задач, носящих субъектную окраску благодаря ППС обучающихся. В первую очередь успех творческой деятельности на всех ее этапах зависит от степени решения комплекса мотивационных задач. Наиболее значимыми среди них педагогический коллектив определяет следующие: реализацию соответствия проекта интересам и способностям учащегося, привитие чувства личной ответственности ребенка за результат, помощь проявлению у учащегося осознания своей успешности и значимости, совер-

шенствование социализации подростков в учебное и внеурочное время. В решении последней особую значимость приобретают групповые формы ТД.

Среди основных образовательных выделяют задачи по формированию следующих универсальных компетенций: умения обозначить лично значимую проблему, т.е. обнаружить и проанализировать трудности и противоречия, выявленные при использовании имеющихся знаний и опыта, приемов критического мышления; умения применять современные информационные технологии и информационные ресурсы; умения реализовывать различные формы самостоятельного исследования, проектирования, прогнозирования, аналитической и поисковой деятельности; умения переносить приемы и способы деятельности из одной области знаний на другие; умения проводить рефлексию процесса и результата продуктивной творческой деятельности в целом и ее этапов.

ППС ставит перед собой решение ряда *диагностических задач*, способствующих реализации поступательного педагогического воздействия на личность учащегося, носящего развивающий, а, при необходимости, и корректирующий характер: выявление особенностей и потенциальных возможностей индивидуального развития в реализации будущей профессиональной деятельности и актуализация их в процессе осуществления ТД; оказание помощи школьнику в его профессиональном самоопределении через сопровождение процесса целенаправленного проектирования своей профессиональной карьеры и жизненного пути на основе сформированных ЗУНов, а также самостоятельного и обоснованного выбора с учетом потребностей социума.

Взаимодействие педагога и обучающегося в рамках ТД направлено не только на организацию продуктивной деятельности, но и на решение таких *воспитательных задач*, как содействие становлению гражданской позиции (через социально-ориентированные проекты); стимулирование креативности учащегося в процессе осуществления ТД; помощь в формировании конкурентоспособной личности через развитие таких личностных качеств, как инициативность, дисциплинированность, самостоятельность, ответственность и т.д.

В ходе ППС педагогический коллектив столкнулся с некоторыми противоречиями, затрудняющими реализацию вышеперечисленных задач. Ведущим противоречием является противоречие между непрерывностью педагогического сопровождения деятельности обучающихся и дискретностью решения задач ТД в рамках учебного процесса. В учебном плане предусмотрены еженедельные часовые занятия, что является недостаточным для данного вида деятельности. Для разрешения данного противоречия используется поэтапное выполнение творческой работы и применение на отдельных ее этапах алгоритмизации деятельности, что позволяет экономить время и способствует успеху. Опыт работы в условиях межшкольного учебного комбината показывает эффективность групповых творческих проектных работ, которые позволяют на практике осмыслить сущность процессов кооперации и специализации при организации созидательной деятельности, способствуют формированию коммуникативной компетенции.

Достаточно ярко проявляет себя противоречие между интересами школьников к профессии и оторванностью процесса ТД от конкретных сфер профессиональной деятельности. Преодолеть данное противоречие позволяет использование, с одной стороны, дуального сопровождения творческого процесса учителем технологии и педагогом, являющимся носителем соответствующей профессии (ведущим дополнительную профессионально ориентированную образовательную программу), с другой стороны, консультаций педагога-психолога (по необходимости). При достижении гармоничного согласования консультативной деятельности обоих тьюторов и обучающегося успех становится реальным. Доступность большого количества источников информации позволяет конкретизировать содержание ТД согласно профессиональным интересам школьников. Безусловно, хорошие возможности по самостоятельному изучению выбранной проблематики дают Интернет-источники. Насыщение информационного поля осуществляется через использование потенциала социальных партнеров (Служба занятости населения, Детская библиотека им. Н.А. Некрасова), способных обучить использованию информационных технологий и информационных ресурсов.

В связи с повышением интереса обучающихся к вербализованным программам («Основы права», «Основы экскурсоведения» и т.п.) возникает противоречие между тезисом о том, что ТД должна иметь в итоге продукт, зачастую понимаемый как овеществленный, и признанием в качестве такового нематериализованного результата, содержащего в основе социально значимую идею. Последняя может вылиться в бизнес-план, публикацию, сценарий игры, экскурсию, модель оформления рабочего кабинета, пакет рекомендаций, справочник, выставку, газету и т.п., что дает каждому учащемуся возможность реализовать свои способности в полной мере.

Поскольку проектная деятельность лонгитюдна и предполагает участие двух тьюторов и обучающегося (или нескольких обучающихся), документы, ее сопровождающие, позволяют экономить время и повышать качество взаимодействия со школьником, не выясняя содержания предыдущей консультации. Документом может стать Дневник проекта, отражающий также тему, обоснование выбора темы, цель и соответствующие задачи, «звездочка обдумывания возможных вариантов работы по решению поставленных задач», поэтапное планирование работы над идеей, количество и содержание консультаций с каждым из руководителей, описание результатов исследования, содержание защиты проекта, оценка и отметка руководителя и список использованной литературы.

Использование психолого-педагогической поддержки и психолого-педагогического сопровождения повышает эффективность ТД, позволяет реализовать субъект-субъектный подход в образовании, стимулирует осознанность учащегося при выполнении самостоятельной творческой работы.

С.А.Власова

**Организация профессиональной практики студентов ГОУ
СПО ЯО Ростовского педагогического колледжа
в условиях модернизации образования**

В настоящее время одной из актуальных проблем современного среднего профессионального образования является подготовка компетентного, гибкого, конкурентоспособного специалиста. Профессиональное обучение студентов включает теоретическую и практическую подготовку. При изложении теоретического материала и проведении аудиторных занятий внедряются инновационные технологии, которые способствуют первичной адаптации будущих специалистов к внешней среде. На этом этапе формируются профессиональные компетенции на уровне знаний. Для формирования профессиональных компетенций выпускника на уровне умений подготовка будущего специалиста должна быть максимально приближена к реальным условиям предстоящей трудовой деятельности, что в первую очередь обеспечивается профессиональной практикой.

В современной специальной литературе освещены разные аспекты организации и проведения профессиональной практики. Научное обоснование ее принципов, задач и функций отражено в работах О.А. Абдуллиной, Н.Н. Загрязкиной, И.С. Архангельского, В.П. Горленко, В.А. Сластенина, Е.И. Бондаревской, В.В. Воробьевой и др. Ученые отмечают, что в современных условиях необходимо рассматривать практику как системообразующий фактор профессиональной подготовки студентов к предстоящей педагогической деятельности, направленный на формирование профессиональной компетентности. Формирование профессиональной компетентности – длительный процесс, поэтому важно поэтапное включение студентов в решение профессиональных задач, постепенное усложнение их деятельности.

Организация профессиональной практики на всех ее этапах направлена на выполнение государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников в соответствии с получаемой специальностью и присваиваемой квалификацией. Структура и содержание профессиональной практики в ГОУ СПО ЯО Ростовском педагогическом колледже ориентирована на поэтапное формирование личности будущего специалиста как профессионала, компетентного педагога, конкурентного на рынке труда.

Для эффективного формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в образовательном учреждении была разработана модель ее формирования в процессе практики (Таблица 1). Основу формирования профессиональной компетентности в процессе практики составили цель, принципы, этапы и содержание профессиональной практики, информационно-методическое обеспечение, система профессиональных компетенций и показатели их сформированности, а также предполагаемые результаты и педагогические условия эффективности реализации разработанной модели. Реализация модели способствует повышению качества подготовки будущих специалистов, формированию профессиональных компетенций, созданию условий для самореализации студентов.

На каждом этапе профессиональной практики осуществляется мониторинг сформированности компонентов профессиональной компетентности будущих специалистов, который позволяет оценивать качество подготовки студентов к профессиональной деятельности, отслеживать современные тенденции развития образования и вносить изменения в программу практики с целью ее модернизации.

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ
ГОУ СПО ЯО РОСТОВСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ**

Требования студентов и социума	☐	Цель: комплексное освоение всех видов профессиональной деятельности, формирование общих и профессиональных компетенций	☐	Требования ФГОС СПО к уровню профессиональной подготовки выпускников
--------------------------------	--------------------------	--	--------------------------	--

Принципы: непрерывность и преемственность, вариативность				
--	--	--	--	--

Этапы профессиональной практики				
I этап		II этап		III этап
Профессионально-мотивирующий		Содержательно-моделирующий		Творчески-преобразующий

		Задачи этапов		
✓	формирование профессионально-ценностных ориентаций и мотивов педагогической деятельности;	✓	овладение педагогическими технологиями, методами и приемами обучения;	✓
	ознакомление с современным состоянием учебно-воспитательной работы;	✓	формирование умений осуществлять подбор материала и проектировать его;	✓
	наблюдение и изучение педагогического опыта учителей	✓	овладение умениями устоявливать педагогически целесообразные отношения с участниками образовательного процесса	✓
				формирование умений анализировать собственную деятельность с учетом квалификационных требований, находить противоречия и недостатки, видеть способы их преодоления; овладение методами, приемами и способами проектирования, организации и управления образовательным процессом

Содержание профессиональной практики				
определяется требованиями к результатам обучения по каждому из модулей ОПОП СПО в соответствии с ФГОС СПО, рабочими программами практик				
✓	знакомство с разными видами образовательных учреждений;	✓	расширение и развитие системы психолого-педагогических, методических компетенций;	✓
✓	адаптация к ритму педагогического процесса;	✓	выработка основ проектирования образовательного процесса;	✓
✓	формирование первоначального опыта профессиональной деятельности	✓	совершенствование умения педагогического общения	✓

Информационно-методическое обеспечение				
Информационный - компонент		Оценочный - компонент		
Положение об учебной и производственной практике студентов, рабочие программы практик, методические рекомендации; графики организации практики, должностные обязанности участников практики, нормативная литература, справочники, журналы, схемы отчетов руководителей практики, проекты		Критерии оценки за каждый вид практики, система самоконтроля, лист самооценки педагогической деятельности, показатели сформированности профессиональных компетенций		
		Коммуникативный - компонент		
		Участие в деятельности педагогического коллектива, итоговые конференции, круглые столы, семинары		

Профессиональные компетенции студентов и показатели их сформированности				
Проектировочные	Организаторские	Информационные	Коммуникативные	Исследовательские
Умение составить план мероприятия, конспект урока; Умение отобрать наиболее эффективные формы и методы обучения и воспитания; Умение отобрать дидактические и технические средства обучения, лично ориентированные задания	Умение стимулировать инициативу учащихся; Умение организовать продуктивную деятельность учащихся; Умение сочетать организацию индивидуальной и коллективной деятельности учащихся; Умение дисциплины и внимания; Умение оптимально сочетать формы работы	Умение отобрать и осуществлять дидактическую переработку материала; Умение логично, доступно, образно излагать материал; Умение использовать информационные ресурсы	Умение устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с участниками практики; Умение устанавливать контакт с учащимися; Умение вести беседу, дискуссия; Умение вызывать интерес слушателей; Умение владеть голосом	Умение изучать и обобщать опыт работы учителей; Умение применять методы педагогического исследования; Умение анализировать и обобщать результаты исследований; Умение отбирать диагностический инструментарий
Саморегуляция и анализ педагогической деятельности				Умение проявлять выдержку, уверенность в своих действиях; Умение управлять своим поведением; Умение корректировать свою профессиональную деятельность; Умение дать самооценку профессиональной деятельности; Уметь анализировать опыт работы учителей

Уровни развития профессиональной компетентности			Субъектный
Формально-репродуктивный	Сущностно-репродуктивный	Творческий	
Условия реализации модели			
Психолого-педагогические	Организационные	Дидактические	Методические
Установление субъект-субъектных взаимоотношений между студентами и преподавателями, ориентация процесса на будущих профессионалов	Организация педагогической практики на базе учреждений, занимающихся инновационной деятельностью, обновление и конкретизация опыта работы специалистов (семинары, круглые столы, открытые дни практики)	Подготовка студентов к практике в рамках учебных дисциплин, обучение студентов моделированию педагогических ситуаций и решению педагогических задач, создание учебного обеспечения практики: разработка заданий, плана работы студента на период практики, мониторинг формирования компетенций	Разработка методического сопровождения студента на период практики: методические рекомендации, рекомендации по оформлению отчетной документации, анализ опыта работы различных учреждений, рекомендаций к проведению учебных занятий по подготовке студентов к практике, создание и реализация продуктивных программ педагогических практикумов
Компетентный, гибкий, конкурентоспособный специалист			

Е.А.Горюнова

Реализация коммуникативного подхода при изучении категории одушевлённости/неодушевлённости имени существительного в школьном курсе русского языка

В последние годы всё более остро осознаётся противоречие между традиционным уровневым изучением русского языка в школе, реализуемым в рамках концентрической системы (1-4, 5-9, 10-11 классы), и новыми задачами, стоящими перед современной школой, когда на первый план выходит содержательная, коммуникативная доминанта в обучении: учить нужно тому, что прежде всего понадобится в практике речевого общения говорящего и пишущего. Формирование, воспитание коммуникативной личности – вот главная цель лингвистического образования. И методисты, и учителя понимают, что урок русского языка в современной школе должен способствовать воспитанию речевой культуры, создавать предпосылки к заинтересованности учеников в свободном владении языком и его ресурсами, формировать умение общаться.

Разрешению данного противоречия посвящены труды многих учёных, предлагающих новые подходы к выстраиванию системы лингвистического образования в школе. Т.В.Пармёнова считает, что одним из наиболее перспективных путей совершенствования системы языкового воспитания является активное использование в обучении достижений лингвистической науки, применение новых научных данных для повышения эффективности преподавания. В частности, усиление функционального и коммуникативного подходов в обучении связано и с результатами развития этих направлений современной лингвистики [1].

Коммуникативная направленность как ведущий принцип построения курса русского языка в школе раскрывается в работах М.Т. Баранова, Н.И. Ипполитовой, В.И. Капинос, А.Ю. Купаловой, Т.А. Ладыженской. Наибольшую сложность в школьной практике реализация данного подхода представляет при изучении грамматических категорий, которые воспринимаются

ребёнком как нечто совершенно абстрактное, не имеющее никакого отношения к реальной коммуникации. Доктор педагогических наук, профессор М.Т. Баранов в своей статье «Работа по русскому языку в 10-11 классах» говорит о подходах к повторению сведений о русском языке, изученных в 5-9-х классах: от языка к языковой действительности, обозначаемой средствами языка; от внеязыковой реальности к языковым средствам, используемым для их обозначения.

В первом случае повторяется строй языка и попутно учитель указывает, для какой цели служат языковые явления (например, звуки – для создания звуковой (материальной) оболочки слов и различения слов, слова – для называния реалий и т.д.). Во втором случае за основу повторения курса русского языка, усвоенного в 5-9 классах, берутся реалии окружающего мира и рассматриваются языковые средства, обозначающие их. Этот подход показывает язык с новой для детей стороны: они воочию видят реалии окружающего мира, например, логико-предметные категории (предметы, признаки, действия, количества; сравнения, противопоставления и т.д.) и разные способы их выражения средствами родного языка. При подходе «от единиц языка к их функциям» используются те же методы работы, которые использовались в 5-9 классах. Второй подход при повторении «от внеязыковой действительности (время, место, и т.д.) к языковым способам ее выражения» предполагает раскрытие смысла категории, выяснение основного языкового средства ее выражения, определение других языковых средств ее выражения [2]. Однако, на наш взгляд, реализация второго подхода возможна не только при организации повторения в старших классах, но и при изучении грамматических категорий на первых этапах образования.

Рассмотрим возможности реализации коммуникативного подхода при изучении категории одушевленности / неодушевленности имени существительного. В школьном курсе русского языка разграничение одушевлённых и неодушевлённых существительных производится в основном с помощью вопросов кто? и что? и опирается на противопоставление понятий «живое» - «неживое». О средствах выражения данной категории (совпадении форм И. и В. п. мн. числа у неодушевлённых существительных и В. и Р.п. мн. числа у одушевлённых) упоминается, но о

возможности использования этой особенности, о коммуникативном аспекте речи не идёт.

Учащимся 11 класса МОУ Гимназия №1 г. Углича было предложено задание: распределите данные существительные на 2 группы (одушевлённые и неодушевлённые). Были даны существительные: *берёза, медвежонок (плюшевый), корова, кукла, ребёнок, русалка, школа*. 100% учащихся допустили ошибки, так как ориентировались только на собственные представления об одушевлённости/неодушевлённости предмета, обозначенного именем существительным. Также ученикам было предложено ответить на вопрос: «Можно ли в речи с помощью какого-то грамматического средства показать одушевлённость или неодушевлённость существительного?» 100% учащихся оказались уверенными, что нет. Ученики высказали мнение о том, что категория одушевленности/неодушевленности нужна лишь при морфологическом разборе имени существительного, а в речи никак не проявляется. Данный эксперимент показывает, что у учеников нет представления о значении данной категории, о её коммуникативном наполнении.

Не претендуя на принципиальную новизну в изучении категории одушевленности/неодушевленности имени существительного, предложим ряд методических рекомендаций, которые помогут ученику увидеть коммуникативное наполнение данной категории. Во-первых, задумаемся вместе с учащимися, важно ли в каких-то ситуациях показать, одушевлённым или нет является предмет, о котором идёт речь. Понаблюдаем, есть ли какие-то различия в употреблении одушевлённых и неодушевлённых существительных. В результате такого микроисследования приходим к выводу о том, что грамматическим показателем одушевлённости/неодушевлённости является совпадение определённых падежных форм. В ходе урока один ученик предположил, что, возможно, категория одушевлённости / неодушевлённости возникла, когда человеку понадобилось показать, живой или неживой предмет является объектом его действия (вижу/нашёл/заметил *кого?* или *что?*), т.е. опасен он (если живой) или нет (если неживой). Такой вывод не является научным, но ребёнок заинтересовался языковым явлением, задумался о его функциональном наполнении, что, несомненно, важно.

Далее рассматриваем существительные, которые школьный учебник предлагает запомнить как исключения: они обозначают неодушевлённые предметы, но у них совпадают формы В. и Р.п. мн. числа, как у одушевлённых (кукла, снеговик, русалка, покойник и другие). Размышляем с учащимися, почему это так. Оказывается, что данная категория отражает особенности восприятия мира человеком: *мертвец*, *покойник* осмысляются как «бывшие живые», *русалка*, *леший* – как «мысленно представляемые живыми», *кукла*, *снеговик* – как «подобие живого» и т. п.

Интересны для учащихся и упражнения, связанные с наблюдением за категорией одушевлённости/неодушевлённости многозначных слов и омонимов. Составляем предложения со словами «медвежонок» (детёныш медведя и игрушка) и «мышь» (животное и мышь компьютерная), поставив их в форму В.п. мн. числа. Сделав вывод, размышляем о причинах различий. Также наблюдаем за реализацией данной категории в речи. Предлагаем ученикам сравнить предложения из двух рекламных текстов: «Убивает все известные *бактерии* наповал» и «Уничтожит всех *бактерий*». Ученики делают вывод о том, что существительное *бактерия* функционирует то как одушевлённое, то как неодушевлённое, размышляют о причинах этого явления, предполагают, у каких ещё существительных категория одушевлённости также может быть неустойчивой в современном русском языке.

Результатом такой работы может стать понимание учащимися роли данной грамматической категории в языке и речи, интерес к истории языка, представление о языке как о живом, развивающемся явлении, отражающем представления о мире носителей языка.

Библиографический список

1. Баранов, М.Т. Логико-предметные категории и способы их выражения в языке и речи [Текст] / М.Т. Баранов // Программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев. Русский язык. 2-е изд. - М.: Дрофа, 2000. - С. 206–218.

2. Желтовская, Л.Я. Слово[Текст]: учебник по русскому языку для 4-го класса четырехлетней начальной школы / Л.Я. Желтовская, Л.Д. Бокарёва / под ред. А. Ю. Купаловой. - М.: Просвещение, 1998.

3. Жинкин, Н.И. Язык – речь – творчество [Текст] / Н.И. Жинкин. - М., 1998. Цитируется по статье: Синицын В.А. Праздник творчества на уроках русского языка // РЯШ. - 2000. - № 6. - С. 18.

4. Купалова, А.Ю. Родной язык в действии. Коммуникативно-ориентированный курс [Текст] / А.Ю. Купалова // Русский язык. - 1999. - № 28. – июль. - С. 1– 8.

5. Парменова, Т.В. Практическая функциональная грамматика русского языка [Текст] / Т.В. Парменова // Specimina philologiae Slavicae. Band 127. Verlag Otto Sagner. Munchen, 2000. 247 S.

УДК 37.013

А.В. Гусева

Проблемы адаптации студентов-первокурсников к обучению в среднем специальном учебном заведении

Средние специальные учебные заведения являются той микросредой, в которой выпускник школы без негативных психических процессов, личностной деформации может перейти от детской зависимой во всех отношениях жизни к взрослой самостоятельной. Педагогические коллективы образовательных учреждений подобного типа всегда озабочены проблемами адаптации первокурсников, разрабатывая целые системы, помогающие вчерашнему школьнику преодолеть противоречия между его наличным «капиталом» и качественно новыми требованиями учебного заведения.

Адаптация в широком смысле трактуется следующим образом: процесс приспособления индивидуальных и личностных качеств к жизни и деятельности человека в изменившихся условиях существования; процесс активного взаимодействия личности со средой, ведущий к преобразованию среды в соответствии с потребностями, ценностями и идеалами личности или к преобладанию зависимости личности от среды [3, 8].

Адаптация выражается не только в приспособлении организма к новым условиям, но главным образом в выработке

новых форм поведения, позволяющих справиться с трудностями. Благодаря адаптации создаются возможности установления оптимального функционирования личности в необычной обстановке [3]. Психологическая адаптация студентов первого курса к условиям среднего специального учреждения в основном описывается через понятия «присвоение», «вхождение», «формирование», «усвоение», «активное включение» и другие категории деятельности [1, 2, 3, 7]. Она определяется как процесс приведения основных психологических параметров студентов в состояние динамического соответствия с условиями среды колледжа как внешнего фактора по отношению к студенту [8].

Изучая процесс адаптации студентов к обучению в средних специальных учебных заведениях, можно выделить четыре аспекта: психофизиологический, социальный, педагогический, профессиональный [6].

1. Психофизиологический аспект адаптации связан с ломкой динамического стереотипа и формированием новых установок и навыков.

2. Социальный аспект затрагивает взаимодействие со средой и привыканием к новому коллективу.

3. Педагогический аспект связан с особенностями приспособления студентов к новой системе обучения.

4. Профессиональный аспект затрагивает процесс включения студентов в социально-профессиональную группу, освоение ими условий будущей конкретной трудовой деятельности.

Необходимо отметить, что в настоящее время отмечается слабая разработанность вопроса адаптации студентов-первокурсников к среднему специальному учебному заведению в сравнении с исследованием данной проблемы относительно высшей школы. Поэтому при изучении данного вопроса мы будем опираться на материалы исследований адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе. Исследователи различают три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза: 1) адаптация формальная, касающаяся познавательного информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям, к своим обязанностям; 2) общественная адаптация, т.е. процесс внутренней интеграции (объединения) групп

студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом; 3) дидактическая адаптация, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе [2].

Период адаптации дает возможность осуществить проверку социально-психологической подготовки учащихся к обучению, спрогнозировать возможность их дальнейшего продвижения и развития. Различные факторы по-разному влияют на поведение и психологическое состояние первокурсников. Одно поведение проявляется в обществе друзей, другое – в незнакомом коллективе, третье – на виду у преподавателей. Необычная, новая обстановка, новые товарищи, незнакомые преподаватели, множество трудностей – все это может отрицательно воздействовать на психику первокурсника и сделать его на какой-то период пассивным, осторожным или, наоборот, неуравновешенным, раздражительным [5,10]. Адаптация к новым условиям проходит для одних спокойно, для других болезненно. Становление личности первокурсника выражается не только в приспособлении организма к новым условиям, но и в выработке новых способов поведения, позволяющих справляться с трудностями и овладевать учебной и общественной деятельностью. Переход от школьной системы обучения к всесторонней подготовке специалиста (педагога, воспитателя, музыкального руководителя) является «скачком», связанным с повышением интенсивности учебной деятельности, требований к умениям, знаниям, навыкам, поэтому значительная часть первокурсников испытывает трудности в учебной деятельности.

В связи с тем, что процесс становления личности в учебной деятельности существенно важен для первокурсника, выделим следующие главные трудности: отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива; недостаточная психологическая подготовка к ней; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие; наконец, отсутствие навыков самостоятельной работы [4,5,9,10].

Часть студентов-первокурсников не уверена в правильности выбора или отрицательно относятся к будущей профессии.

Преодоление трудностей – это процесс, который реализуется благодаря психологической и нравственной мобилизации человека соответственно требованиям среды. Возможность такой мобилизации и освоение новых условий учебной и общественной деятельности не одинаковы у разных первокурсников, поэтому наблюдаются индивидуальные особенности процесса становления личности первокурсника, различия скорости и прочности его вхождения в новые условия жизни. Так, у одних студентов адаптация длится недолго, они быстро и легко добиваются хороших успехов, самочувствие у них при этом существенно не меняется. Однако есть и такие первокурсники, у которых процесс адаптации существенно затягивается, сопровождается ухудшением самочувствия, снижением физических и психологических возможностей [12]. Все эти трудности процесса адаптации различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят субъективный характер и связаны с недостаточным личностным и интеллектуальным развитием, дефектами воспитания в семье и школе. Но и те и другие при неблагоприятном стечении обстоятельств могут стать толчком к психологической, социально-психологической или дидактической дезадаптации [10]. Исследования показывают, что первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями отнюдь не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки [1,5,10, 2].

Многие первокурсники на первых порах обучения испытывают большие трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной учебной работы, они не умеют конспектировать лекции, работать с учебниками, находить и добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли. У них недостаточно развиты навыки самообразования и самовоспитания. По мне-

нию первокурсников, адаптации способствуют следующие факторы: общительность, умение учиться, поддержка родителей, группы, преподавателей, стремление получить избранную специальность.

Для выработки тактики и стратегии, обеспечивающих оптимальную адаптацию студента к среднему специальному учебному заведению, важно знать жизненные планы и интересы первокурсников, систему доминирующих мотивов, уровень притязаний, самооценку, наличный уровень способности к сознательной регуляции поведения и другие их личностные и познавательные особенности. Существенную роль в преодолении трудностей адаптации первокурсников на современном этапе развития образования должны сыграть преподаватель и психолого-педагогическая поддержка всего педагогического коллектива. Огромное значение имеет понимание ведущей роли обучения в развитии первокурсника. В связи с этим его содержание должно способствовать более эффективному развитию личности. Это возможно лишь тогда, когда методы обучения и воспитания будут разрабатываться с учетом психологических закономерностей возрастного и индивидуального развития и при этом не только опираться на уже имеющиеся умения, знания, навыки первокурсников, но и задавать перспективу их дальнейшего развития.

Библиографический список

1. Андреева, Д.А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе [Текст] / Д.А. Андреева // Человек и общество. Вып. XI-XII. – Л., 1973. – С. 25-27.

2. Асеев, В.Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации [Текст] / В.Г. Асеев // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности. – Иркутск, 1986. – С.3-17.

3. Балл, Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности [Текст] / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 92-100.

4. Гапонова, С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения [Текст] / С.А. Гапонова // Психол. журнал. – 1994. – Т.15. – №3. – С. 131-135.

5. Ершова, Н.Г. Методические аспекты психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного про-

цесса в период адаптации студентов к обучению в высшей школе [Текст] / Н.Г. Ершова // Теория и практика физической культуры. – 2000. – №5. – С.14-17.

6.Казначеев, В.П. Современные аспекты адаптации [Текст] / В.П. Казначеев. – Новосибирск, 2000. – 192 с.

7.Кузнецов, П.С. Адаптация как функция развития личности [Текст] / П.С. Кузнецов. – Саратов, 1991.

8.Налчаджян, А.А. Личность: групповая социализация и психическая адаптация [Текст] / А.А. Налчаджян. – Ереван, 1988.

9.Постовалова, Г.И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека [Текст] / Г.И. Постовалова // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов, – Ереван, 1993.

10.Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе [Текст]: сб. науч. тр. – Кishinev: Штиинца, 1990. – 116 с.

11.Яницкий, М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики [Текст]: учебное пособие. – Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 2002. – 84 с.

12.Яницкий, М.С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности [Текст]: автореф. дис...канд.наук. – Иркутск, 2005. – 24 с.

УДК 37.013

Е. Л. Измайлова

Содержание личностно-профессионального портфолио студента педагогического колледжа на основе компетентностного подхода

В условиях модернизации профессионального образования ведущим становится компетентностный подход, что нашло отражение в стандартах общего и профессионального образования. Введение новых федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, ориентированных на формирование общекультурных и профес-

сиональных компетенций у студентов, требует пересмотра не только содержания образования, но и поиска эффективных средств формирования компетентности будущего специалиста. Таким средством может стать личностно-профессиональное портфолио, направленное на формирование у студентов субъектной позиции, опыта деятельности, рефлексивных умений, креативности и много другого, что поможет им быть успешными на рынке труда. Работа над портфолио органично вписывается в процесс подготовки современного педагога на основе компетентностного подхода.

Широкое распространение компетентностный подход получил в конце 80-х годов, когда профессионализм специалистов во многих сферах занятости объективно приобрел актуальность благодаря постоянному усложнению социального опыта, сферы образовательных услуг, проявлению во все возрастающем масштабе новых технологий, проектов, форм переработки и представления информации и предъявлению к специалисту требований по их овладению. Понятия «компетенция» и «компетентность» постепенно вытесняют понятия «профессионально важные качества» и «педагогическое мастерство». Понятие «компетентность» происходит от латинского корня *compe* и в работах современных ученых не имеет однозначного толкования. А.С.Белкина характеризует компетентность как совокупность того, чем человек владеет, а компетенция – совокупность того, чем он располагает. В педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» трактуется как основывающийся на знаниях интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека (И.А. Зимняя); система знаний и умений педагога, проявляющаяся при решении возникающих на практике профессионально-педагогических задач (Г.С.Сухобская); специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения определенного действия в конкретной предметной области и включающая узкие специальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия (Дж. Равен).

Проанализировав различные точки зрения, мы рассматриваем педагогическую компетентность как интегральное каче-

ство личности педагога, гармонично сочетающее в себе совокупность знаний, умений, опыта отношений, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности, эффективного решения педагогических задач (Л.И. Анциферова, Б.С. Гершунский, А.К. Маркова, Г.С. Сухобская). Определяя компетентностный подход как один из приоритетных в организации процесса подготовки будущих учителей, мы проектируем и осуществляем изучение педагогических дисциплин как процесс последовательного и осознанного проявления значимых для педагога компетенций, обуславливающих успешность будущей педагогической деятельности и профессионального развития. Работая над составлением и заполнением личностно- профессионального портфолио, студенты приобретают необходимые знания и опыт деятельности. Портфолио одновременно и форма представления, и процесс организации, и технология работы с разнообразными объектами познавательной деятельности обучающихся, что позволяет синкретически соединять запоминание, понимание, применение, анализ, синтез и оценивание - все шесть уровней когнитивных целей (по Б. Блуму).

Портфолио как форма организации работы позволяет значительно упорядочить работу обучающихся над проектами и исследованиями. Для этого достаточно задать с помощью рубрик такую структуру основных разделов, которая позволит перемещать по ним рабочие материалы в соответствии с логикой работы над проектом или исследованием. С точки зрения систематизации и хранения многочисленных материалов портфолио обладает несомненными преимуществами перед традиционными способами организации работы. Портфолио является важным мотивирующим фактором обучения, так как при любой структуре он организован таким образом, что нацеливает учащегося на демонстрацию прогресса. Очень важно грамотно организовать запуск портфолио учащихся, чтобы ученики были вовлечены не только в процесс отбора материалов, но и в совместную работу с учителем по разработке структуры портфолио (определение количества рубрик в разделах, необходимых материалов, комментариев к ним и т.п.). Это позволит организовать сотрудничество, наладить обратную связь преподавателя со студентами, а у ребят

появится чувство вовлеченности в процесс организации собственного обучения.

Рассмотрим структуру и содержание портфолио лично-профессионального развития, применяемого в Ярославском индустриально-педагогическом колледже. Мы попытались соотнести содержание каждого раздела портфолио с общекультурными и профессиональными компетенциями, отраженными в новом федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования:

1. Портрет (эссе о себе): описание себя, интересов, увлечений; мотивы выбора профессии; личностные и профессиональные качества, сильные и слабые стороны как человека, студента, педагога (можно сопровождать отзывами родителей, учителей, друзей).

Целеполагание: представляемый идеал педагога (описывается через профессиональные компетенции); цели и перспективы личностного развития; выписка требований к характеристике выпускника из государственного образовательного стандарта по осваиваемой специальности. Так студенты пробуют самостоятельно определять задачи личностного и профессионального развития; осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для их решения.

2. Диагностический материал: самодиагностика развития профессиональных компетенций и ее результаты. Данный раздел включает тесты, опросники, анкеты с указанием источника литературы; интерпретацию результатов диагностик, содержащую количественный и качественный анализ. Студенты приобретают опыт педагогического наблюдения и диагностики/самодиагностики, интерпретации полученных результатов.

3. Рабочий (накопительный) материал для развития профессионального мастерства: дополнительный материал психолого-педагогической, методической направленности; творческие работы студента: кроссворды, коллажи, сочинения, конспекты занятий с учащимися, игровые программы и т.д.; результаты самостоятельной работы студента по психолого-педагогическим дисциплинам: доклады, анализ педагогических ситуаций; нормативно-правовые документы по образованию: закон «Об обра-

зовании», Образовательная инициатива «Наша новая школа», ФГОС общего образования и др.

В процессе работы над этим разделом студенты разрабатывают учебно-методические материалы, учатся систематизировать и оценивать педагогический опыт и образовательные технологии; осуществлять поиск, анализ и оценку информации; строить профессиональную деятельность с соблюдением правовых норм; оформлять педагогические разработки в виде отчетов и рефератов. Выполняя все вышеназванное, студенты приобретают опыт использования информационно-коммуникационных технологий;

4. Личные достижения, учебные и творческие достижения: характеристики с педагогической практики; отзывы о проведенных занятиях по учебной и внеучебной деятельности; тезисы выступлений на научных конференциях (с указанием сборника, где они публикуются); грамоты, дипломы, награды и т.п. Содержание данного раздела позволяет студентам представить опыт участия в исследовательской и проектной деятельности; дает понимание сущности своей будущей профессии, формирует к ней устойчивый интерес.

5. Рефлексия (Я узнал, Я научился, Мои открытия, Мои проблемы)

В конце каждого семестра проводится защита (презентация) портфолио. Это этап осмысления проделанной работы предполагает ответ на ряд вопросов: Каких результатов удалось достичь в развитии профессиональных компетенций? Что на вас оказало большее влияние? Обозначьте свои цели и планы по дальнейшему совершенствованию своей личности. Приобретаемый опыт самоанализа, осмысления своего «Я», результатов своей деятельности очень важен для будущих педагогов. Заполняя данный раздел портфолио, студенты приобретают опыт критического мышления и построения перспектив личностного и профессионального развития.

В заключение отметим, что результативность работы над личностно-профессиональным портфолио зависит от соблюдения ряда педагогических условий: четкое следование основополагающим принципам [12]: самооценка результатов, систематичность и регулярность самомониторинга, структуризация ма-

териалов портфолио, аккуратность оформления, целостность представленных материалов, наглядность презентации портфолио; организация педагогической поддержки и сопровождения; четкое определение целей профессионально-личностного совершенствования; выявление определенных компетенций, которые также являются целями развития личности; личностно-ориентированная система заданий, способствующих формированию профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Инновационные педагогические технологии [Текст] / под ред. Е.В. Иванова, Л.И. Косовой, Т.Ю. Аветовой. - СПб.: Полиграф-С, 2004. – 160 с.

УДК 37.013

А.А. Кораблева

Организация педагогической работы по формированию толерантности у детей и молодежи в условиях города

Одной из актуальных задач системы современного образования является задача разработки условий и средств воспитания толерантности у детей и молодежи. Особенно остро данная задача предстает перед поликультурным полисом, каким и является Ярославль. Воспитание толерантности предполагает обучение способам регулирования взаимоотношений в социуме не только с людьми иных национальностей. Значимым результатом выступает готовность к сотрудничеству и диалогу с человеком, имеющим какие-либо отличия. В таком контексте толерантность предстает как интегративное качество личности, отражающее активную нравственную позицию и готовность к конструктивному взаимодействию с людьми и группами независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стиля мышления и типа поведения (исключая асоциальные проявления сознания и поведения). Толерантность становится условием развития личности и гармонизации ее отношений с обществом, а также условием социального

взаимодействия. Данная идея и ряд положений, изложенных далее, являются теоретико-методологической базой разработанной и реализуемой нами модели формирования толерантности у детей и молодежи. Остановимся на наиболее значимых из них.

1. Понятийно - категориальные идеи:

1.1. Исходя из природы человека (стремление к успеху, потребность к общению, личностно - заинтересованное отношение к нравственным постулатам), в процессе воспитания толерантности как гуманистической ценности необходимо раскрывать и общественно-значимый, и прагматический, личностно-значимый смысл, демонстрируя преимущества толерантного взаимодействия в поликультурном пространстве и толерантного поведения личности. Так, ценность толерантности приобретает инструментальный характер.

1.2. Инструментальный характер толерантности обуславливает социально одобряемое поведение и активную позицию личности в деятельности по познанию (определенный прирост знаний) и пониманию (по мнению Д.А. Леонтьева, главная составляющая рефлексивного сознания и мышления, лежащих в основании принятия) позиций другого и позиций своего «Я»; признанию, принятию и выражению определенного отношения (в рамках позитивного общения) к данным позициям; взаимодействию с другим при сохранении собственной автономизации (быть с другим, но сохранять свое «Я») и автономизации другого; анализу результатов взаимодействия с другой культурой.

1.3. Толерантность как личностно значимая ценность представляет собой внутренний, эмоционально освоенный субъектом ориентир на конструктивное взаимодействие с представителями социума, имеющими существенные отличия от самого субъекта, и, сохраняя все характеристики социальной ценности, приобретает ряд дополнительных характеристик: 1) представляет результат интериоризации идей толерантности в систему личностно значимых ценностей личности; 2) является личностным ориентиром деятельности человека в условиях взаимодействия с другими представителями социума [2; 4; 5; 7]; 3) предполагает развитие социальных качеств личности, безусловное принятие личностью различий, способность к сотрудничеству и диалог; 4)

опирается на потребности личности в безопасном общении с социумом, в свободной самореализации в обществе.

2. Целевые и содержательные ориентиры:

2.1. Толерантность относится к разряду тех качеств, которые проявляются за счет личной активности человека во взаимоотношениях с отличающимися от него представителями социума. Следовательно, в процессе воспитания толерантности возможно развитие активной личностной позиции и обучение технологии формирования стратегии толерантного взаимодействия.

2.2. Одной из приоритетных целей является создание толерантной образовательной среды, которая характеризуется атмосферой ненасилия, поддержкой и толерантным взаимодействием, принятием субъектами друг друга независимо от различий, демократическим стилем руководства и предусматривает формирование морально-правовой культуры жизнедеятельности и толерантного сознания, культуры толерантного общения и поведения, культуры самоутверждения и самореализации.

2.3. Признавая видовые различия толерантности (межнациональная, гендерная, межконфессиональная) и в то же время осознавая, что это целостное образование, качество личности, отражающее гуманистическую направленность сознания, необходимо избегать нацеленности воспитательной работы только на межнациональные вопросы и ориентировать на толерантное поведение независимо от объекта взаимодействия.

2.4. Содержание воспитания толерантности принято рассматривать в аспектах нравственного, патриотического или правового воспитания. В первом и втором случаях она может восприниматься как некий эфемерный постулат жизни и, как следствие, нередко отвергаться молодым человеком. Во втором случае велика опасность формирования неправильной мотивации воспитания толерантности – избегания наказания, что порождает псевдотолерантность. Данная модель предусматривает рассмотрение проблемы воспитания толерантности в единстве нравственного, патриотического и правового воспитания и психологического сопровождения.

2.5. Приоритетными направлениями работы становятся формирование морально-правовой культуры жизнедеятельности и толерантного сознания (осмысление категорий «право – сво-

бота — обязанность»; «терпимость — ненасилие — толерантность»; «справедливость — закон — ответственность»; «ценность — норма — поступок — человеческое достоинство»; «мир — солидарность — сотрудничество — социальная справедливость»; «плюрализм — демократия»; «насилие — агрессия — неприятие — интолерантность»; ознакомление с многообразием культур в России, в мире, в ареале проживания и воспитание положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества и самореализации личности [10,с.8]; ознакомление с правовыми документами ООН, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, Европейского совета, Международного института прав человека в Страсбурге, Конституцией РФ, определяющими ненасильственные правовые социальные отношения и декларирующие принципы толерантности; воспитание законопослушного и ответственного гражданина; формирование культуры толерантного общения и поведения (осмысление категорий: «оценка — отношение — поведение»; «общение — поступок — поведение»; «сотрудничество — диалог — компромисс — конфронтация»; «культура межнационального общения — толерантное общение — культурная конвергенция»; «культура мира»); формирование умений позитивно взаимодействовать с представителями иных культур, осуществлять конструктивное разрешение конфликтов [1,с.7] и устанавливать контакт с разными людьми; воспитание подготовленности к оказанию помощи другим, чуткости, внимательности, участливого отношения к людям.

Культура самоутверждения и самореализации в поликультурном жизненном пространстве предполагает осмысление категорий: «конфликт — конфронтация — конкуренция»; «самоутверждение — самореализация»; «развитие — совершенствование — самовоспитание»; «идентификация — индивидуальность»; усвоение норм и традиций общности, с которой человек себя идентифицирует, и формирование чувства идентичности (целостного образа Я), целостного образа мира; развитие умений и навыков работы в группе, коллективе на основе сотрудничества, представлений о взаимозависимости людей; развитие волевых усилий индивида (выдержка, самообладание), критического независимого, дивергентного мышления, основанного на моральных ценностях; формирование адаптационных умений (приспо-

собрание к характерам, привычкам, установкам и привязанностям других) в единстве с развитием рефлексии собственной деятельности [9,с.50].

3.Методологические идеи:

3.1. Ценностная сущность толерантности переопределяет опору на ценностный подход к ее воспитанию. При этом важно наличие условий, инициирующих самостоятельность, собственные силы, индивидуальные качества и личностные свойства, открытие личностью мира для себя через сотрудничество с другими, что будет отличаться определенной степенью неуправляемости, стихийности. Следовательно, отражаются идеи ценностно-синергетического подхода.

3.2. Одной из причин неудач в формировании толерантности является недостаточный учет при отборе целей, содержания, педагогических средств особенностей сознания, мировоззрения, ценностной сферы детей и подростков именно данного временного промежутка. Так, подростки второго десятилетия 21 века будут отличаться по многим показателям от подростков первого десятилетия, тем более от сверстников 20 века. Вместе с тем изменению и развитию подвергается и внутренний мир отдельного растущего человека, что также требует отдельных условий и средств воспитания. Следовательно, в процессе воспитания толерантности нас будет интересовать индивидуальный генезис молодого человека. Данные положения составляют основу личностно-динамического подхода (авторское название).

3.3. Формирование толерантности как ценности личности апеллирует к сознанию личности и предполагает нахождение индивидуальных смыслов и значений. В данном случае важным условием является единство рефлексивного осознания и воспитания, а своеобразными психическими центрами становятся воля, интеллект, воображение и память. Определение индивидуального смысла и значения происходит в диалоге с миром, с педагогом как представителем мира. При этом личность воспитанника сохраняет индивидуальность и право на самовыражение. Таким образом, в модели реализуются идеи феноменологического подхода.

3.4. Организация воспитания толерантности требует учета своеобразия среды воспитания: воспитательных традиций,

отношения в среде к проблеме толерантности, уровня толерантности у агентов воспитания, особенностей поликультурного пространства, характера связей и контактов между различными культурами среды. Вместе с тем толерантность будет эффективнее формироваться в условиях толерантной образовательной среды. Все это отражает идеи средового подхода.

3.5. Одной из целей воспитания толерантности является обучение детей и молодежи технологии формирования стратегии толерантного поведения. Эффективность ее реализации во многом зависит от взаимосвязи и взаимообусловленности его компонентов, от систематичности и последовательности педагогических воздействий и от активной, заинтересованной, деятельностной позиции воспитанников. При этом деятельность и общение рассматриваются как источник формирования личного опыта в организации толерантного взаимодействия, в связи с чем возникает необходимость осуществлять воспитание толерантности на основе системно-деятельностного подхода.

4. Методические идеи:

4.1. Организацию работы предполагается начать с исследования ценностной сферы современных детей и молодежи, уровня их толерантности, представлений взрослого населения о толерантности и их направленности на толерантное взаимодействие. В образовательных учреждениях, первичных коллективах необходимо проведение дополнительного исследования направленности образовательной среды (толерантный или интолерантный характер), проблем в сфере взаимоотношений (знание их позволит в дальнейшем уделить особое внимание обучению толерантному взаимодействию в определенной ситуации взаимоотношений).

4.2. Дети и молодежь должны стать субъектами собственной деятельности и общения, изменяющимися и совершенствующимися, имеющими право на собственное мнение и различия, что требует применения активных форм и методов воспитания, организации работы в режиме сотрудничества и диалога. Отдельно для активистов среди молодежи будут проведены тренинги по развитию толерантности у лидеров. Для каждой возрастной группы детей и молодежи предусмотрены конкурсы по проблеме толерантности в современном мире.

4.3. Специфика реализации модели обусловлена созданием толерантной образовательной среды. Авторы проекта предполагают, что подобная среда будет создана в образовательных учреждениях – экспериментальных площадках при реализации целевых программ по воспитанию толерантности.

4.4. В соответствии с идеями ценностно - синергетического подхода особое внимание необходимо уделить «видению» и «чувствованию» воспитательного потенциала происходящих в жизни событий, внесению в воспитательный процесс некой стихийности, формированию у воспитанников направленности и способности к анализу и соответствующим выводам (последнее соотносится с идеями феноменологического подхода).

4.5. Поддерживая идею о ведущей роли среды в воспитании толерантности, мы предусмотрели способы популяризации идей толерантности во взрослой среде и привлечения общественных организаций к воспитательной деятельности, расширения границ взаимодействия ее участников и привлечения общественных организаций к воспитательной деятельности.

4.6. Эффективность работы во многом обеспечивает соответствующая подготовка педагогов и других специалистов к решению обозначенной проблемы, их готовность к толерантному взаимодействию с воспитанниками, в связи с чем предусмотрены проведение соответствующих курсов, конкурсов и конференций для педагогов.

4.7. В процессе работы необходимо создать единое информационно-исследовательское пространство для свободного делового сотрудничества и интеллектуального диалога между всеми субъектами деятельности. Одним из направлений проекта является создание информационного портала по проблеме.

Библиографический список

1. Байбаков, А. М. Введение в педагогику толерантности [Текст] / под ред. Н. М. Бoryтко. - М., 2002.

2. Воспитание толерантности: взаимодействие различий [Текст] / под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Бoryтко. - Волгоград: ВГИПК РО., 2004.

3. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61. Генеральной конференции ЮНЕСКО от

16.11.1995 года [Текст] /Век толерантности: Научно-публицистич.вестник.- М.: МГУ, 2001.

4.Клепцова, Е. Ю. Психология и педагогика толерантности [Текст] / Е.Ю. Клепцова. - М.: Академический проект, 2004.

5.Комаров, В.П. Теоретические основы воспитания культуры межнационального общения учащихся средней профессиональной школы [Текст] / В.П. Комаров.- Казань, 1996.

6.Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 1997.

7.Мириманова, М. Толерантность как проблема воспитания [Текст] / М. Мириманова // Развитие личности. -2002.- № 2.- С.104-116.

8.Рожков, М.И. Воспитание толерантности у школьников [Текст] / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова.- Ярославль, 2003.

9.Скрябина, О.Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников [Текст] / О.Б. Скрябина. – Кострома, 2000.

10.Шалин, В.В. Образование и формирование культуры толерантности [Текст] / В.В. Шалин // История. Приложение к газете «1 сентября». - 2002. - № 11. - С. 8–10.

УДК 37.013

В.В. Ромашева

Компетентностный подход в подготовке специалиста в процессе конкурса педагогического мастерства

В настоящее время в Российской Федерации активно разворачиваются процессы комплексной модернизации профессионального образования. Перед учебным заведением встаёт задача создания условий для развития интегральных характеристик личности студента как будущего профессионала. Для педагогов эта задача трансформируется в создание психолого-педагогических условий для формирования профессионально важных компетенций, являющихся основой профессионализма. Педагог, с одной стороны, должен учитывать и формировать

внутреннюю среду личности в своеобразии качеств, а с другой - применять в образовательном процессе такие педагогические методы, которые будут оптимально развивать личность студента, реализовывать субъект-ориентированный подход, активизирующий познавательную деятельность студентов в ходе организации квазипрофессиональной (практикоориентированной) деятельности, которая обеспечивает интериоризацию знаний студентов в опыт.

Компетентностный подход предполагает описание подготовленности работника через компетенции, то есть, по мнению В.В. Юдина, через формулировку того, что он может делать, какие способы деятельности он освоил, какой приобрёл опыт. Поэтому компетенции означают готовность, реальное овладение методикой, возможность справиться с профессиональными задачами. Будучи шире знаний, умений и навыков, компетентность включает все стороны деятельности: и знаниевую, и операционно-технологическую, и мотивационную.

Наиболее общая классификация компетенций содержит в себе три больших класса компетенций: ключевые, профессиональные (специальные), надпрофессиональные. ФГОС СПО, утвержденные приказом МОиН РФ от 05.11.2009 г., актуализировали необходимость реализации компетентностного подхода. Опираясь на классификацию А.С. Белкина, В.В. Нестерова, их можно представить следующим образом: социально-личностная, когнитивная компетенция, психологическая компетенция, коммуникативная компетенция, риторическая компетенция, профессионально-технологическая компетенция, профессионально-информационная компетенция и мониторинговая культура, организационно-управленческая компетенция. Компетенции - более подходящая оболочка для фиксации образовательного результата, для описания возможностей творческой, деятельностной личности. Обобщение подходов, реализующих компетентностный подход в подготовке студентов, позволяет отвести особое место конкурсу педагогического мастерства, активизирующему познавательную деятельность студентов и способствующему формированию профессионально важных компетенций всех уровней – формального, технологического, творческого, субъектного. Более 10 лет РПК совместно с ЯГПУ им.

К.Д.Ушинского ежегодно организует конкурс профессионального педагогического мастерства, в котором участвуют студенты выпускных групп.

Конкурс проводится в два этапа, первый - внутри колледжа, второй - с участием всех средних педагогических учебных заведений Ярославской области. Победителю областного тура конкурса педагогического мастерства предоставляется право на льготное поступление в ЯГПУ на бюджетное место. Для проведения конкурса и решения вопросов, связанных с организацией конкурса, формирования состава жюри и порядка награждения участников создается Оргкомитет. В соответствии с Положением участниками конкурса являются студенты старших курсов РПК, обучающиеся по всем педагогическим специальностям, освоившие основные психолого-педагогические дисциплины, методику обучения предмету и успешно прошедшие практику в образовательных учреждениях.

Первый тур – отборочный (заочный) проводится на каждой специальности и включает в себя самовыдвижение, выдвижение вариантов профессиональным сообществом. Второй тур конкурса проводится очно среди определившихся конкурсантов на каждой специальности по двум номинациям: интеллектуальная (тестовая работа по дисциплинам психолого-педагогического блока) и организаторская (решение педагогической ситуации). По итогам второго тура конкурса формируются команды от каждой специальности по четыре человека в каждой. Третий тур конкурса (очный) проводится на общеколледжном уровне в два этапа: групповой (между командами специальностей), участвует 20 человек, индивидуальный, в котором участвует 10 человек.

Ведущим конкурса педагогического мастерства является преподаватель педагогики или психологии. Для оценки качества подготовки участников Оргкомитетом конкурса формируется жюри.

Согласно конкурсным направлениям и уровням сформированности компетентности, все задания можно объединить в четыре группы. Первая группа включает общие и профессиональные знания как ключевой элемент опыта и характеризует формальный уровень компетентности, базирующийся на академических способностях. Содержание конкурсов данного направления предполагает знание предмета не только в объеме учебного курса, а зна-

чительно шире и глубже. Эта группа заданий представлена интеллектуальными конкурсами, которые предлагаются участникам в разной форме. Знания являются основой для овладения педагогической техникой, являющейся показателем сущностно-репродуктивного уровня опыта. Педагогическая техника предполагает умение человека управлять собой, своим телом, психоэмоциональным состоянием, голосом и служит показателем коммуникативной компетенции. В этой связи обязательными конкурсами педагогического мастерства являются пантомимические, речевые конкурсы. Однако педагогическая деятельность только тогда станет творческой, когда сам учитель будет обладать яркими личностными качествами, нестандартностью мышления. В этой связи в конкурсе педагогического мастерства проводятся конкурсы на выявление творческих способностей студентов. Творческие конкурсы выводят студентов на ключевой элемент опыта - отношения - и находят продолжение в конкурсах на определение организаторских умений: умения быстро реагировать на ситуацию, организовать педагогическое действие, осуществлять педагогическое общение. Победители колледжного этапа становятся участниками областного этапа, который поочерёдно организуют педагогические колледжи Ярославской области.

Конкурс педагогического мастерства призван содействовать раскрытию творческого потенциала будущих специалистов; активизации общения, обмена опытом и знаниями среди выпускников; выявлению и поощрению наиболее активных и одаренных студентов; способствовать развитию здоровой конкуренции внутри студенческого коллектива; повышению престижа учительского труда. Конкурс направлен на рост профессиональной компетентности выпускников, на утверждение приоритетов образования.

Л.Н. Харавина

**Педагогическое взаимодействие субъектов
сопровождения молодого педагога в период его
профессиональной адаптации**

Современное общество предъявляет запрос на специалиста, имеющего устойчивую субъектную личностно-профессиональную позицию, компетентного, готового к эффективной деятельности с первых дней работы в образовательном учреждении. Однако с началом профессиональной деятельности педагог неизбежно сталкивается с проблемами, осложняющимися его профессиональной адаптацией. Наиболее продуктивной технологией психолого-педагогической поддержки и сотрудничества является, по нашему мнению, сопровождение личностно-профессионального развития (ЛПР) педагога.

Анализ исследований (Л.В. Байбородова, О.С. Газман, Н.Г. Битянова, Н.В. Ключева, Е.И. Казакова, И.Г. Назарова, М.С. Полянский, М.И. Рожков и др.) позволяет представить технологию сопровождения личностно-профессионального развития молодого педагога в период его профессиональной адаптации как педагогическую технологию организации координированного взаимодействия субъектов образовательного процесса, обеспечивающую благоприятные условия для их личностного и профессионального развития.

Субъектами сопровождения ЛПР педагога в период его профессиональной адаптации являются сопровождаемый - сам молодой педагог (МП), который имеет свой опыт педагогической деятельности, взаимодействия с педагогическим коллективом, особый характер личностного и индивидуального развития, и сопровождающие - группа педагогов, наделенных определенными полномочиями. Субъектом профессионального развития становится педагог, когда определяет личностный смысл и мотивацию профессионального пути, фиксирует индивидуальные цели, программы, конкретные способы профессионального развития, обеспечивает контроль, коррекцию данного процесса,

анализирует складывающуюся ситуацию, принимает, реализует решения разного уровня сложности (Ю.П. Поваренков). Субъект ЛПР является носителем целей и задач профессионализации, через которые преломляются цели и задачи профессионального становления и реализации на каждом из его этапов. Особенности конкретного МП влияют на содержание и формы сопровождения его ЛПР. Сопровождение ЛПР МП в контексте современной парадигмы образования определяет позицию субъектов сопровождения, заключающуюся в организации взаимодействия с педагогом с учетом его активной жизненной и профессиональной позиции. Такая позиция характеризуется осознанием стратегической цели – повышение качества образования посредством повышения уровня профессиональной компетентности МП; подчинением ситуативных педагогических воздействий стратегической цели; систематическим мотивированием личностно-профессионального роста МП, в том числе и через самообразование и саморазвитие; выстраиванием психолого-педагогических воздействий на основе обобщенного знания об индивидуальных особенностях каждого сопровождаемого; настойчивостью и компетентностью сопровождающего в стимулировании и мотивации реализации задач ЛПР; компетентностью в области психологии образования взрослых; опорой на партнерские межличностные взаимоотношения субъектов сопровождения, позволяющие обеспечить поддержку в ЛПР; восприятием специалистом по сопровождению желания МП быть вне контакта с сопровождающим, «дозирования» общения как достижения.

За субъектами сопровождения ЛПР закрепляется свой функционал.

Администратор образовательного учреждения (заместитель директора по учебно-воспитательной или научно-методической работе) руководит службой сопровождения, официально назначает наставника и прикрепляет его к МП, руководит и координирует деятельность всех субъектов сопровождения в период профессиональной адаптации МП, стимулирует методическую и научно-исследовательскую деятельность педагога, принимает участие в работе Школы начинающего педагога.

Методическая служба (методист и/или заведующий методического центра (кабинета)) определяет место, роли, научные

и организационные основы педагогического взаимодействия в процессе сопровождения; ведет диагностику и мониторинг ЛПР МП; знакомит педагога с нормативно-правовой и учебной документацией (Уставом образовательного учреждения, правилами внутреннего распорядка, локальными актами, отражающими деятельность структурных подразделений учреждения); разрабатывает программу сопровождения ЛПР МП в период профессиональной адаптации, опираясь на данные исследования педагога-психолога; консультирует МП по выявленным профессиональным затруднениям; организует работу Школы МП и привлекает к обучению МП опытных и заслуженных преподавателей учреждения; разрабатывает рекомендации для наставника; согласует и координирует действия субъектов сопровождения.

Педагог-психолог образовательного учреждения проводит диагностику исходного уровня развития профессиональной компетентности МП, отслеживает адаптированность МП, проводит тренинги, рекомендует упражнения для саморазвития профессиональных способностей, оказывает психологическую поддержку, консультирует педагогов по вопросам установления взаимоотношений с субъектами педагогического процесса и психологическим основам адаптации начинающего специалиста в системе профессионального образования.

Заведующий предметно-цикловой комиссией (кафедрой). Предметно-цикловая комиссия (ПЦК) является коллективом единомышленников, работающих в сотрудничестве над общими педагогическими проблемами преподаваемых дисциплин одного блока учебного плана. Планируя и организуя методическую работу ПЦК, заведующий должен учитывать разный уровень сформированности профессиональной компетентности педагогов. В связи с появлением МП в план работы ПЦК вносятся коррективы. Расширяются задачи ПЦК: создание деловых психологически конформных взаимоотношений в коллективе педагогов ПЦК, способствующих поддержанию профессиональных намерений работать в образовательной системе, развитие профессиональной компетентности, изучение нормативно-методических материалов, изучение внедряемых образовательных технологий, участия в совместных проектах; мониторинг за деятельностью педагога через посещение и анализ занятий, участие педагога в

заседаниях ПЦК, отчеты по окончании семестра, работу над созданием собственных учебно-методических материалов, выступления по теоретическим вопросам изучаемой технологии и участие в конференциях на уровне колледжа; предоставление информации о профессиональной деятельности нового педагога по требованию администрации.

Педагог-наставник (преподаватель-предметник, из числа наиболее опытных преподавателей ПЦК, со стажем преподавательской деятельности не менее 5 лет, имеющий авторитет у коллег и успешно осуществляющий профессиональную деятельность в коллективе данного учреждения). Для русского литературного и разговорного языка употребление слова «наставник» в значении «учитель», «воспитатель» стало привычным уже в середине XVII века. Наставничество как ведущая форма работы с педагогами в период их профессиональной адаптации позволяет реализовать функции методической и педагогической помощи и поддержки. Наставник консультирует по требованиям к оформлению всех видов рабочей документации педагога (рабочих программ, календарно-тематических планов, учебно-методического обеспечения, журналов групп, экзаменационных материалов и т.п.), по проектированию и анализу эффективности занятий; дает совет начинающему педагогу по выбору форм, методов и средств преподавания.

Таким образом, координированное взаимодействие всех участников сопровождения личностно-профессионального развития педагога будет способствовать профессиональному росту преподавательского состава, обеспечению качества профессионального образования будущих специалистов и повышению уровня профессионального образовательного учреждения.

Библиографический список

1. Поварёнков, Ю.П. Проблемы профессионального становления личности [Текст]/ Ю.П. Поварёнков. – Ярославль: Изд-во Канцлер, 2008. – 200 с.

2. Чернявская, А.П. Становление партнерской позиции педагога [Текст]: монография / А.П. Чернявская.. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. – 378 с.

А.С. Федосеев

Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в процессе научно-исследовательской деятельности в Ростовском педагогическом колледже

Научно-исследовательская деятельность студентов в образовательных учреждениях выступает как особый вид деятельности, который базируется на методологии и направлен на получения нового, обоснованного знания. В соответствии с концепцией психологической системы деятельности В.Д. Шадрикова, научно-исследовательская деятельность включает в себя несколько блоков, каждый из которых предполагает формирование отдельных, специфичных именно для нее компетенций. С целью определения этих компетенций, формируемых в процессе научно-исследовательской деятельности, нами был проведен анализ ФГОС среднего профессионального образования, работ И.А. Зимней, Н.П. Ансимовой и Е.Н. Лекомцевой. Прделанная работа по выделению профессиональных компетенций будущих педагогов в процессе научно-исследовательской деятельности и критериев их сформированности не может быть рассмотрен лишь в теоретическом ключе. Наша основная задача - интегрировать выделенный пласт информации в учебный процесс образовательных учреждений.

Научно-исследовательской деятельностью в учреждениях среднего профессионального образования студент занимается совместно с научным руководителем и (в некоторых моментах) научным консультантом. Взаимодействие рассмотренных выше субъектов носит циклический и постоянный характер. При этом кроме консультативной помощи преподаватели образовательного учреждения в прямом смысле этого слова учат студентов заниматься всеми аспектами научно-исследовательской работы. От того, насколько первые владеют современной информацией и реально видят конечный результат запланированного со студентом взаимодействия, зависит итог – качество выполненной ра-

феративной, курсовой и выпускной квалификационной работ.

Несколько лет назад этого было бы вполне достаточно, но на данный момент развития системы российского образования этого явно мало. На наш взгляд, роль научного руководителя в процессе научно-исследовательской деятельности студентов должна быть рассмотрена в более широком аспекте. Преподаватель должен выступать не просто консультантом, а организатором процесса формирования компетенций студентов, научно-исследовательской деятельностью которых он руководит. Подобные мысли натолкнули нас на создание определенной матрицы, в которой отражены показатели сформированности компетенций по блокам структуры деятельности В.Д. Шадрикова. Отметим, что мы не претендуем на авторство указанных в матрице показателей компетенций. Мы лишь интегрируем интереснейшие научные мысли в работу образовательных учреждений.

Смысл использования данной матрицы состоит в том, что научный руководитель в процессе научно-исследовательской работы со студентом делает систему срезов компетенций. При добросовестном и объективном подходе к данному процессу можно выявить имеющиеся проблемы, блокирующие нормативное развитие научно-исследовательской деятельности, и определить перспективу дальнейшего сотрудничества. Таким образом, написание реферативной, курсовой и выпускной квалификационной работ выступает как некий обязательный опосредующий элемент в формировании компетенций будущего педагога.

Срезы могут проводиться в любое время, но, на наш взгляд, наиболее целесообразно делать их 3 раза в год (в начале, середине и в конце написания научной работы), отмечая баллами от 0 до 3 степень наличия показателей профессиональных компетенций. 0 свидетельствует об отсутствии показателя и компетенции, 3 – максимальный уровень ее наличия.

Сама матрица выглядит следующим образом.

Матрица компетенций студента ГОУ СПО ЯО РостПК

И.И. Иванова Н. р. С.С Сидоров.

Показатели компетенций	Рефе- рат	Курсовая			ВКР			
	оценка	оценка			оценка			
	Дата	Дата		Дата		Дата		
Блок: мотивы деятельности								
активное участие по собственной инициативе в научно-практических конференциях, конкурсах научно-исследовательских работ;								
высокая произвольная познавательная активность;								
интенсивный процесс деятельности, не требующий побуждений со стороны научного руководителя;								
интерес к сущности явлений и процессов, к их взаимосвязям и закономерностям;								
использование при выполнении научно-исследовательских работ дополнительной, самостоятельно подобранной литературы;								
стремление к преодолению трудностей, возникающих при написании научно-исследовательских работ;								
стремление разобраться в трудных вопросах;								
участие в работе студенческого научного общества.								

Матрица включает следующие блоки, которые оцениваются аналогичным образом.

Блок цели деятельности: полный, необходимый и достаточный перечень задач, раскрывающий содержание цели и приводящий к ожидаемому результату; самостоятельная оценка полученного результата, его сравнение с поставленной целью и формулировка новых задач в связи с изменением ситуации исследования; совпадение ожидаемого результата с полученным в процессе исследования; четкая формулировка критериев достижения цели и понимание того, какими способами их можно определить; четкая формулировка цели исследования, в которой пред-

ставлен как ожидаемый результат, так и способ его достижения.

Блок программы деятельности: аргументированное отстаивание своей позиции; выбор адекватных методов обработки результатов; грамотно сформулированные цели и задачи исследования; грамотное оформление научно-исследовательских работ; грамотные и точные ответы на вопросы по содержанию научно-исследовательских работ; знание современных методов научного исследования, концепции и теории развития социально-гуманитарного и естественно-научного познания; использование компьютерных и интернет-технологий при выполнении научно-исследовательских работ; использование различных источников получения информации; наличие не только описания, но и анализа результатов; наличие самостоятельно сделанных выводов из анализа литературы; отсутствие агрессивных реакций при отстаивании своей позиции; отсутствие конфликтов при взаимодействии, которые не удалось преодолеть без посторонней помощи; подбор адекватных методов и средств исследования, их безошибочное применение; постановка вопросов и самостоятельное формулирование проблем, возникающих в процессе исследования; правильно выделенные общие особенности и различия при осуществлении сравнения; представление аналитических отчетов на основе изученной литературы; умение самостоятельно или консультируясь с научным руководителем подготовить отчет о проведенном исследовании, статью или доклад для участия в научной конференции; четкое, ясное устное и письменное изложение результатов научно-исследовательской работы.

Блок принятия решений: грамотный анализ и интерпретация результатов исследовательской деятельности; демонстрация научного мнения по кругу изучаемых теоретических проблем, логичная и убедительная аргументация собственных выводов, самостоятельность при формулировке научных проблем; наличие грамотно выполненных научных выступлений и презентаций; самостоятельное осуществление профессионального анализа научных течений и на этой основе генерирование новых знаний.

Блок информационной основы деятельности: интерес к самопознанию и самоанализу; контроль процесса научно-исследовательской деятельности; применение в процессе подготовки курсовой и выпускной квалификационной работы знаний, полученных в процессе обучения и самообразования; самостоятельное внесение корректив в деятельность при возникновении проблем и ошибок; поиск новой литературы, в которой можно найти ответы на возникшие вопросы; предложения по изменению процедуры или методов исследования, подходов к интерпретации; самостоятельный анализ возникающих в ходе исследования проблем; самостоятельный поиск ошибок и причин их возникновения; соотнесение результатов исследования с поставленными целями, самоанализ собственной деятельности и причин неудач или успеха.

Рекомендуем вести и заполнять матрицу на каждого студента в отдельности на протяжении всех лет научно-исследовательской деятельности в колледже.

На наш взгляд, итог подобной работы не заставит себя ждать, и, хотя результат педагогической деятельности отсрочен во времени, на выходе мы получим грамотного, компетентного специалиста, способного решать разные типы профессиональных исследовательских задач в собственной педагогической деятельности.

ПРОФИЛИРОВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕАЛИЙ

**Международная конференция кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ЯГПУ им. К.Д. Ушинского и факультета начального образования БГПУ им. М.Танка
(посвящается Году учителя в России)**

УДК159.9.072

С.Г. Макеева, Ю.Ю. Андреева

Профилирование допрофессиональной подготовки как актуальная задача педагогического образования

В соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 года об одобрении Концепции модернизации российского образования на старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается профильное обучение, ставится задача создания системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей. Таким образом, понятие «профилирование» имеет отношение к начальному, среднему и высшему профессиональному образованию. Профилирование становится универсальным педагогическим термином.

В этой связи хотелось бы разграничить понятия «профильное обучение» и «профильная школа». Профильное обучение – это средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения обра-

зования. Профильная школа есть форма реализации профильного обучения.

По существу, наше российское образование отказывается от разностороннего образования личности, а идет по западной модели образования, предлагающей раннюю специализацию в ориентации на рынок труда.

В большинстве стран Европы (Франции, Голландии, Шотландии, Англии, Швеции, Финляндии, Норвегии, Дании и др.) все учащиеся до 6-го года обучения в основной общеобразовательной школе формально получают одинаковую подготовку. К 7-му году обучения ученик должен определиться в выборе своего дальнейшего пути. Каждому ученику предлагаются два варианта продолжения образования в основной школе: “академический”, который в дальнейшем открывает путь к высшему образованию, и “профессиональный”, в котором обучаются по упрощенному учебному плану, содержащему преимущественно прикладные и профильные дисциплины. При этом многие ученые-педагоги европейских стран считают нецелесообразной раннюю профилизацию (в основной школе).

Отечественная дореволюционная школа тоже имела опыт профилирования образования, который она связывала с дифференцированным обучением учащихся. Первая попытка осуществления дифференциации обучения в школе относится к 1864 г. Соответствующий Указ предусматривал организацию семиклассных гимназий двух типов: классическая (цель - подготовка в университет) и реальная (цель - подготовка к практической деятельности и к поступлению в специализированные учебные заведения).

Советская школа ставила задачу обеспечить всем учащимся в равной степени всестороннее образование, поэтому идеи профильного обучения были долгое время не востребованы отечественной педагогикой. В последние два десятилетия термин «профилирование» вновь приобрел актуальность. Был проанализирован и высоко оценен опыт работы лицеев, гимназий, ориентированных на углубленное изучение школьников по избираемым ими образовательным областям с целью дальнейшего обучения в вузе. В то же время, несмотря на активное употребление понятия «профилирование» в педагогической литературе, его содержание не

было четко определено. Нам удалось найти 3 диссертационных исследования 90-х годов, в которых используется понятие «профилирование». Два из них посвящены преподаванию иностранного языка в высшей школе (А.А. Загороднова, Х.Ф. Макаев), а работа И.В. Галузо - обучению физике в ПТУ. Все авторы понимают под профилированием систему дидактических средств, позволяющих дифференцированно подходить к учащимся и таким образом повышать мотивацию обучения и его эффективность.

В современных условиях понятие «профилирование» используется в более широком социально-экономическом контексте. Так, например, в Законе «О занятости населения РФ» профилирование трактуется как отнесение безработных к определенной категории по совокупности критериев с целью оптимизации последующей работы по содействию занятости с каждой из выделенных профильных групп. Механизм профилирования предполагает четкую дифференциацию безработных по социально-психологическим группам, исходя из их потенциала трудоустройства и степени мотивации трудовой деятельности, и осуществление для каждого из них конкретной помощи со стороны службы занятости. Работа по профилированию предполагает определенную тактику трудоустройства каждой такой группы. В целом эта трактовка понятия «профилирование» не слишком сильно расходится с педагогической, поскольку тоже предполагает выделение некоторых критериев, в соответствии с которыми осуществляется дифференцированный подход в работе с людьми и повышается качество этой работы.

Разделяя мнение об эффективности профилирования в педагогической деятельности, мы предлагаем использовать его на этапе допрофессиональной подготовки педагогов. Такая подготовка осуществляется через систему межшкольных учебных комбинатов, предлагающих учащимся старших классов разные дополнительные образовательные программы, имеющие целью профессиональную ориентацию, углубленную подготовку учащихся в области их будущей профессии.

Опыт работы в таких классах показал, что в них попадают учащиеся с очень разными стартовыми данными: уровнем мотивированности, эмоционально-волевой сферой, интеллектуальной готовностью. Введение профильной подготовки в старших

классах школы поставило вопрос о том, как сочетать профилирование школьного образования с допрофессиональной подготовкой - в том числе педагогической. На наш взгляд, общепредметная подготовка, включая филологическую, должна вместе с тем носить профильный характер, то есть быть нацеленной на специфику педагогической деятельности: способствовать пропедевтике психолого-педагогических знаний и отдельных практических умений. Возникла идея, с одной стороны, использовать спрофилированный литературно-художественный курс, включающий в свое содержание произведения о педагогах, учителях и их взаимоотношениях с детьми. В работах Н.Н. Светловской подчеркивается, что не только знание детских книг, но и неподдельный интерес к ним, желание читать и способность понимать произведения детской литературы выступают показателями профессиональной пригодности педагога начальной школы.

Проведенное нами анкетирование, интервьюирование старшекласников показало, что, к сожалению, детская книга в круг их чтения не входит, так как не отвечает читательским интересам. Низкий уровень читательской культуры опрошенных выразился в плохом знании ими детских книг. В предложенных нами текстах, заданиях по ориентировке в книгах старшекласники скупко называли фамилии авторов, писавших для детей, (в среднем 2-3 фамилии). Чаще всего упоминали Н.Носова (53,9%), А. Пушкина (46%), К.Чуковского (23%), Э. Успенского (23%), С.Маршака (15%), А. Барто (15%), И.Крылова (7,7%).

С другой стороны, в результате анализа этих художественных произведений слушатели допрофессиональной подготовки готовятся к решению некоторых практических задач. Такова идея, выдвинутая еще в 60-е годы В.Б. Успенским, что любой вариант допрофессиональной педагогической подготовки предусматривает своеобразную «пробу сил»; долговременную профессиональную пробу, состоящую в деятельности с элементами педагогического труда. Такая «проба сил» предусмотрена в содержании занятий межшкольного учебного комбината Кировского района, который функционирует на базе педагогического факультета ЯГПУ. Учащимся, в частности, предоставляются следующие возможности:

- 1) посещение уроков студентов педагогического факультета в период прохождения ими педагогической практики;
- 2) самостоятельное проведение школьниками внеклассных занятий с детьми в базовых образовательных учреждениях;
- 3) обнаружение своих педагогических способностей во время конкурсов педагогического мастерства.

Первые профессиональные «пробы» через проведение фрагментов уроков и внеклассных занятий в школах, детских садах способствует развитию педагогической рефлексии. Поначалу, как правило, обнаруживается завышенная самооценка старшеклассников. Ее корректировка достигается через взаимопосещение, сравнительный анализ, самооценку.

Таким образом, идея нашего исследования заключается в использовании профилирования как важного средства повышения эффективности допрофессиональной подготовки педагогов.

УДК159.9.072

Т.Г. Трофимович

Русская литература в белорусской начальной школе

Начальная школа, или первая ступень общего среднего образования, в Республике Беларусь традиционно охватывает четыре первых года обучения школьника (1 – 4 классы). В течение этого периода изучаются такие предметы, как «Введение в школьную жизнь» (1 класс), «Математика» (1 – 4 классы), «Человек и мир» (1 – 3 классы), «Мая Радзіма – Беларусь» («Моя Родина – Беларусь») (4 класс) «Трудовое обучение», «Физическая культура и здоровье» (1 – 4 классы).

Преподавание обязательных филологических дисциплин строится в начальной школе в зависимости от того, какой с позиций языка обучения школа является. Так, если она - общеобразовательное учреждение с русским языком обучения, а таких школ большинство, обучение грамоте, внеклассное чтение и развитие речи в 1 классе осуществляется по-русски. Одновременно в первом классе изучается такой предмет, как «Беларуская мова» («Белорусский язык»).

Параллельное изучение белорусского и русского языков, литературного чтения (літаратурнага чытання) осуществляется и в течение последующих лет - со второго по четвертый класс. На всех этапах преподавания предмета “Литературное чтение” русская литература составляет основу его содержания. В первом классе, например, в послебукварный период для классного чтения рекомендованы небольшие по объему художественные произведения или отрывки из них А.С.Пушкина, М.Ю.Лермонтова, Ф.И.Тютчева, К.Д.Ушинского, Л.Н.Толстого, К.И.Чуковского, С.Я.Маршака и других.

Попытаемся показать роль и место русской литературы в филологическом образовании младших школьников и обратимся к анализу содержания одного из рекомендованных учебных пособий. Возьмем действующий учебник “Литературное чтение” для третьего класса общеобразовательных учреждений с белорусским языком обучения И.М.Стремек (Минск, Национальный институт образования, 2007).

Содержание учебника структурировано таким образом, что все рекомендованные для изучения произведения объединены в несколько тем: “Ученье и труд вместе живут”, “Уж небо осенью дышало...”, “Что такое хорошо и что такое плохо”, “Здравствуй, гостья-зима!”. “Охранять природу – значит охранять родину”, “Весна, Весна! И все ей радо...”, “Детям на потеху”. Как видно из названий, темы связаны с временами года, а также со значимыми в воспитательном смысле понятиями *ученье, труд, родная природа, родная страна*.

Среди произведений, отобранных автором учебника для изучения, значительное место занимает русская классика. Это отрывок из романа “Евгений Онегин” А.С.Пушкина “Уж небо осенью дышало...”, прозаические басни Л.Н.Толстого “Лгун”, “Два товарища”, “Муравей и голубка”, басни И.А.Крылова “Чиж и голубь”, “Лебедь, щука и рак”, стихотворение С.А.Есенина “Береза”, К.Бальмонта “Осень”, И.Бунина “Бушует полая вода...”

К изучению рекомендовано довольно много произведений или отрывков из произведений русских авторов, пишущих о природе: Г. Скребицкого, И. Соколова-Микитова,

В.Бианки, М.Пришвина, Н.Сладкова, К.Паустовского. Не остались без внимания стихи С.Михалкова, А.Барто, З.Александровой, О.Высотской, Ю.Мориц, Б.Заходера, Г.Остера. Весь собранный в учебнике литературный материал соответствует возрасту учащихся, имеет большую дидактическую и воспитательную ценность.

Рассматриваемый учебник, как и другие учебники по литературному чтению, содержат некоторые сведения о писателях и поэтах, чьи произведения изучаются. Так, например, раздел о Пушкине начинается с заглавия “Александр Сергеевич Пушкин – великий русский поэт”. Портрет сопровождается сведениями о том, что его имя знают во всем мире, что учащимся могут быть уже известны его сказки, что его стихи будут изучаться в школе. Такие сведения при умелой подаче обогатят школьников новыми знаниями, станут хорошим введением к изучению произведения.

Тексты изучаемых произведений сопровождаются, как правило, толкованием слов, которые могут быть незнакомы или неясны учащимся. Так, после пушкинского отрывка автор учебника дает толкование слову *сень* – *здесь: кроны деревьев, ветви деревьев с листвой*. Подобные толкования уместны, порой просто необходимы.

Непрерывно в разделах учебников содержатся вопросы, адресованные учащимся. Они касаются содержания изучаемого произведения (Какие изменения в природе увидел поэт? Какие звуки он услышал? Почему поэт назвал ноябрь скучной порой?), направлены на выявление художественных особенностей текстов (Какие слова помогают ярче представить лес осенью, отлет гусей?). Предлагаемые вопросы и задания позволяют правильно организовать работу на уроках литературного чтения.

Знакомство школьников с русской литературой в начальной школе немыслимо без осознания учителем одного из важнейших тезисов: изучается не просто текст, имеющий то или иное содержание, изучается художественное произведение. Приобщение учащихся к литературе как искусству слова является одной из основных целей литературного чтения в начальной школе. Как показывает опыт, авторы учебников и учителя нередко об этом забывают. Вопросы, касающиеся

выявления художественных особенностей изучаемых произведений, нечасто найдешь в учебниках и услышишь на уроках. Так, например, в учебнике для 3 класса далеко не в каждом разделе найдешь такие вопросы, как те, что предлагаются после стихотворения Е.Липатовой “Листья осенние”: Какими бывают листья ранней осенью? Какие слова отобрала поэтесса для их описания? Прочитайте. Какие звуки в словах повторяются? Помогает ли это услышать шелест листьев? Между тем, работа по анализу художественных особенностей обязательно должна проводиться на уроках литературного чтения. Действующими программами предусмотрено решение такой задачи, как развитие способности полноценно воспринимать художественное произведение.

Особое внимание при изучении литературного чтения должно быть уделено выработке навыков выразительного чтения. Большинство школьников выразительное чтение понимается как чтение, безупречное в техническом отношении, громкое, четкое. Зачастую такой подход встречаем и на уроках. На самом деле, учитель должен проводить системную работу над тем, как нужно читать то или иное произведение.

Определенные трудности возникают у учителей тогда, когда на урок выносятся одно небольшое поэтическое произведение. Неумение или нежелание проводить работу по выработке навыков выразительного чтения приводит к тому, что после беседы по содержанию следует лишь многократное чтение стихотворения. От бесконечных повторов стихотворение надоедает учащимся, им становится скучно.

Следует помнить, что рекомендованные для изучения произведения, в том числе, и произведения русской литературы, располагают всеми возможностями для формирования умений и навыков выразительного чтения. Начать можно с вопросов о том, какое настроение передает поэт в стихотворении, какие чувства стремится передать. Затем стоит предложить найти в каждом предложении (строке) слово, которое следует при чтении выделить голосом, можно расставить паузы, обратить внимание на знаки препинания и т.д. Объем и характер предлагаемых заданий зависит от выбора учителя и читательской подготовки учащихся. Именно после такой

подготовительной работы нужно попросить учащихся прочесть вслух стихотворение, учитывая проведенный разбор. Только таким образом можно сформировать навыки выразительного чтения.

Подведем итоги. Русская литература составляет основу содержания предмета “Литературное чтение” в белорусской начальной школе. Широкий круг привлеченных произведений, их тематическое и жанровое разнообразие, высокая художественная ценность создают все условия для успешного решения задач, стоящих перед филологическим образованием младших школьников. Содержание произведений обеспечивает не только полноценное развитие учащихся, но и их воспитание в духе высоких нравственных ценностей, воспитание высоких нравственно-эстетических качеств личности, культуры коммуникации.

Библиографический список

1. Стремек, И.М. Литературное чтение [Текст]: учебник для 3 класса общеобразовательных учреждений с белорусским языком обучения. – Минск, 2007.
2. Учебные программы для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения [Текст]. – Минск, 2008.

УДК159.9.072

О.В. Азарко, Н.В. Жданович

Концепция языкового образования будущих учителей начальных классов в БГПУ

Реформа высшей школы потребовала принципиальных изменений во всей системе нашей работы со студентами, повышения качества профессиональной подготовки специалистов. Прежде всего это коснулось совершенствования содержания образования. Тезис о том, что полученное образование не является образованием на всю жизнь, а должно стать образованием через всю жизнь, нашел свое выражение в новых образовательных стандартах высшего профессионального образования первой

ступени и учебных планах, которые были утверждены в 2008 году.

В настоящее время лингвистическая подготовка учителей начальных классов в Республике Беларусь осуществляется в соответствии с образовательными стандартами нового поколения, в основе которых лежит компетентностный подход. Как и в прежней образовательной парадигме, подготовка педагога подразумевает наряду с методической и хорошую предметную подготовку. В стандартах нового поколения упорядочены специальные дисциплины, приведены в соответствие с потребностями начальной школы частные методики, откорректированы дидактические единицы, отражающие содержание учебных дисциплин.

Особенностью новых учебных планов является их ориентированность на углубление профессиональной подготовки специалиста. С этой целью увеличено количество часов на основные методики преподавания в начальных классах (русский язык, белорусский язык, математика), упорядочены и приведены в соответствие с логикой подготовки специалиста для начальной школы формы контроля (зачеты и экзамены), по методикам преподавания предусмотрены лабораторные занятия. Не менее важным отличием новых планов является возможность выбора дисциплин в соответствии с реалиями развития школьного образования: примерный перечень дисциплин по выбору студента не замкнут и предполагает внесение корректив в содержательный компонент подготовки специалиста. С одной стороны, это обеспечит вариативность вузовского образования, с другой стороны, позволит идти в ногу с реформированием общеобразовательной школы.

Концепция языкового образования будущего учителя начальных классов обусловлена ситуацией близкородственного билингвизма и наличием двух типов школ, в которых предстоит работать нашему выпускнику. Поскольку в Беларуси есть школы как с русским языком обучения, так и с белорусским, выпускник факультета начального образования должен в равной степени знать фонетическую, лексическую и грамматическую системы современных русского и белорусского языков, сущность единиц языка и речи, принципы классификации языковых единиц, нор-

мы русского и белорусского литературных языков; уметь проводить лингвистический анализ языковых единиц, устанавливать системные отношения в языке, употреблять языковые средства в устной и письменной речи.

Ситуация двуязычия, которая сложилась в нашей республике, осложняется тем, что в языковых системах русского и белорусского языков достаточно много сходных явлений. С одной стороны, это создает благоприятные условия для понимания русской и белорусской речи, а с другой стороны, формирует ложное представление о владении этими языками и осложняет усвоение языкового материала на всех уровнях. Параллельное изучение близкородственных языков сопровождается интерференцией – неосознанным и бесконтрольным переносом явлений одного языка в другой. Например, на фонетико-орфоэпическом уровне – смешение произношения шипящих (в русском [ч'] всегда мягкий – в белорусском [ч] всегда твердый; в русском [ш'] – в белорусском [шч]), «дзеканье» и «цеканье» в русских словах (русским парам [д] – [д'], [т] – [т'] соответствуют белорусские [д] – [дз'], [т] – [ц']), смешение гласных в первом предударном слоге (русс. [в'и'сна́] – бел. [в'асна́]); смешение ударения в эквивалентных лексических единицах: русск. *ве́рба* – бел. *вярба́*, русск. *апостро́ф* – бел. *апо́страф*, русск. *обруч* – бел. *абру́ч*, русск. *ма́ленький* – бел. *малёнькі*; на морфологическом уровне – смешение не совпадающих в роде и числе имен существительных (русс. *собака* (ж.р.) – бел. *сабака* (м.р.), русск. *гусь* (м.р.) – бел. *гусь* (ж.р.); русск. *дверь* (ед. и мн. ч.) – бел. *дзверы* (только мн.ч.), русск. *чернила* (мн.ч.) – бел. *чарніла* (ед.ч.), смешение окончаний, предложно-падежных форм, предлогов и др.; на синтаксическом уровне – ошибки, связанные с различием в глагольном управлении (русс. *смеяться над кем* – бел. *смяцца з каго*, русск. *идти за грибами* – бел. *ісці па грыбы*) и др. Существенно отличается и орфография русского и белорусского языков: ведущим принципом русской орфографии является морфолого-фонематический принцип, в то время как в белорусском языке широко представлены фонетические написания.

Студент, обучающийся по специальности «Начальное образование», должен, таким образом, в совершенстве владеть двумя государственными языками, свободно переключаться с

одного языка на другой, поскольку в начальной школе он будет вести параллельное обучение детей русскому и белорусскому языкам. Именно этим обусловлено увеличение в новых учебных планах не только часов на изучение лингвистических дисциплин, но и форм контроля, введение дисциплин вузовского компонента, ориентированных на сравнительно-сопоставительный анализ и углубленное изучение русского и белорусского языков, которые позволят будущему учителю избежать интерференционных ошибок.

Лингвистическая компетентность студента факультета начального образования БГПУ формируется в результате обязательного изучения двух государственных языков, методик их преподавания, а также таких дисциплин вузовского компонента, как «Сравнительно-сопоставительная грамматика», «Вариативный компонент начальной школы» (факультативные занятия по языку и литературному чтению), и дисциплины по выбору студента «Исторический комментарий к занятиям по русскому языку и литературному чтению».

Учебный план специальности «Начальное образование» (4 года обучения) предполагает изучение русского и белорусского языков примерно в равном объеме (на дисциплину «Русский язык» отводится 280 аудиторных часов (110 – лекционных, 170 – практических), на «Белорусский язык» – 300 аудиторных часов (110 – лекционных, 190 – практических), причем предусмотренные формы контроля (4 экзамена, 2 зачета) равномерно распределяются на весь период обучения студента в вузе. Такой подход к языковой подготовке учителя-билингва позволяет согласовывать требования, которые предъявляются к уровню его лингвистического развития, и своевременно осуществлять коррекцию.

Полноценная филологическая подготовка учителя начальных классов подразумевает знание не только современного состояния русского и белорусского языков, но и тех процессов, которые происходили в прошлом. Необходимость историко-лингвистических экскурсов обуславливается общей тенденцией гуманизации школьного образования: «Русский язык» и «Литературное чтение» относятся к числу основных предметов первой ступени общего среднего образования, задачей которой является формирование и воспитание образованного и грамотного чело-

века, знающего и уважающего историю и традиции народа, что невозможно без знания истории языка. Конечно, исторический комментарий дается и в рамках курса «Русский язык», однако в ограниченном объеме и фрагментарно. Овладение же системой историко-лингвистических знаний необходимо для понимания закономерностей функционирования русской языковой системы, являющейся результатом многовековой эволюции. Естественно, учитель должен не только знать их, но и уметь правильно интерпретировать, исходя из того, что язык – это не застывшая система, а исторически развивающееся явление. Рассчитанная на 40 аудиторных часов (20 лекционных, 20 практических) дисциплина вузовского компонента «Исторический комментарий к занятиям по русскому языку и литературному чтению» логично дополняет курс современного русского языка и формирует ряд представлений, относящихся к лингвистическому мировоззрению (происхождение восточнославянских языков, история их письменности, основные закономерности исторических изменений в фонетике и грамматике, которые объясняют внутреннюю логику и обусловленность существующих теперь лексических, грамматических и орфографических явлений, и др.).

Еще одной задачей языкового образования студентов-билингвов закономерно является формирование умения проводить сравнительный анализ языковых единиц, принадлежащих близкородственным языкам. С целью решения этой задачи на факультете начального образования БГПУ была введена дисциплина вузовского компонента «Сравнительно-сопоставительная грамматика», которая изучается на 3 курсе в объеме 50 аудиторных часов (26 лекционных, 24 практических) и имеет не только образовательно-теоретическое, но и прикладное значение: раскрывает основные закономерности развития двух восточнославянских языков в их взаимосвязи, помогает понять общие явления, осознать причины различий. Практическое значение курса в том, что он позволяет повторить и систематизировать знания, усвоенные ранее при изучении лингвистических дисциплин, совершенствует умение сравнивать языковые факты и самостоятельно формулировать выводы на основе проведенного анализа, учит замечать и квалифицированно исправлять интерференционные ошибки, содействует, таким образом, формированию

практических навыков, необходимых учителям начальных классов для параллельного преподавания двух государственных языков.

Таким образом, разработанная и реализуемая на факультете начального образования БГПУ концепция языкового образования будущих учителей начальных классов охватывает практически все составляющие лингвистической компетенции. Вместе с тем педагогический коллектив факультета видит основные свои задачи не только в постоянном совершенствовании содержания подготовки учителя начальных классов, но и в создании развивающей образовательной среды, в которой студент мог бы не только приобретать знания, умения, навыки, необходимые для своей профессиональной деятельности, но и осуществлять свой личностный рост. Достижение поставленной цели станет возможным, если будущие учителя будут в равной степени пользоваться русским и белорусским языками как в учебной, так и внеучебной работе.

УДК159.9.072

И.П. Ильинская

Реализация принципа этнической ориентации в поликультурной образовательной среде младшего школьника

Как ни разнообразны человеческие типы у образованных народов вследствие бесконечного разнообразия типов родовых, семейных и личных, природа всегда успевает в бесчисленном множестве характеристических черт в наружности человека выдвинуть на первый план черты народности.

К.Д. Ушинский (5, с. 250).

В настоящее время воспитание школьника не может осуществляться без учета культурных, этнических отличий, что предполагает реализацию в системе образования не только принципа культуросообразности, но его более современного проявления - принципа поликультурности. В общем виде принцип поликультурности заключается в реализации идеи приобщения подрастающего поколения к этнической, общенацио-

нальной и мировой культуре в целях формирования готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде [3,с.132]. Поликультурность современного мира проявляется на внутреннем (внутри отдельной культурной области) и внешнем уровнях. В связи с этим понятие поликультурности уже не сводится к многообразию и взаимодействию различных этнических культур, но раскрывается в соответствии с пониманием культуры как антропологического феномена. Такое понимание поликультурности носит педагогический характер, поскольку позволяет максимально приблизиться к духовному компоненту человеческой сущности, в частности к рассмотрению ментально-этнических характеристик личности.

Сущностные характеристики менталитета определяют пути национальной идентификации личности и уважительного отношения к представителям иных этнических культур. Это обуславливает необходимость организации и реализации деятельности и общения детей в рамках норм социально-этнического поведения, необходимых для совершенствования национальных отношений. Поэтому задачи поликультурного воспитания предполагают национальную интерпретацию общечеловеческих ценностей, обусловленную менталитетом народа. Равенство во взаимоотношениях и восприятии разных наций и культур не означает, что они одинаковы. Поэтому одним из стратегических направлений реализации принципа поликультурности в полиэтнической образовательной среде выступает постижение младшими школьниками духовных, культурных ценностей, отражающихся в духовном наследии народа, что, в свою очередь, предполагает реализацию принципа народности в образовании.

Принцип народности является одним из принципов построения образовательной политики государства и содержания образования в области формирования культуры личности. Он отражает модель, стереотип, видение человека культурного текущей и будущей эпох с целью развития личности общества в целом. Мы воспитываем подрастающее поколение, будущее нашей страны, свое будущее, то есть мы воспитываем нацию.

Идеи народной школы, лежащие в основе принципа народности, возникли в России в XIX в. в связи с попытками об-

щества решить проблему самоидентификации. Особое значение в развитии идей народности и национального воспитания имеют взгляды и труды К.Д. Ушинского, который подчеркивал, что человека без национальной принадлежности не бывает. Каждый народ имеет свой идеал человека, требующий воспроизведения в будущих поколениях. Идеал всегда отражает самосознание народа, поэтому одним из средств воспитания педагог считал приобщение к народной культуре, формирующей особенности национального характера. Обретение человеком своего «Я» невозможно без культурной идентификации, поэтому необходимо, чтобы в образовании были созданы условия для проживания учениками национальной истории и культуры как личной судьбы. В связи с этим В.Г. Белинский, К.Д. Ушинский подчеркивали значимость таких предметов в обучении, как русская литература, русский язык, русская история. Их идеи, основанные на постижении мировой культуры на основе глубоких знаний культуры национальной, были актуальными для педагогики второй половины XIX в., актуальны они и сейчас. Это объясняется как сходством ситуаций, ситуацией кризиса, утратой духовных ценностей, культурной и национальной идентичности, так и усилением в настоящее время тенденции обращения к культурному российскому наследию [2].

В конце XX в., ознаменовавшегося кризисными явлениями и глубокими изменениями во всех сферах российского общества, идея народности, национальной школы совершила новый виток в своем развитии. Актуализировались идеи славянофилов, К.Д. Ушинского о возрождении православной духовности, соединении простоты народной жизни с православным сознанием. Так, В.Н. Ганичев считает, что необходима работа по воссозданию русской школы, которая должна быть освящена православной верой и духовным служением; И.Ф. Гончаров считает, что одна из драматических реалий сегодняшнего дня – отсутствие идеи, которая была бы внутренне принята абсолютным большинством нации, которая может возникнуть лишь как результат обращения к вневременным ценностям, выработанным русской культурой. Познание русской культуры и русского человека, лежащих в основе образовательного процесса, должно осуществляться при изучении гуманитарных и специальных

предметов учебного цикла, ориентированных на русские ценности, традиции и культуру [2, с.381-400].

Наиболее полное, системное теоретическое обоснование концепции русской школы на современном этапе осуществлено Е.П. Белозерцевым, который показывает взаимосвязь национальных и общечеловеческих идеалов в национальном образовании. Он считает, что открытость русской культуры внешним влияниям для ее дальнейшего развития и совершенствования возможна лишь при обращении к собственному национальному опыту. Вместе с тем, Е.П. Белозерцев подчеркивает, что народ не живет в изоляции, поэтому национальное образование не может развиваться без взаимодействия с культурой других народов [1].

Обоснование необходимости национального образования и национально-культурного самоопределения учащихся в образовании в представлениях ученых XIX-XX вв. неизменно приводит к пониманию приоритета интеграции общечеловеческих и национальных ценностей. Однако возвращение к истокам и традициям в национальной школе, хотя и носит прогрессивный характер, не может быть ограничено рамками лишь прошлого, лишая тем самым ребенка полноты восприятия настоящего и будущего, включенности в творческую деятельность, в ситуации выбора и самостоятельного принятия решений, без чего невозможны самоопределение личности в культуре, обретение себя, самоидентификация.

Идеи интеграции мировых и национальных ценностей, соотнесения опыта прошлого, настоящего и будущего, идеи национальной школы на образовательном уровне конкретизируются в принципе *этнической ориентации* полиэтнической образовательной среды, реализация которого подразумевает наполнение образовательной среды этнокультурным компонентом.

Как отмечалось нами выше, образовательная среда ребенка поликультурна. Культура всегда существует в диалоге разных культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер), это ее атрибутивное свойство, одна из ее феноменологических характеристик. Культура не существует в единственном числе, но в пространстве разных, пересекающихся, активно воздействующих друг на друга культур она существует на границах других культур. Согласно Ю.М. Лотману, культура содержит множество субкультур и в

свою очередь входит в культуру более сложного уровня организации. Культура находится в процессе постоянного воспроизводства: оказавшись автономной, она начинает делиться на разные субкультуры, а при соприкосновении двух самостоятельных культур активизируются процессы генерации, что также приводит к порождению новой культуры.

В связи с этим, как отмечает А.Я.Данилюк, принцип культуросообразности модифицируется в принцип поликультурности образования, который при внедрении в образовательную практику получил развитие и отразился в трех уровнях: общекультурном, этническом, личностном. Первый уровень понимается как насыщение содержания образования в конкретной национальной системе элементами культуры разных народов. На этническом уровне помимо чисто этнического компонента образовательные системы дополняются социальным, то есть начинают отражать не только национальные культуры, но и культуры различных социальных групп (инвалиды, мигранты, представители различных религиозных конфессий; гендерный аспект и т.д.). На третьем, личностном уровне в образовательных системах реализуется идея воспитания человека культуры, который осознается как носитель отдельной своеобразной культуры, интересной другим и значимой для их личностного развития. Таким образом, личность понимается как «микромир культуры», как носитель оригинальной автономной культуры, равноважной по отношению к другим [4,с.5].

С другой стороны, в «сложноорганизованном поликультурном мире человек не принадлежит полностью ни одной культуре, многие из них значимы для него, некоторые равнозначны» [4,с.5]. Поликультурная педагогика поддерживает и усиливает культурное многообразие и стремится приобщить человека одновременно ко многим культурным средам, вследствие чего он оказывается на перекрестке культур. «Современный человек утрачивает единственную, однозначно определенную культурно-национальную и социокультурную идентичность. Он более не встроен в культуру, не является человеком определенной культуры и в этом смысле находится вне культуры. <...> Рост многообразия культур неизменно сопровождается внекультурностью,

пребыванием человека в состоянии до- и межкультурности, выталкиванием его из культуры» [4, с.5-6].

Эти процессы, с одной стороны, ставят человека перед необходимостью быть генератором и творцом культуры, с другой – присваивать наиболее органичные для себя ценности. Для младшего школьника ими являются, как правило, ценности семьи, ценности родной национальной культуры. Именно поэтому так важна этническая ориентация образовательной среды, подразумевающая в содержании образования наличие элементов родной культуры, что предполагает насыщение образовательной среды этнокомпонентом. Для формирования эстетической культуры младших школьников необходимо наполнение всех звеньев и всех составляющих образовательного пространства школы народным компонентом. Те или иные предметы в отдельности или в совокупности не в состоянии сформировать глубокую личную заинтересованность ребенка в судьбе своего отечества, своей нации, но, если в этот процесс включается и сфера внеурочной деятельности и работа с семьей как вид образовательной деятельности, то мы вполне можем рассчитывать на его эффективность. Таким образом, принцип этнической ориентации полиэтнической образовательной среды реализуется в двух направлениях. Во-первых, как коллективная память исконной родной (в нашем случае преимущественно русской) культуры, корни которой исходят из народной культуры, народного творчества, народной педагогики – воспитательный опыт, сохранившийся в устном народном творчестве, обрядах, обычаях, детских играх, игрушках (Г.Н. Волков), имеющих особое значение в эстетическом становлении личности ребенка. Во-вторых, как ассимиляция культур других народов и отечественной культуры, где духовный опыт человечества отражен в знаниях о природе, человеке, обществе, о творческом труде, о духовном и эмоциональном мире человека и человеческих отношений. Таким образом, в соответствии с принципом этнической ориентации полиэтнической образовательной среды, содержание образования должно способствовать сложному процессу превращения социокультурного, духовного, нравственного и эстетического опыта человечества в личностный опыт ребенка.

Библиографический список

1. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы [Текст] /Е.П. Белозерцев. - Волгоград: Перемена, 2000 - 461 с.
2. Борисенков, В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования [Текст]: монография / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк. - М. - Ростов н/Д, 2004. - 576 с.
3. Гукаленко, О.В. Поликультурное образование: теория и практика[Текст]: Монография / О.В. Гукаленко. – Р н/Д: Изд-во РГПУ, 2003. – 512 с.
4. Данилюк, А.Я. Принцип культурогенеза в образовании [Текст] /А.Я.Данилюк. – Педагогика. – 2008. - № 10. - С. 3-8.
5. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения [Текст]: в 6 т.Т.1./сост. С.Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1988. - 416 с.

УДК159.9.072

Е.Н. Мартынова, И.В. Кориунова

Особенности формирования навыка чтения младших школьников

Проблема формирования навыка чтения младших школьников продолжает оставаться актуальной, требующей поиска новых решений в связи с изменяющимися программными требованиями. Во-первых, в контексте обновляющейся образовательной модели, с позиций компетентностного и деятельностного подходов к обучению методическая трактовка понятия «навык чтения» приобретает более широкий смысл. Так, учитель должен вооружить младшего школьника в процессе формирования учебной деятельности необходимыми общеучебными умениями и навыками, к числу которых относится и навык чтения. При этом чтение, являясь одним из основных инструментов получения информации, становится неотъемлемой частью информационной компетенции учащихся. Читательская компетентность младших школьников, в соответствии с нормативными образовательными документами (Примерные программы начального общего образования / под ред. Л.И.Льняной,

И.А.Сафроновой. - М.: Просвещение, 2008), определяется владением техникой чтения, приемами понимания прочитанного и прослушанного произведения, умением давать оценку информации, а навык чтения рассматривается как составная часть, основа читательской компетенции. В связи с этим формирование навыка чтения в начальной школе предполагает не только работу над его основными качествами (беглостью, правильностью, сознательностью и выразительностью), но и отработку разных видов чтения (ознакомительное, изучающее, просмотровое, поисковое, выборочное, творческое), овладение рациональными приемами чтения (чтение про себя, чтение по догадке, чтение вслух, чтение «по верхам», возвратное чтение, чтение с пометками), выбор которых в процессе читательской и учебной деятельности будет определяться коммуникативными и познавательными задачами.

Во-вторых, проведенный в 2010 г. мониторинг уровня учебных достижений школьников по литературному чтению в начальной школе позволил выявить проблемы, связанные с недостаточной сформированностью общеучебных (информационных, коммуникативных, интеллектуальных) умений обучающихся. При этом отмечена прямая зависимость результатов мониторинга от качества сформированности у обучающихся навыка чтения. Из числа практико-ориентированных заданий, предполагающих работу с текстовой и нетекстовой информацией (таблицы, схемы, чертежи, диаграммы, рисунки), наибольшую трудность вызвали задания на умение систематизировать и обобщать полученную информацию (формулирование вывода), умение понимать использованные в тексте языковые средства (поиск и запись нужного выражения), умение делать на основе прочитанного предположение (поиск в тексте и запись причин того или иного явления).

В-третьих, по результатам исследования Международной ассоциацией чтения (IRA) уровня сформированности навыка чтения школьников разных стран мира, российские школьники по качеству чтения заняли в 2000 г. 27-е место из 32 стран и 33-е место – из 40 стран в 2003 г. При этом выявлено, что в России только 3% учащихся находятся на самом высоком, пятом, уровне качества чтения. Исследователи связывают эту низкую тех-

нику чтения с отсутствием интереса к чтению. Несмотря на то, что учителя в этом направлении прилагают немало усилий, результаты нельзя назвать удовлетворительными, а вопросы формирования и совершенствования навыка чтения младших школьников окончательно разработанными и решенными.

На основе изучения научно-методических источников определены некоторые общие **требования**, обязательные для успешного формирования навыка чтения в процессе **лично-ориентированного** обучения: формирование системы учебно-познавательных мотивов, использование системы дифференцированных заданий, системы упражнений, создание на уроке ситуации успеха, организация творческой деятельности, введение в практику детской читательской деятельности рациональных приемов чтения; а также требования **системно-деятельностного** подхода к обучению чтению: задачный принцип построения предметного содержания; организация детского самостоятельного и инициативного пробно-поискового действия в образовательном процессе; широкое использование знаково-символических средств для решения учебных и учебно-практических задач; отказ от репродуктивных методов и способов обучения; ориентация на различные коллективные формы взаимодействия детей и педагогов; ритмичная организация образовательного процесса.

Одним из способов решения обозначенных вопросов в связи с формированием и совершенствованием навыка чтения является, на наш взгляд, более полное использование возможностей разных типов уроков литературного чтения, которые остаются основной формой организации образовательного процесса. В последнее время в практику начальной школы успешно внедряются новые, в том числе, нестандартные типы уроков.

Осуществленный сравнительный анализ современных классификаций уроков литературного чтения позволил нам составить и теоретически обосновать перечень типов уроков литературного чтения, наиболее продуктивных с точки зрения формирования и совершенствования навыка чтения: уроки изучения нового произведения, урок – работа с крупнообъемным произведением, уроки слушания, обобщающие уроки (Г.В.Горецкий), интегрированные уроки, творческие уроки (О.В. Джежелей),

урок внеклассного чтения (Н.Н.Светловская), библиотечные уроки, уроки семейного чтения, уроки заявленного чтения (С.Г.Макеева), проверочные уроки (Л.А. Ефросинина); уроки в форме соревнований: конкурс, КВН, викторина, урок – конференция, урок - ролевая игра, урок – исследование, урок-сказка, уроки - демонстрации с использованием цифровых образовательных ресурсов, урок аудирования, урок-инсценировка, урок – путешествие, урок-сюрприз, урок-защита проекта (Г.Н.Козырева, А.Е.Таланова).

В ходе исследования нами составлено примерное планирование уроков литературного чтения разных типов, включающее тему уроков, содержание учебного материала, виды упражнений и заданий, тип урока и формируемое качество навыка чтения. Приведем несколько примеров. Так, проводя урок по теме: Летописи. Летопись “И повесил Олег щит свой на вратах Царьграда”, учитель знакомит детей с понятием летописи как жанра фольклора, проводится работа над образами героев: их внешность, поступки, служение Родине, уделяется большое внимание словарно- лексической работе, анализу содержания летописи. Работа по формированию и совершенствованию навыка чтения на уроке включает речевую разминку (работа с пословицами), выборочное чтение (словарная работа), аналитическое чтение (анализ содержания), правильное, осознанное чтение. Для того чтобы изучение нового материала было более доступно и понятно учащимся, целесообразно провести этот урок с использованием цифровых образовательных ресурсов (урок - демонстрация).

Изучение раздела “Чудесный мир классики” начинается с изучения произведений А.С. Пушкина. Учащиеся знакомятся со стихами А.С. Пушкина «Няне», «Туча», «Осень» (отрывок). Данный урок начинается с повторения произведений А.С. Пушкина. Учащиеся самостоятельно читают текст о детстве Пушкина. Вводятся понятия “эпитет”, “сравнение”, “рифма”, “ритм”, “тон”, “темп”, “логическое ударение”, “пауза”, учатся определять тему стихотворений, проводится словарно-лексическая работа. Формирование навыка чтения на уроке предполагает подготовку речевого аппарата к чтению - речевая разминка (подбери рифму), затем учащиеся тренируются в самостоятельном

чтении «про себя текста» о детстве Пушкина, работа со словарными словами совершенствует навык чтения, учит понимать слово в его контекстном значении, помогает вникнуть в смысл произведения при выборочном чтении отдельных предложений и абзацев, в которых использовано толкуемое слово. Дети упражняются в выразительном чтении стихотворений. Этот урок можно провести в виде урока – конкурса, что позволит учащимся включиться в творческую деятельность, сделать урок более эмоционально окрашенным.

УДК159.9.072

С.Г. Макеева, Е.В. Дворникова

Чувство языка как компонент языковой компетенции

Рассмотрение сущности структуры языковой компетенции осуществляется нами в контексте языкового развития ребенка.

В отечественной психологии развитие речевой функции в онтогенезе понимается как развитие языковой способности. Понимание онтогенеза языковой способности в современной психолингвистике восходит к Л.С. Выготскому: это сложнейшее взаимодействие, с одной стороны, поэтапно развивающегося процесса общения взрослых и ребенка; с другой – процесса развития предметной и познавательной деятельности ребенка. То, что действительно развивается в процессе развития детской речи – это не язык (в традиционном понимании или в понимании генеративной теории), а характер взаимодействия имеющихся в распоряжении ребенка языковых средств, функционирование этих средств, т.е. способ использования языка для целей познания и общения [4].

А.Н.Шахнарович, исследовавший семантические отношения и неосознанные генерализации языковых средств в речи дошкольников, также отмечал: «Компоненты языка усваиваются ребенком постепенно в ходе речевого общения (языковой практики) на основе предметных (орудийных) действий и предметной деятельности» [8]. Неосознанное освоение языка как резуль-

тат «введения в мозг ребенка языка в неявном виде» [5] носит название языкового чутья.

Феномен языкового чутья получил разные названия: языковое чувство, языковая интуиция, языковая догадка. По настоящее время все эти понятия не имеют общепризнанного толкования.

Языковое чутье на высших стадиях его развития в «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой определяется как «интуитивная реакция на данную форму высказывания со стороны лица, для которого данный язык является родным», как критерий правильности речи» [1].

В.А. Артемов, рассматривая языковое чутье в широком и узком смыслах, в первом случае также соотносит языковое чутье с языковой интуицией, подразумевая способность языковой личности поступать правильно в новой речевой ситуации на том основании, что в сходных коммуникативных ситуациях аналогичные проблемы решались успешно. Внешне это чутье проявляется в использовании уже встречавшихся в опыте индивида языковых форм применительно к новому материалу и в комбинировании элементов языка в соответствии с его законами, хотя эти законы могут не осознаваться в форме понятий и суждений. Проявление языкового чутья можно выделять на основании анализа производимого действия (действие по аналогии или творческое действие).

Предпринимаются попытки [6] выделить уровни сформированности языкового чутья: 1) овладение системой языка, проявляющееся в умении ребенка выстраивать языковые конструкции по аналогии, на основе неосознаваемого обобщения; 2) овладение основными речевыми нормами в результате их запоминания, улавливания случаев, выходящих за рамки системы языка; 3) способность к догадке, творческий подход к использованию языковых средств по необходимости в речевой ситуации с привлечением для оценки правильности речи языкового чутья.

Такое выделение уровней, конечно, условно, так как невозможно полностью их разграничить, а можно лишь говорить о преобладании одного из уровней в речевой деятельности конкретного индивидуума.

Языковое чутье еще называют «чувством языка». Отношение к этому названию разное: от неприятия до понятийного определения. По мнению А.М.Орловой, «чувство языка» - это психологический миф; на самом деле в основе этого чувства лежат определенные мыслительные операции, которые сложились в процессе образования необходимых носителю языка ассоциаций [7]. Соглашаясь с А.М.Орловой, С.Ф.Жуйков называет сложившиеся в опыте ребенка ассоциации, стереотипы, эмпирические обобщения допонятийными, дотеоретическими (иногда – донаучными), а выражение «чувство языка» им практически не используется.

Со своей стороны, Н.И.Жинкин относился к выражению «чувство языка» как равнозначному по смыслу названию языкового чутья: «Сформировавшиеся нормативные слуховые эталоны и двигательные, артикуляционные стереотипы раньше, следуя за К.Д. Ушинским, называли чувство языка. Теперь этот механизм формирования системности в коре головного мозга хорошо объясняется учением И.П. Павлова о высшей нервной деятельности» [5]. По осторожному мнению Б.И. Додонова, до оценки языкового факта с позиции теоретического знания на основании «впечатлений» речевого опыта «появляется догадка относительно природы этого факта, хотя бы очень смутная», которая и составляет феномен «чувства языка».

Более развернутую трактовку этого явления предлагает Л.И. Божович. «Чувство языка», в ее понимании, «...возникает произвольно, как побочный продукт деятельности, направленной на овладение практикой речевого общения» [2]. Это неосознанное, нерасчлененное эмоциональное обобщение речевого опыта ребенка используемое в речи для регулирования и контроля правильности. В свою очередь, Е.Д. Божович характеризует «чувство языка» как эмоционально содержательное явление, которое по-разному в разные периоды речевого развития сочетается с мыслительными процессами [3]. Определяя чувство языка как «интуитивный компонент речевых процессов и знаний о языке», она включает его в процессы решения таких задач, когда связь формального и семантического в языковых единицах с трудом осознается. Е.Д.Божович вычленяет следующие, отмечаемые и другими исследователями, функции чувства языка: а)

обеспечивание симультанного усмотрения качественных (идиоматических, лексических, стилистических и т.д.) особенностей высказывания; б) контролирование речевых процессов, позволяющее «на ходу» оценивать правильность/неправильность, привычность/непривычность, изящность/громоздкость и т.п. воспринимаемого или продуцируемого высказывания; в) способствование пониманию подтекста высказывания; г) вызывание особого рода чувств, называемых «интеллектуальными эмоциями».

Таким образом, под «чувством языка» она понимает механизм выбора языковых единиц, контроль за их использованием и прогноз высказывания, когда соотношение семантического и грамматического носит объективно неформализованный, варьирующий характер (такое соотношение наиболее отчетливо проявляется на высших уровнях языка – лексико-фразеологическом, синтаксическом, стилистическом). В основе этого механизма лежит, как считает Е.Д.Божович, ориентировка носителя языка не только в системе типичной определенной формы значений, но и в системе форм, позволяющих передавать одни и те же значения с различными оттенками (смысловыми, эмоциональными, стилистическими). Ориентация на неформализуемые отношения плана содержания и плана выражения (высказывания) является одним из условий проявления интуитивной составляющей процесса решения языковых задач.

Е.Д. Божович утверждает, что чувство языка начинает формироваться довольно поздно, а то, что называют чувством языка применительно к дошкольному возрасту «является лишь его предпосылками и проявляется скорее как эмпирическое обобщение, действие по аналогии». Для того чтобы возник действительно интуитивный компонент языковой компетенции, нужен достаточно богатый речевой опыт и качественные знания о языке. Чувство языка как структурный компонент языковой компетенции возникает на стыке двух других ее компонентов: речевого опыта и знаний о языке – при их взаимопроникновении. Речевой опыт как продукт взаимодействия человека со средой, производимый в процессе самого взаимодействия, включает в себя практику общения на языке, эмпирические обобщения наблюдаемых языковых явлений, рефлекссию на свою и чужую речь. Под знаниями о языке подразумеваются, во-первых, эмпи-

рические обобщения самого ребенка; во-вторых, знания, которые передаются в процессе обучения.

В идеальном варианте научное (лингвистическое) знание должно преобразовывать спонтанно накопленный опыт, а последний сам должен быть опорой в приобретении научного (лингвистического) знания, что и обуславливает становление языковой компетенции. Противоречия же и ограниченность компетенции – это результат разрыва между содержанием нерелексируемого речевого опыта ребенка и усваиваемым в школьном обучении знанием о языке. Недоучитываются не только возрастные особенности речевого опыта, но и субъективная сторона этого опыта, хотя у каждого ребенка складывается своя многокомпонентная формула ориентации в языковом материале.

Характеризуя языковую способность как творческую и в этой связи не приемля сведения функций языкового чутья только к контролю за правильностью речи, мы предпочитаем использовать понятие чувства языка как более широкое по содержанию. Не ограничивая его действия сокращенным логическим процессом (сформировавшимся на основе памяти, аналогий, непреднамеренного тренажа), мы вслед за Л.Д.Божович, Е.Д.Божович включаем в его содержание интуитивно-эмоциональный механизм выбора языковых единиц и прогноза высказывания, его контроля и оценки (в том числе эстетической, личностно смысловой). Действие этого механизма необходимо в нестандартных языковых задачах, когда соотношение семантического и грамматического носит объективно неформализованный, варьирующий характер. Однако, по нашему мнению, Е.Д. Божович сужает понятие чувства языка, считая, что оно как компонент языковой способности начинает формироваться достаточно поздно на стыке речевого опыта и знаний о языке. На наш взгляд, следует говорить об уровнях развития чувства языка, и в качестве этих уровней можно рассматривать овладение системой языка, овладение основными речевыми нормами и способность к творческому использованию языковых средств речевой коммуникации. Выделение этих уровней носит достаточно условный характер и подразумевает скорее преобладание одного из уровней при решении языковых задач. Чувство языка (если включать в него и смыслы языкового чутья) выступает при

решении типовых и нестандартных языковых задач в разных проявлениях своего развития: при решении первых – преимущественно как языковое чутье, а при решении вторых – с подключением к языковому чутью и языковой интуиции. Решение на этой основе языковых задач ведет к наполнению языковых знаний расширяющимся материалом речевого опыта, к его все более осознанному преобразованию, что способствует развитию языковой компетенции.

Библиографический список

- 1.Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О.С. Ахманова. - М., 1964.
- 2.Божович, Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы [Текст] / Е.Д. Божович //Вопросы психологии,1997. - № 1.
- 3.Божович, Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника [Текст] / Е.Д. Божович // Психолого-педагогические аспекты языкового образования. - М., 2002.
- 4.Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выгодский. - М., 1974.
- 5.Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации [Текст] / Н.И. Жинкин. - М., 1982.
- 6.Колесникова, Т.М. Опора на языковое чутье при обучении русскому языку в начальных классах [Текст]: автореф. дис...канд.пед.наук. - М., 1999.
- 7.Орлова, А.М. К вопросу об объективной обусловленности так называемого «чутья языка» [Текст] / А.М. Орлова // Вопросы психологии - 1995. - № 5.
- 8.Петренко, В.Ф. Психосемантика сознания [Текст] / В.Ф. Петренко. - М., 1988.

Л.Е. Агапова

Развитие читательских компетенций школьников в системе восприятия произведения литературы

Актуальность обозначенной проблемы вызвана процессами модернизации российского образования, которые, в свою очередь, обусловили необходимость построения новой образовательной парадигмы в контексте перехода на новые образовательные стандарты. В последнее десятилетие происходит резкая переориентация оценки результатов образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся [4].

Понятия «компетентность» и «компетенция» в психолого-педагогической литературе окончательно не определены и в большинстве случаев употребляются интуитивно. Компетенция – 1) круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; 2) круг чьих-то полномочий, прав [3]. Компетенция – это совокупность взаимозависимых качеств личности (знаний, умений, привычек, способов деятельности), которые являются заданными для соответствующего круга предметов и процессов, необходимых для продуктивного действия относительно них. Компетентность – это владение человеком соответствующей компетенцией, содержащей его личностное отношение к предмету деятельности. В проекте стандартов второго поколения компетентность определяется как «качество действий индивида, проявляющееся в адекватном и эффективном решении некоторого класса социокультурно значимых задач относительно ненормированного (проблемного) характера.

По мнению А.В.Хуторского, введение понятия образовательных компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в

деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций [5].

В ФГОС второго поколения читательская компетентность определяется владением техникой чтения, приемами понимания прочитанного и прослушанного произведения, знанием книг и умением их самостоятельно выбирать; сформированностью духовной потребности в книге и чтении. Анализ программ, рекомендованных МОиН РФ, проведенный Ядровской, показал, что на уровне терминологии компетентностный подход на сегодняшний день не нашел широкого применения в литературном образовании [6]. Это свидетельствует о неразработанности в отечественной науке компетентностного подхода к литературному образованию. Наряду с понятием читательской компетентности в образовательном стандарте выделено и такое педагогическое понятие, как уровень литературного развития.

Термины *литературное развитие* и *литературная компетентность* тесно связаны с целями и задачами школьного литературного образования. В отечественной методике второй половины XX в. общепризнанной является концепция литературного развития, предложенная Н.Д.Молдавской. Литературное развитие – это процесс качественных изменений способности мыслить словесно-художественными образами, выявляющийся в читательском восприятии и в собственно литературном творчестве учащихся [1]. Концептуально-содержательный план приведенного понятия заключается в том, что процесс литературного развития направлен на способность мышления словесно-художественными образами, показателями которого являются читательское восприятие и творчество учащихся.

В.Г. Маранцман [2] предложил понимание литературного развития как качества восприятия ребенком художественного произведения и степени сформированности читательских и оценочных умений. Задачи согласования развития и обучения в преподавании литературы, противоречия между логически-рациональным и образно-эмоциональным подходами к художественному тексту со стороны ученика выдвинули проблему эффективности литературного развития школьников, решение которой упирается в его критерии (показатели). Оптимизируя и структурируя известные критерии, мы выделили ключевые, сис-

темообразующие в работе по литературному развитию учащихся. Включение В.Г. Маранцманом в понятийную парадигму литературного развития читательских и оценочных умений расширило возможности диагностировать развитие как результат специальной работы.

Разработанная Н.Д. Молдавской и уточненная В.Г.Маранцманом классификация критериев такова: читательское восприятие; степень образной конкретизации и образного обобщения; начитанность, круг чтения, кругозор; интерес; качество чтения (уровень восприятия художественного произведения); умение выделить проблемы в содержании произведения литературы; сформированность читательских умений (анализ и синтез); объем теоретико-литературных знаний и умение их применять; умение определить позицию автора; эстетический идеал, художественный вкус.

Поскольку критерии «читательское восприятие» и «качество чтения (уровень восприятия художественного произведения)» отчасти повторяют друг друга (первый поглощается вторым), в конкретной исследовательской и опытной работе эффективнее использовать уровни развития читательского восприятия, предложенные В.Г. Маранцманом: эмоциональная отзывчивость (активность читательских чувств и точное улавливание авторских чувств, сопереживание ситуации, герою произведения, автору); активность и объективность воспроизводящего и творческого читательского воображения; постижение содержания произведения на уровне репродуктивном (пересказ), аналитическом (вопросы к тексту, размышления над прочитанным, мотивировка событий, поступков героев), синтезирующем (концепция произведения в целом); осмысление художественной формы на уровне детали и композиции.

Во-первых, эти уровни конкретны и описывают восприятие с разных сторон (эмоциональная отзывчивость, репродукция содержания произведения литературы, анализ и синтез). Во-вторых, они поглощают заявленные как критерии развития качество чтения и другие характеристики читательского восприятия, образные конкретизацию и обобщение. Уровни аналитический и синтезирования содержания произведения литературы – основа для анализа и синтеза как читательских умений. С другой сторо-

ны, диагностика этих умений позволяет опосредованно судить о восприятии на уровнях анализа и синтеза.

В результате систематизации критериев, имеющих практический и универсальный характер, мы выделили приоритетные в оценке восприятия художественного текста: восприятие (уровни эмоциональной отзывчивости, репродукции, анализа, синтеза содержания), читательские и оценочные умения, творчество. Основным критерий, позволяющий определить уровень восприятия произведения – степень образной конкретизации и образного обобщения. Этот выдвинутый Н.Д.Молдавской критерий учитывает способность к восприятию художественного образа в единстве конкретного и абстрактного, индивидуального и типичного. Под образной конкретизацией понимается способность читателя на основе художественных деталей воссоздать в своем воображении целостный образ. Образное обобщение предполагает, что в конкретной картине человеческой жизни, описанной автором, читатель видит обобщенный смысл, проблему, поставленную в произведении.

Уровни образной конкретизации и образного обобщения являются показателями зрелости и незрелости читательского восприятия на всех этапах постижения читаемого произведения (на этапах непосредственного и «обдумывающего» восприятия). В отдельную рубрику критериев правомерно вынести основные умения. Понятие «читательские умения» напрямую связаны с читательской компетентностью. Это умения применить теоретико-литературные знания, работать с содержанием (формулировать тему, выделить проблемы произведения) и формой произведения литературы, определить позицию автора. Для удобства диагностики в группу умений поместим и критерий интерпретации текста, хотя интерпретация (истолкование) – это и умение, и творческая деятельность одновременно. Результатом интерпретации становится открытие учащимися нового смысла в произведении литературы.

Завершает ряд критериев литературное творчество учащихся. Н.Д. Молдавская говорит о литературном творчестве учащихся в том смысле, что в нем выявляется способность мыслить словесно-художественными образами.

Собственная художественная практика ребенка-читателя рассматривается в современной педагогике как средство развития его восприятия. Более того, утверждается, что иными путями понимание задач автора, столь необходимое для художественного восприятия, сформироваться просто не может. Данные критерии литературного развития, на наш взгляд, могут стать опорой при определении содержательного наполнения понятия литературная компетентность.

Библиографический список

1. Молдавская, Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения [Текст]/ Н.Д.Молдавская. - М.: Педагогика, 1976.
2. Методика преподавания литературы [Текст]: в 2 ч./под ред. О.Ю.Богдановой и В.Г.Маранцмана. - М.: Просвещение, 1995. - Ч.1,2.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст]/ С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М., 1992.
- 4.Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования [Текст]. - М., 2001.
5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] // Народное образование. - 2003. - № 5. - С.58-64.
6. Ядровская, Е.П. Анализ и соотношение понятий «литературное развитие читателя-школьника», «литературная компетентность», «читательская компетентность» [Текст] // Мир науки, культуры, образования. – 2009. - № 5.

УДК373.3.016

Н.В. Давыдова

Элективный курс как форма актуализации знаний по зарубежной литературе

Изучение зарубежной литературы в школе занимает периферийное место, и это обусловлено сокращением количества часов литературы в целом, определением приоритетных направ-

лений в содержании предмета. Между тем, образовательное значение зарубежной литературы умалется, снижается её влияние на формирование культурологической компетенции у школьников. Изучению зарубежной литературы отведено не так много часов в средней школе – 34 часа теоретически, а на практике едва ли хватает времени на половину от указанного объема часов. Но в стандарте ей отводится место, т.к. зарубежная литература способствует формированию разносторонне развитой, гармоничной личности.

Трудности в преподавании зарубежной литературы заключаются ещё и в выборе формы, определении объема материала, приемлемого подхода. Об этих трудностях свидетельствует анкетирование учителей, проведенное в одной из московских гимназий. Анализ анкет показал, что педагогами выражается сомнение в том, в какой форме вести преподавание зарубежной литературы, какой способ подачи материала выбрать. И это при однозначной уверенности в том, что зарубежная литература в курсе школьного филологического образования – неотъемлемая часть, так как способствует развитию таких важных навыков, как синтез, анализ, сравнение, выделение общего и частного, расширению кругозора, становлению культурологической грамотности.

Вот несколько форм изучения зарубежной литературы – в рамках программы на уроке литературы, факультативные занятия и элективные курсы. В настоящей статье мы подробнее остановимся на такой форме занятий, как элективные курсы. Рассмотрим, какое определение этому явлению дает дидактика.

Элективные курсы – новый элемент учебного плана, дополняющие содержание профиля, что позволяет удовлетворять разнообразные познавательные интересы школьников. Элективные курсы могут касаться любой тематики, как лежащей в пределах общеобразовательной программы, так и вне ее.

Элективные курсы – это новейший механизм актуализации и индивидуализации процесса обучения. С хорошо разработанной системой элективных курсов каждый ученик может получить образование с определенным желаемым уклоном в ту или иную область знаний. Элективные курсы выполняют три основных функции. Одни из них могут выступать в роли допол-

нения содержания профильного курса. В этом случае такой дополненный профильный курс становится в полной мере углубленным, а школа (класс), в котором он изучается, превращается в традиционную спецшколу с углубленным изучением отдельных учебных предметов.

Другой тип элективных курсов может развивать содержание одного из базисных курсов, изучение которого в данной школе (классе) осуществляется на минимальном общеобразовательном уровне. Это позволяет интересующимся школьникам удовлетворить свои познавательные потребности и получить дополнительную подготовку, например, для сдачи ЕГЭ по этому предмету на профильном уровне.

Третий тип элективных курсов направлен на удовлетворение познавательных интересов отдельных школьников в областях деятельности человека, как бы выходящих за рамки выбранного им профиля. Например, вполне естественной выглядит ситуация, когда школьник, обучающийся в классах гуманитарного профиля, проявит интерес к курсу «Информационный бизнес» или «Экология», а школьник из класса технологического направления захочет расширить свои знания в области искусства или изучить элективный курс «Зарубежная литература XX века».

Элективные курсы – обязательные курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы. В первую очередь – это занятия по выбору, позволяющие школьникам развить интерес к тому или иному предмету и определить свои профессиональные пристрастия. В данной статье предлагается модель элективного курса по зарубежной литературе «Героический эпос в литературе разных стран». Выбор этой темы обусловлен тем, что стандарт предполагает знакомство с французским, ирландским, скандинавским, финским эпосом в обзоре, фрагментарно, а с русскими произведениями народного героического эпоса учащиеся знакомятся основательнее. Такой элективный курс поможет понять воплощение принципов народного сознания на новом уровне, увидеть традиции героического эпоса и в более поздней литературе.

В основу освоения зарубежной литературы мы кладем сравнительно-исторический принцип изучения русской и зарубежной литературы. Любая национальная литература развива-

лась не обособленно, а взаимодействуя с другими литературами. Между народами, странами и континентами всегда существовали литературные связи в контексте связей культурных. На всем протяжении литературной истории человечества складывалась как некое целое, находящееся в непрерывном становлении и развитии, всемирная литература, отражающая процесс взаимодействия, взаимовлияния и взаимообмена национальных литератур. Для полноты восприятия литературного процесса изучение родной литературы должно проходить во взаимосвязанном изучении с зарубежной литературой. Такой принцип изучения зарубежной литературы дает возможность увидеть общие явления в литературах разных народов и самобытные специфические черты, характерные для определенной литературы. Взаимосвязанное изучение русской и зарубежной литературы способствует пониманию мирового литературного процесса, дает возможность увидеть развитие литературы в единстве, во взаимосвязи, при этом выделить отличительные черты. В работе К.М. Нартова «Взаимосвязи отечественной и зарубежной литератур в школьном курсе» дана обоснованная система изучения русских и иностранных авторов. Поставлена задача «вырабатывать у школьников осознание единства мирового литературного процесса».

Курс «Героический эпос в литературе разных стран» рассчитан на один год обучения в 8-9 классах общеобразовательных учебных заведений, а также для классов с углубленным изучением дисциплин гуманитарного цикла. Занятия проводятся один раз в неделю в течение одного года. Содержание курса призвано помочь достичь понимания ключевых проблем народного героического эпоса, связи литературных произведений с эпохой их написания; умения анализировать эпическое произведение, определять изобразительно-выразительные средства. Знакомство с культурой зарубежных стран основано на постоянном сравнении полученных знаний со знаниями о своей стране, себе самих. В результате происходит своеобразный диалог культур, что способствует объединению, сближению, развитию понимания и доброго отношения к стране, её людям и традициям. Сравнение также требует от учащихся проявления собственного мнения, собственной активной жизненной позиции по любому вопросу,

что, в свою очередь, стимулирует и мотивирует стремление постоянно увеличивать и углублять объем знаний и о своей стране, и о других странах. Освоение содержания программы предполагается через разнообразные формы организации учебной деятельности: лекции, практические занятия, деловые игры, «круглые столы», групповые консультации с использованием современных информационно-коммуникационных технологий.

Задачей учебного аспекта программы является систематизация, обобщение и дальнейшее закрепление материала по учебным дисциплине «Литература», а также подготовка учащихся к экзаменам в соответствии с требованиями государственного стандарта. Основное внимание в программе курса уделяется сравнительному анализу «Песни о Роланде», «Песни о Нибелунгах», «Калевалы» и русского былинного эпоса. Вот основные направления для сравнительного изучения этих произведений: обобщенное содержание образов героев народного эпоса и национальные черты, волшебные предметы как атрибуты героя эпоса, роль гиперболы в создании эпического образа, исторические персоналии и реалии, отраженные в народном эпосе. Содержательное наполнение курса может быть таким:

- Жанровое своеобразие народного героического эпоса средних веков. Эпос как законченная картина мира, охватывающая все важные для людей того времени вопросы. Эпический герой – подлинный народный герой, обладающий исключительными чертами.

- «Песнь о Роланде» - памятник французского героического эпоса. Тема долга и чести. Художественные средства создания образа Роланда. Карл Великий – мудрый правитель. Тема патриотизма.

- «Песнь о Нибелунгах» - история и структура древнегерманской поэмы. Своеобразие образа Зигфрида. Значение описания церемониала, боевого снаряжения рыцарей; роль бытовых подробностей. Сказочные мотивы поэмы.

- «Калевала» – карело-финский поэтический эпос. Самобытность произведения: центральные образы, особенности композиции, отсутствие основного сюжета, который связывал бы между собою все руны; отсутствие исторической основы: происхождения богатырей наделяются сказочным характером.

- Былины – русский народный эпос. Традиционная система образов в русском героическом эпосе. Принципы создания образа былинного героя, патриотизм былины. Значение повторяющихся мотивов, образов; роль повтора, постоянных эпитетов и гипербол.

- Народный героический эпос в искусстве. Р. Вагнер - музыкальная тетралогия «Кольцо Нибелунга»; цикл картин Аксели Галлен-Каллела, иллюстрирующих сцены из «Калевалы», балет «Сампо» Гельмера Синисало по мотивам эпоса «Калевала»; иллюстрации «Песни о Роланде», витраж собора Нотр-Дам в Шартре, посвященный битве Роланда; мультфильмы «Садко», «Илья Муромец», иллюстрации к былинам И. Билибина, В. Васнецова, П. Корина, художников Палеха.

Данная модель может стать основой для создания элективного курса, т.к. в ней намечаются перспективы и пути дальнейшего тематического углубления и развития, а также возможности для индивидуальных творческих исследований учащихся.

Библиографический список

1.Жирмунский, В.М. Проблемы сравнительно-исторического изучения литературы [Текст] /В.М. Жирмунский. Избранные труды. – Л., 1979.

2.Нартов, К.М. Взаимосвязи отечественной и зарубежной литератур в школьном курсе [Текст]. – М., 1986.

3.Программы элективных курсов. Русская литература XX века. 10-11 классы [Текст] /под ред. Г.А. Обернихиной. - М., 2006. - 144 с.

4.Программы элективных курсов. Русская литература 19 века. 10-11 классы [Текст] /под ред. Г.А. Обернихиной. - М., 2006. - 128 с.

Т.В. Емельянова

Метод проектов при изучении современной русской художественной литературы в 11 классе

В условиях меняющихся запросов к образованию со стороны личности, семьи, общества, государства особую значимость приобретает развивающий потенциал образования, его ориентация на конечный образовательный результат, сущность которого определяется деятельностной парадигмой образования, где процесс учения понимается как процесс развития личности, обретения ею духовно-нравственного и социального опыта. Таким образом, происходит смена ценностных установок школьного образования, в том числе и литературного, от освоения предмета - к развитию личности, которое осуществляется в процессе усвоения знаний, умений и навыков, «составляющих инструментальную основу компетенций учащегося».

Принцип деятельности, лежащий в основе современного образования, состоит в том, что учащиеся самостоятельно добывают знания, а не получают их в готовом виде от учителя. В процессе освоения предметных знаний школьники овладевают и универсальными учебными действиями:

- способами учебно-познавательной, исследовательской и практической деятельности;
- коммуникативными и информационными умениями;
- умением оценивать объекты окружающей действительности;
- способами контроля, самоконтроля и творческого решения учебных и практических задач.

Средством эффективного обучения школьников на основе принципа деятельности являются активные формы и методы обучения: деловые и ролевые игры; практикумы; творческие мастерские; эвристический метод, исследовательский метод, метод проектов и т.д.

Однако в практике преподавания современной русской художественной литературы в 11-м классе (это отмечается мно-

гими учеными-методистами и подтверждается данными анкетирования учителей, наблюдениями за учебным процессом, анализом учебно-методической литературы) преобладающим методом обучения является обзорная лекция, позволяющая сэкономить учебное время и управлять восприятием учебного материала учащимися, но выполняющая в основном ознакомительно-ориентировочную функцию. Основным видом является репродуктивная деятельность учащихся в обучении: конспектирование лекции учителя, материалов учебника, ответы на вопросы.

Ныне действующей Примерной программой среднего (полного) общего образования по литературе (базовый и профильный уровни), регламентирующей содержание литературного образования, в конце 11 класса рекомендовано обзорное изучение современной русской художественной литературы: *«Основные тенденции современного литературного процесса. Постмодернизм. Последние публикации в журналах, отмеченные премиями, получившие общественный резонанс, положительные отклики в печати»*.

Между тем, доминирование репродуктивной учебной деятельности на завершающем этапе литературного образования в школе не соответствует целям и задачам современного школьного образования в целом и литературного образования, в частности.

Во-первых, к 11 классу учащиеся осваивают содержание литературных произведений, предметные и обобщенные способы деятельности, необходимые для проявления учащимися читательской самостоятельности при работе с произведениями современной русской художественной литературы. Во-вторых, современная русская художественная литература представляет собой учебный материал, работая с которым одиннадцатиклассники имеют возможность проявить читательскую самостоятельность, лежащую в основе читательской компетенции, в условиях новой для них ситуации, применяя те знания, умения и навыки, которые освоены учащимися на предыдущих этапах литературного образования в школе.

Текущий литературный процесс, творчество отдельных писателей, поэтов, драматургов, отдельные произведения подчас получают противоречивые отклики со стороны литературове-

дов, литературной критики, читательской общественности. В такой ситуации старшеклассники как читатели современной литературы, обладающие определенным уровнем читательской компетенции, являются участниками и процесса оценки новых литературных произведений, и процесса освоения новых знаний о литературе.

Одним из эффективных и целесообразных методов развития читательской самостоятельности одиннадцатиклассников является метод проектов - дидактическое средство активизации познавательной, трудовой, коммуникативной деятельности учащихся, развития креативности, формирования определенных качеств личности, среди которых - умения анализировать ситуацию, выделять проблему, формулировать ожидаемые результаты, ставить задачи, находить оптимальный способ решения проблемы составлять план действий, осуществлять исследования, оценивать и анализировать свою работу, соотносить полученные результаты с ожидаемыми.

По доминирующей деятельности учащихся различают такие разновидности учебных проектов, как:

- практико-ориентированный (создание социально-значимого продукта);
- исследовательский (исследование, приближенное к научному);
- информационный (сбор информации об объекте/явлении с целью ее анализа, обобщения и представления аудитории);
- творческий (творчество учащихся);
- ролевой (имитация социальных, деловых отношений).

Вне зависимости от избранного вида проекта его материальные результаты должны быть оформлены в конкретные продукты с их последующей презентацией.

Учебная тема	Вид проекта по доминирующей деятельности учащихся	Результаты проекта (формы продуктов)	Виды презентации результатов
Основные тенденции современного литературного	Исследовательский Практико-ориентированный Информационный	Статья, доклад, литературно-критический обзор, сравнительно-сопоставительный анализ основных	Научная конференция, справочник, сборник статей/докладов, журнал, учебное занятие,

Учебная тема	Вид проекта по доминирующей деятельности учащихся	Результаты проекта (формы продуктов)	Виды презентации результатов
процесса		тенденций литературного процесса на разных этапах развития русской литературы, лекция, видеолекция, учебное пособие, дидактические материалы	реклама, телепередача
Постмодернизм в русской литературе	Исследовательский Информационный Практико-ориентированный Творческий Ролевой	Статья, доклад, лекция, видео-лекция, учебное пособие, дидактические материалы, игра, литературный манифест, литературно-художественная стилизация, сравнительно-сопоставительный анализ литературно-художественных направлений, сравнительно-сопоставительный анализ литературно-художественных произведений разных направлений	Сборник статей/докладов, конференция, журнал, книга, учебное занятие, презентация учебного пособия/дидактических материалов, деловая игра, презентация, диалог литературных персонажей
Последние публикации в журналах, отмеченные премиями, получившие общественный резонанс, положительные отклики в печати	Информационный Практико-ориентированный Творческий Ролевой	Литературно-критический обзор, лекция, видео-лекция, сравнительно-сопоставительный анализ литературно-критических статей, сравнительно-сопоставительный анализ произведений, анализ произведения, учреждение премии, аннотация произведения, иллюстрации к произведению, web-сайт, web-форум	Конференция, журнал, учебное занятие, сборник сочинений, «путеводитель», выставка, сборник иллюстраций, реклама, презентация, деловая игра

Как видно из таблицы, использование метода проекта с целью освоения знаний о современной русской художественной

литературе возможно на разных ступенях литературного образования в школе: от проектов, связанных с изучением отдельных произведений и творчеством учащихся основной школы, к проектам в старшей школе, в процессе работы над которыми, то есть, в процессе деятельности, старшеклассники добывают новое знание о современном периоде в развитии русской художественной литературы на основе читательской компетенции, сформированной у них к 10-11 классам. Результаты проектов могут быть представлены на заключительных занятиях по литературе в 11 классе.

Таким образом, метод проектов при изучении современной русской литературы является и средством решения противоречий между требованиями ныне действующего стандарта литературного образования, и инструментом развития читательской самостоятельности старшеклассников, составляющей основу читательской компетенции.

Кроме того, метод проектов позволяет реализовать принцип дифференциации обучения, основанный на учете интересов, образовательных потребностей и способностей старшеклассников, выбравших базовый или профильный уровень изучения литературы. При этом на основе принципа дифференциации возможно обучение и внутри одного профиля, например, учащиеся филологического профиля, работая над проектом, могут попробовать себя в разных ролях – литературоведа, литературного критика, педагога.

Библиографический список

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учеб. пособие / под ред. Полат Е.С. (4-е изд.). – М.: Академия, 2009.

2. Петерсон, Л.Г. Теория и практика построения непрерывного образования [Текст]/ Л.Г. Петерсон. - М.: УМЦ «Школа 2000...», 2001.

3. Романовская, М.Б. Метод проектов в контексте профильного обучения в старших классах: современные подходы [Текст]: Научно-методическое пособие для повышения квалификации работников образования / М.Б. Романовская. - М.: АП-КиПРО, 2002.

4.Сергеев, И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся [Текст]/ И.С. Сергеев. - М.: АРКТИ, 2009.

5.Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [Текст]: Проект / РАО/ под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. - М: Просвещение, 2008. - С. 15.

6.Примерная программа среднего (полного) общего образования по литературе. Базовый уровень, Примерная программа среднего (полного) общего образования по литературе. Профильный уровень [Электронный ресурс]// - Режим доступа: <http://window.edu.ru/window/library>.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

**Региональная научно-практическая конференция в рамках
традиционной «Недели памяти К.Д. Ушинского» на базе
филиала кафедры методики филологических дисциплин
в начальной школе Леснополянской начальной
школы Ярославской области**

УДК159.9.072

С.Г. Макеева

Использование Библии в учебном курсе «Основы православной культуры»

Одним из основных вопросов в преподавании учебного предмета «Основы православной культуры» стал вопрос об использовании Библии. Новая педагогическая стратегия религиозно-культурного образования в светской школе, решающей прежде всего задачи духовно-нравственного воспитания, делает невозможным механическое заимствование методики чтения Библии в курсе Закона Божия.

Разработанная нами система методических положений по отбору содержания библейского чтения, особенностей его построения, методики восприятия текста состоит в следующем.

1. Обеспечение целостности восприятия Библии.

В основание этого методического требования полагается христианское понимание целостности Библии как единой книги, объединенной в своем содержании образом Христа и идеей искупления. «Искупление» в решении задач духовно-нравственного воспитания переосмысливается как нравственное самосовершенствование человека в его жизненных устремлениях. Христианско-центрической логикой должно объединяться и чтение библейских сюжетов.

2. Системно-уровневый характер знакомства с Библией.

Выстраивание курса библейского чтения требует ориентации на возрастную перспективу и учета обновляющегося с возрастом восприятия библейского текста. В этом отношении следует принять во внимание рекомендацию К.Д.Ушинского, заключающуюся в том, что библейские рассказы, переданные один раз, в последующем должны повторяться и дополняться, чтобы образы и события становились все определеннее и ярче. Этому способствует спирально-концентрическое построение курса библейского чтения и выстраивание его на двух уровнях.

Первый, пропедевтический, уровень направляется на формирование представлений об Иисусе Христе как Богочеловеке с обозначением главных вех его жизни и выстраивается преимущественно на рассказах учителя и чтении Евангельских переложений для детей в приурочивании к христианским праздникам. Второй уровень должен включить в себя чтение Евангелия по каноническому тексту и обращение к ветхозаветным сюжетам из книг Бытия и Исхода.

3. Идеино-тематический принцип чтения Библии.

Раскрытие в качестве ведущей идеи призыва Христа “Будьте совершенны” предполагает тематическое чтение в аспектах отношения к человеку, обществу, природному миру, самому себе. В соответствии с системно-уровневым характером построения курса библейского чтения развитие отношения учащихся к христианскому идеалу человека осуществляется на двух уровнях. Вначале основу этого отношения составляет эмоцио-

нально-положительная оценка жизненного подвига Христа, его нравственного образа в качестве Сына Человеческого с буквальным пониманием смысла имени Иисуса как Спасителя (исцеляет людей, спасает от смерти) и роли его как Учителя (учит людей праведной жизни, сам называет себя Учителем). Постепенно это понимание может расширяться до осознания учащимися роли христианского учения для духовного спасения (“Наречешь Ему имя Иисус, ибо он спасет людей своих от грехов их”. -Мф., 1,21) на основе воспитания и самовоспитания.

4. Педагогически оправданная свобода, избирательность в использовании содержания Библии.

Это требование связано с учетом возрастных особенностей учащихся и динамикой воспитательного процесса. Следует принять рекомендацию, выработанную в прошлом и заключающуюся в том, что “первые рассказы из Библии никак не должны иметь претензии на передачу детям всего хода событий Священной истории”, что должны быть сообщаемы только отдельные события, которые в будущем дадут “прочный материал для будущей постройки” [7,с. 363]. Допускается и нарушение порядка библейского повествования наставником, “ибо возвращаемая им душа подобна саду, и он, как опытный садовник, должен знать, что посеять раньше на благодатную почву и что дает наилучшие всходы” [1.с. 397].

5. Актуализированность проблематики библейского чтения.

Выдвигаемое требование не исчерпывается возможным приурочиванием библейского чтения к церковным праздникам (Рождеству, Пасхе), а предполагает выбор его содержания в ориентации на текущую педагогическую ситуацию. Осмысление опыта семейного воспитания позволяет выдвинуть такое положение: Библия привлекается для очищения детской души от “нравственного сора” тогда, когда ребенок пребывает в духовном смятении, ищет нравственной опоры.

6. Сочетание различных форм представления библейского содержания.

Реализацией принципа доступности в обучении определяется необходимость сочетания непосредственно библейского канонического текста, его литературных переложений, парафраза.

Парафраз, то есть переложение библейских повествований на доступный пониманию ребенка язык с необходимыми добавлениями, традиционно используется в начальной школе и не противоречит методическим положениям святоотеческой педагогики, допуская использование “живого пересказа” Священного Писания в сопровождении чтения избранных мест из Евангелия. Так, считая невозможным изменять без нужды библейский текст, К.Д.Ушинский не отвергал, однако, использование в начальной школе парафраза и требовал от учителя его умелого составления: “Возьмите какой-нибудь библейский рассказ, лучше всего по библейскому же тексту, прочтите его сами со вниманием, сообразите, что придется объяснять детям...” [6, с. 364]. К парафразу прибегал Л.Н.Толстой: “Желая передать им учение Христа так, чтобы оно было понятно им и имело бы влияние на их жизнь, я рассказывал им своими словами те места из четырех Евангелий, которые казались мне самыми понятными, доступными детям” (“Учение Христа”).

Составление парафраза современному учителю следует выстраивать на обязательном включении в него дословных выдержек из библейского текста.

Более приемлемыми являются литературные переложения Библии (“Вавилонская башня” К.Чуковского, “Святая история для детей” М.Львовой), рассчитанные на восприятие ребенка и сумевшие сохранить простой и безыскусственный стиль величавого памятника, способствующие возникновению ярких впечатлений через усиление эмоционально-образной стороны повествования.

Парафраз, литературные переложения в качестве форм предварительного ознакомления с библейским содержанием помогают подготовить детей к его восприятию непосредственно в емком каноническом тексте. Чтение Библии по каноническому тексту в курсе “Основы православной культуры” носит ограниченный характер и поначалу сосредоточивается на извлечениях из текста, представляющих собой отдельные заповеди, наставления, логики.

7. Обеспечение сознательности библейского чтения.

В начальной школе можно ставить задачу достижения относительной сознательности библейского чтения. Это вызыва-

ется не только особенностями плана содержания библейского текста (информацией об отдаленных во времени социально-культурных реалиях), но и особенностями плана его выражения в силу специфики библейского языка и, в частности, повышенной семантичностью и метафоричностью языковой формы. С другой стороны, сама суть Библии как свидетельства реальности, “книги былей” не допускает субъективного интерпретирования ее содержания, что недоучитывается современной педагогикой. Достижение адекватности восприятия младшими школьниками библейского текста предполагает восприятие заложенной в нем фактической, концептуальной, подтекстовой информации, что требует расширенного культурно-исторического комментария к тексту с углубленной лексико-семантической работой, стилистическим и фразеологическим анализом, толкованием историзмов, этнографизмов, экзотизмов [2.с. 26].

В свою очередь, нравственная доминанта библейского чтения подразумевает постепенное освоение младшими школьниками тезауруса религиозно-этической сферы, метафоричности и символики образов: христианство, вера, “книжное учение” - солнце, свет, посев; ум, сердце, душа - земля, поле; благие мысли, добродетели - проросшее семя, всходы, плоды; злые мысли, пороки - терние, сорняк; проповедник, учитель, просветитель - сеятель, пахарь.

8. Следование принципу обратной перспективы библейского текста.

Принцип обратной перспективы [4] проявляется в том, что если художественный текст вводит читателя в свой мир, то библейский текст сам «волит войти в жизнь» читающего его и означает прилагание читателем к себе библейских событий. Следовательно, отправной и завершающей точкой анализа прочитанного должен выступать личный жизненный опыт учащихся.

9. Диалогический характер чтения и обсуждения Библии.

В педагогических пособиях, методических руководствах прошлых лет подчеркивалось, что чтение Евангелия не должно иметь даже “вида урока” [3.с. 20-21], поэтому и в современной практике урока следует также отказаться от формального харак-

тера чтения в пользу “живых бесед”, отвечающих православно-педагогической традиции.

10. Придание чтению Библии семейного характера.

Взаимоотношения школы и семьи в духовно-нравственном воспитании детей виделись в традиционной педагогике следующим образом: если семья должна была посеять нравственное чувство, то школа – “осветить в душе идею, без которой одно чувство смутно и неустойчиво” [5, с. 484]. Индифферентность современных родителей к религиозным вопросам и даже заинтересованное отношение к ним сочетаются с некомпетентностью в чтении литературы духовно-нравственного содержания. По результатам нашего исследования, только 7% родителей делают попытки читать своим детям Библию. Поэтому домашние задания по ее чтению и анализу должны использоваться как средство косвенного религиозно-культурного просвещения родителей.

Библиографический список

1. Библия для детей [Текст]/ сост. А.Соколов. - СПб., 1896. - 384 с.
2. Вентцель, К.Н. Освобождение ребенка [Текст]/ К.Н. Вентцель. - М., 1923. - 20 с.
3. Карасев, А. К вопросу о преподавании Закона Божия в народных училищах [Текст]/ А. Карасев // Русская школа. - 1904. - №3. - С. 17-25.
4. Кураев Андрей, диакон. Библия в школьной хрестоматии (методические рекомендации к библейским текстам из хрестоматии по литературе для 5-6 классов) [Текст]/ Андрей Кураев// Религиоведение и культурология в школе. - Вып. 1. - М., 1995. - 96 с.
5. Победоносцев, К.П. Сочинения [Текст]/ К.П. Победоносцев. - СПб., 1996. - 509 с.
6. Ушинский, К.Д. Родное слово [Текст]/ К.Д. Ушинский // Избр. пед. соч. - М., 1974. - Т.2. С. 3-438.
7. Ушинский К.Д. Родное слово[Текст]: Книга для детей и родителей. - Новосибирск, 1997. - 447 с.

И.И. Мельникова

Духовно-нравственное развитие учащихся как целевой ориентир высшего педагогического образования

Реформирование системы образования в России, свидетелями и участниками которого мы все являемся на протяжении последнего десятилетия, требует от педагогов радикального пересмотра содержания, методов, форм и, главное, целей обучения на разных возрастных этапах. Однако, к сожалению, разработчики новых образовательных стандартов дошкольного, школьного, среднего и высшего профессионального образования работают автономно друг от друга, в результате чего некогда единая система образования теряет свою системность и превращается в набор плохо сочетаемых друг с другом элементов странного «образовательного конструктора». Особенно отчетливо это проявляется в отсутствии преемственности стандартов школьного и высшего педагогического образования. Школьный стандарт предполагает перенесение акцентов со знаниевого аспекта образования на деятельностный и воспитательный. При этом прежние представления о сущности и задачах воспитания переосмысливаются через понятия ценностей и ценностных ориентиров, а методологической основой разработки и реализации школьного государственного образовательного стандарта становится «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ»[1]. Наиболее последовательно основные положения этой концепции реализуются в стандартах начального общего образования, что, по-видимому, связано с рассмотрением младшего школьного возраста как сензитивного периода для становления системы ценностей и ценностных ориентиров. Так, стандарты второго поколения для начальной школы уже формулируют требования к результатам освоения ООП на трех уровнях: личностном, метапредметном и предметном. Личностные определяют ценностно-смысловые установки обучающихся, социальные компетенции и личностные качества, которые должны быть сформированы в начальной школе. Мета-

предметные результаты включают в себя ключевые надпредметные компетенции, составляющие основу учебной деятельности как таковой, предметные результаты отражают компетенции, связанные с конкретной предметной областью. При этом явно прослеживается приоритет формирования ценностно-смысловой сферы учащихся. Личностные требования (результаты) стоят на первом месте и включают формирование основ российской гражданской идентичности, осознание своей этнической и национальной принадлежности, формирование ценностей многонационального российского общества, становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций [2,с.7]. В метапредметных результатах находим (наряду с освоением универсальных учебных действий) освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии [2,с.8]. Предметные результаты также сформулированы с ориентацией на ценностные представления. Так, для предмета «Русский язык. Родной язык» на первых трех позициях стоит формирование представлений о языке как основе национального самосознания, явлении национальной культуры, средстве межнационального общения и позитивное отношение к правильной речи как показателю общей культуры и гражданской позиции человека [2,с.9]. По предмету «Литературное чтение» первые 2 позиции занимают понимание литературы как явления национальной и мировой культуры, средства сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций; осознание значимости чтения для личного развития, формирование представлений о мире, российской истории и культуре, первоначальных этических представлений, понятий о добре и зле, нравственности [2,с.10-11]. Нам кажется значимым, что именно эти два предмета – русский язык и литературное чтение - идут первыми в разделе «предметные результаты освоения ООП начального общего образования». Таким образом подчеркивается их ведущая роль в решении приоритетных задач современной школы, хотя и в других предметных областях ценностно-формирующий компонент занимает первые позиции.

Кажется очевидным, что новые подходы к оценке результатов обучения через призму воспринятых и освоенных учениками базовых ценностей российской культуры предполагают и новый подход к подготовке педагогических кадров.

Однако стандарты высшего педагогического образования ничего подобного не предусматривают. Требования к выпускнику формулируются через набор компетенций, в перечне которых даже не упоминается слово «ценности». Возможно, разработчики стандарта ВПО еще внесут в него необходимые коррективы, но подготовка педагогических кадров по этим стандартам будет массово осуществляться в стране уже со следующего учебного года, и мы рискуем получить целое поколение педагогов, слабо подготовленных к реализации новых школьных стандартов. В связи с этим нам кажется необходимым при разработке новых образовательных программ в педагогических вузах обеспечить их соответствие запросам школьного стандарта. Поскольку системообразующим компонентом любой педагогической системы являются цели, для восстановления преемственности и системности школьного и педагогического образования необходимо, прежде всего, обеспечить единство их целевого компонента. А это значит, что в качестве целевого ориентира ВПО должна выступать подготовка студентов к осуществлению духовно-нравственного развития и воспитания учащихся.

Подобная целевая ориентация требует изучения особенностей ценностно-смысловой сферы будущих учителей и степени ее соответствия задачам их будущей профессиональной деятельности, поскольку «никакие воспитательные программы не будут эффективны, если педагог не являет собой всегда главный для обучающихся пример нравственного и гражданского личностного поведения» [1, с.20]. Иными словами, необходимо выяснить, насколько освоены будущими педагогами те ценности и нравственные ориентиры, которые они должны будут формировать у школьников.

Для получения подобной информации мы воспользовались результатами последних социологических исследований ценностных ориентаций молодежи, проведенных в России (2007-10 гг.). В них констатируются коренные изменения в системе ценностей молодежи, обусловленные экономическими, политическими и социокультурными явлениями в жизни страны и общества. Изменения эти проявляются в первую очередь в повышении роли витальных, материальных, гедонистических ценностей и, как следствие, снижении статуса ценностей духовных

(за исключением когнитивных). Забота о здоровье, безопасности, самореализации становятся для большинства индивидов важнейшим направлением активности. При этом забота распространяется только на собственное благополучие, ценность жизни Другого, природы в целом не имеет определяющего значения. Нравственные ценности существенно уступают стремлению к материальному достатку и комфорту, а эгоцентрические приоритеты доминируют над общественными. Так, по данным социологов, 55% респондентов (студентов вузов) сознательно ориентируются на удовлетворение собственных желаний, амбиций, личный успех и только 25% обнаруживают сознательную ориентацию на благо общества, коллектива, других людей [4].

Второй особенностью ценностной картины является общая ценностная нестабильность, изменчивость, которая легче переносится мужчинами, а у женщин, более склонных к соблюдению традиций, провоцирует повышенную тревожность. При этом многие женщины обнаруживают стремление к независимости, самодостаточности, карьере, жесткости и твердости в общении. Ценности семьи и семейной жизни уходят на второй и третий план. Состояние «хронического кризиса», переживаемое современной молодежью, приводит не только к дестабилизации ценностной системы, но и к неудовлетворенности настоящим, утрате доверия к государству и его институтам, усилению суицидальных, апокалиптических настроений, росту девиантности поведения. Негативная оценка реальности приводит к стремлению «бегства» от нее, которое реализуется (в зависимости от уровня интеллектуально-нравственного развития) либо в наркотиках, алкоголе и игромании, либо в религии, мистицизме, виртуальном творчестве и общении, экстремальных развлечениях. Таким образом «любовь к родному пепелищу» и «отеческим гробам» тоже не актуальна для представителей современной российской молодежи.

Третьей чертой ценностной картины современности социологи называют «болезнь перемен» - то есть стремление к постоянному обновлению условий жизни и окружения. Верность, крепкая дружба, любовь, работа на одном месте, постоянный дом и семья становятся ценностями уходящих поколений. Неудивительно, что 70% опрошенных, являющихся завсегдатаями

молодежных «тусовок» в крупных городах России, постоянно испытывают чувство одиночества. Отрицание ценности Другого и замкнутость на собственной личности неизбежно приводят к самораспаду и деградации, поскольку духовная жизнь становится невозможной в подобных обстоятельствах.

Четвертой особенностью ценностного мира современной молодежи в социологических исследованиях называют утрату национальной культурной идентификации, которая проявляется как космополитизм, смешение культурных традиций и ценностей, «религиозный синкретизм». Однако стремление стать «гражданами мира» обусловлено, прежде всего, неудовлетворенностью собственной страной и ее положением в мире, антипатриотизмом, стремлением эмигрировать. В то же время процесс глобализации в качестве своеобразного социального «противовеса» вызывает к жизни и оппозиционные- национальные и даже классовые- ценности, которые часто принимают протестные и социально-опасные формы.

Единственной положительной чертой ценностных ориентаций современной молодежи можно считать повышение ценности знания, образования, информации. Однако и эти ценности при более внимательном изучении обнаруживают прагматическую направленность, а не стремление к познанию и поиску истины. Получение знаний и образования становится ценностью лишь в контексте развития карьеры и материального благополучия. Аналогичная ситуация наблюдается и в коммуникативной сфере. Отношения с близкими приобретают все более устойчиво корыстный, коммерческий характер. В молодежной среде эгоистичный индивидуалистический настрой выше гуманизма, взаимопомощи и взаимоподдержки. Высокую коммуникативность проявляют с нужными, влиятельными людьми, имеющими высокий социальный статус. При этом социологи отмечают плюрализм, либерализм и антиномичность ценностей современной молодежи, которые позволяют сочетать терпимость, непримиримость и безразличие, космополитизм и национализм, стремление к объединению и полной свободе. Однако негативные тенденции в изменении ценностных ориентаций определяются достаточно ясно, что становится поводом для обоснованной тревоги специалистов в области обществознания, образования и культу-

ры. Будущее не только молодого поколения, но и страны в целом зависит от преодоления выявленных негативных тенденций в ценностной сфере, и обновляющаяся система образования (от начальной школы до высшей) должна найти свое место в этом процессе. Новые приоритеты в системе ценностей, интересов и социальных норм молодежи неизбежно найдут отражение в ее сознании, поведении, социальной активности, физическом и психическом здоровье. Поэтому процесс формирования ценностей должен быть регулируемым и управляемым посредством продуманной государственной политики и последовательной системы воспитания.

Возвращаясь к вопросу о подготовке учителя, способного целенаправленно воздействовать на формирование ценностно-смысловой сферы учащихся, заметим, что первым шагом на этом пути должно стать осмысление и переосмысление будущими педагогами собственных ценностей и ценностных ориентиров. Направить студентов по этому пути – задача педагогов высшей школы, которую нужно решить неформально, иначе ситуация может стать еще более критической. Слишком очевидный и сильный разрыв между ценностями, возникающими естественным путем и искусственно «насаждаемыми», неизбежно приведет к серьезным личностным деформациям и проблемам, ответственность за которые ляжет на педагогов, бездумно выполняющих очередной «социальный заказ». Поэтому цели, содержание, методы и формы работы по развитию и коррекции ценностно-смысловой сферы личности будущего учителя должны получить серьезное теоретико-методологическое осмысление и обоснование.

Библиографический список

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. - М.: Просвещение, 2009. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985>
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>

3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=4935и>

4. Баева. Л.В. Ценности молодежи «эпохи перемен»: взгляд из России [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.socioloskaluca.ac.me/PDF8/baeva2.pdf>

УДК159.9.072

Г.Б. Иванова

Основные направления духовно-нравственного воспитания младших школьников в МОУ Леснополянская НШ-ДС им. К.Д. Ушинского

«Воспитание является одним из важных компонентов образования в интересах человека, общества, государства», - именно так сегодня расставлены приоритеты в системе образования. Новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования направлен на обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования, становление их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества, на сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, на изучение родного языка, возможности получения начального общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России.

Наше образовательное учреждение уделяет особое внимание сохранению и развитию национальных традиций, духовно-нравственных ценностей еще с 1993 г., когда школа стала филиалом кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе и экспериментальной площадкой по реализации педагогического наследия К.Д. Ушинского в условиях современной школы. Педагогический коллектив школы, добиваясь единства обучения и воспитания учащихся, помнит слова Ушинского о том, что «под именем гуманного образова-

ния подразумевается развитие духа человеческого, а не одно формальное развитие». Известно, как высоко ценил Ушинский одухотворяющую роль родного языка. Это побудило нас к внимательному изучению его книг – «Родного слова», «Детского мира». Мы стремимся полнее осмыслить заложенную в этой работе методическую систему и построить на ее основе весь учебно-воспитательный процесс. Учителя не сводят работу к использованию из «Родного слова» отдельных текстов и заданий. Не стремятся они заключить и все содержание образования в его рамки. Главная задача – исследовать возможности бережного переложения на современную школу изложенных в трудах Ушинского педагогических подходов.

Понимая ответственность и сложность поставленной задачи, начинали с одного экспериментального класса. Но животворная сила идей К.Д. Ушинского с каждым годом становилась ощутимее в рамках не только школы, но и района, области, а теперь наши заслуги признаны и на уровне России.

Средства воспитания и развития, по Ушинскому, выводятся из самой природы ребенка, его деятельностной сущности, из той реальной окружающей среды, которая дает пищу для ума, обогащает мир чувств, влияет на его становление. Два основных фактора определяют воспитательные средства – свободная инициативная деятельность ребенка и среда. Лейтмотивом всего учения Ушинского можно считать слова из его основного труда «Человек как предмет воспитания»: «Всякая человеческая душа требует деятельности и, смотря по роду этой деятельности, которую дает ей воспитатель и которую она сама для себя отыщет, – такое направление примет и ее развитие. От недостаточной оценки этой основной психологической истины происходят главные ошибки и еще чаще упущения в педагогической теории и в педагогической практике». Важно, что воспитывает ребенка та деятельность, которая доставляет ему радость, которая оказывает положительное нравственное влияние на него, которая гармонично развивает умственные и физические способности. При этом и система средств, и все воспитательные воздействия, и организация всей воспитательной среды должны быть так построены, чтобы побуждали ребенка к самовоспитанию, к самостоятельному стремлению трудиться, самосовершенствоваться.

Одним из важнейших средств воспитания, или, как замечал Ушинский, «могущественным органом воспитания», является учение. Ушинский замечает, что главное достоинство преподавателя заключается в том, чтобы он умел воспитывать учеников своим предметом. В этой связи снова и снова предостерегает великий педагог от возможных ошибок – сузить учение рамками параграфов «от сих до сих», вдалбливания готовых истин, зазубривания, муштры. Учение как воспитательное средство в том случае достигает цели, если связано с развитием познавательных способностей ребенка, если научает самостоятельно мыслить и пытливо всматриваться в окружающий мир. Как это созвучно современной задаче формирования универсальных учебных действий!

Но еще более актуальной является задача духовно-нравственного воспитания учащихся, вот почему имя великого педагога у нас звучит по-особому. Его слова «худо той школе, где мало послушных и прилежных детей», являются напутствием каждого дня. Наша школа была и остается местом проведения семинаров, конференций по проблеме духовно-нравственного воспитания с показом открытых уроков и внеклассных мероприятий. Мы представляли опыт работы на всероссийских конференциях в Курске, Москве, Сергиевом-Посаде, Ярославле, были неоднократно участниками Рождественских, Глинских, Романовских чтений.

Уделяя особое внимание воспитанию патриотизма – любви к родной стране, родному краю, родному дому – мы помним, что чувство патриотизма возникает под воздействием окружающей природы, народной культуры и практической деятельности человека. Любовь к Родине характеризуется расширением и сознанием патриотического отношения: сначала неосознанно ребенок тянется к отцу и матери, подрастая, он начинает испытывать привязанность к друзьям, родной улице, селу, городу, и только взрослея, набираясь опыта и знаний, он постепенно осознает свою принадлежность к народу, национально-культурным и религиозным корням.

Сегодня, в связи с введением в школьную программу нового курса «Основы религиозных культур и светской этики», перед российской школой возникает немало вопросов: подго-

товка соответствующих педагогических кадров и уровень их религиозно-культурной просвещенности, значимость этого предмета для ребенка и его семьи. На базе же нашей школы совместными усилиями педагогов, будущих учителей начальных классов, специализации «Основы православной культуры в начальной школе» и семинаристов Ярославской духовной семинарии эти вопросы решались уже в течение 3 последних лет: проводились родительские собрания, «круглые столы» с представителями общественности, священства, практиковались открытые и рабочие уроки, посвященные православным праздникам. Особенно хочется отметить те, которые состоялись в преддверии Рождества, Благовещения, Пасхи. Глубоко и проникновенно раскрывались такие непростые и важные понятия, как «душа», «милосердие», «благословение», «теплота», «задушевность», «семейный лад».

В соответствии с требованиями ФГОС нами составлена программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, которая является ориентиром для формирования всех разделов основной образовательной программы начального общего образования. В основе программы также лежат концептуальные положения педагогического проекта «Реализация педагогических идей К.Д. Ушинского в современной русской школе» и опыт патриотического воспитания через деятельность детской общественной организации «Русичи».

УДК159.9.072

С.Г. Макеева, Л.Н. Ланцева

Особенности нового учебного курса «Основы православной культуры»

В школьно-аудиторную работу Церковь включилась довольно поздно, а это разные вещи: работа с прихожанином наедине и работа в школьном классе. Кроме того, наивно полагать, что можно использовать опыт преподавания Закона Божия до революции, отсканировать и переиздать что-то из старых учебников.

Сегодня методику проведения уроков по основам православной культуры приходится разрабатывать в режиме поиска, совмещаая наработки светской педагогики и возрастной психологии XX века с этикой древнего Православия. Поэтому практически во всех учебниках ОПК, созданных до сих пор, есть определенные недостатки. Один из них можно назвать недостатком «прошедшего времени».

Учебный курс по основам православной культуры традиционно выстраивался по историко-центрическому принципу. И чем более ребенок читал эти учебники, тем более он погружался в историю, уходил от своего внутреннего мира. Автор нового учебного курса по основам православной культуры А. Кураев постарался этот курс построить максимально актуализированно.

Потребностью вынести разговор о православии за рамки истории древнего мира объясняется подбор многих сюжетов. Так, для урока «Монастырь» можно было найти предания из истории православного монашества, но А. Кураев рассказывает о нашем современнике, ученом, враче-хирурге, Луке Войно-Ясенецком. Полученное детьми представление об этом человеке, во-первых, развеет миф о том, что якобы христианская вера и наука находятся в конфликтных отношениях. Во-вторых, для рассказа о нем можно использовать фотографию, а не икону, которая до сих пор воспринимается современным школьником как нечто условное и говорящее о фантазийном, древнем мире.

В уроке «Милосердие» также можно было обратиться к историческим примерам. В учебнике же приводится эпизод из жизни И. Смоктуновского: «До войны я жил у тетки, мне было 6 лет. В какой-то праздник она дала мне тридцать рублей: «Пойди в церковь, отдай на храм». Тридцать рублей! На эти деньги года полтора можно есть мороженое! И тем не менее, почему-то все равно иду к храму. Подошел к служителю и сказал: «Возьмите на храм, возьмите, пожалуйста»... С той поры я понял, что Кто-то на Небе поверил в меня». Хотя фамилия «Смоктуновский» скорее всего незнакома детям, но она вызовет доверие у их родителей.

Актуализация учебных сведений предполагает педагогическое обращение к жизненному опыту ребенка, и это можно

проследить в содержании уроков «Храм», «Совесть и раскаяние», «Подвиг». Творческие работы учащихся (урок 16) способствуют переводу полученных знаний в опыт практической деятельности и предполагают создание проектов, проведение экскурсий.

Еще одна особенность нового учебного курса по основам православной культуры в отличие от курса Закона Божия заключается в его культурологическом, а не вероисповедном характере. В этом отношении красноречивы формулировки тем уроков: «Культура и религия», «Как христианство пришло на Русь». Подчеркивается духовно-нравственная направленность уроков: «Христианин в труде», «Защита Отечества», «Христианская семья», «Отношение христианина к природе».

Структура уроков основ православной культуры не оговаривается. Вместе с тем, анализ композиционных особенностей учебного материала, содержания методического аппарата позволяет наметить общую структуру урока по основам православной культуры: 1) актуализация имеющихся у детей знаний, представлений; 2) сообщение новых сведений, извлекаемых из библейских сюжетов, богословских сочинений, историко-религиозных трудов; 3) обсуждение представленных идей, фактов, образов через аргументацию примерами из произведений фольклора, художественной литературы; 4) перевод полученных представлений на уровень понятий, их систематизация; 5) проявление учащимися личностного отношения к полученной информации, ее нравственное осмысление.

Однако не все в содержании учебного курса, учебника воспринимается однозначно положительно. Представленное пособие по своим жанровым особенностям является определенной серией воспитательных бесед под названием «уроки». Этим беседам присущи диалоговая манера сообщения и разговорная интонация, а их несомненные достоинства – в искренности и убедительности авторского слова. Но если воспитательные беседы как форма, прежде всего, дополнительной внеучебной работы допускают свободу в отборе содержания материала и логике его подачи, то уроки как основная форма учебного процесса требуют четких рамок. Со стороны содержания учебного материала эти рамки определяются содержанием учебного предмета (за-

крепленного в образовательном стандарте), компонентами которого выступают знания, способы деятельности (в том числе творческой деятельности), эмоционально-ценностные отношения. К сожалению, из представленного содержания учебного материала и методического аппарата (вопросов к текстам) набор названных компонентов осуществлен автором пособия весьма произвольно. При этом не всегда заявляемая тема урока соотносится в своих границах с содержанием учебного материала. Со стороны логики подачи учебного материала уроки должны отвечать таким дидактическим принципам, как систематичность и последовательность изложения материала. Это, в свою очередь, означает следование основным этапам усвоения знаний и умений по их применению в связи с развитием ценностных отношений (актуализации, дополнения и расширения, закрепления и проверки). Такая поэтапность недостаточно прослеживается в предлагаемом пособии. В этой связи встает серьезная проблема оценки качества усвоения учебного предмета.

Наконец, представляемый материал, демонстрируя эрудицию автора и интеллектуальную культуру, не в полной мере отвечает дидактическому принципу учета возрастных особенностей учащихся. Судя по характеру обращений к детям и апеллирования к их жизненному опыту, подбору фактологического и литературного материала, возраст адресата расширяется от учащегося начальной школы до средней.

УДК81'282

Е.А. Воробьева

Лингвокраеведческие словари ярославских говоров и возможности их использования в языковой подготовке студентов педагогического факультета

Особой разновидностью толковых словарей являются диалектные словари. Стремление отразить в словарях особенности местной речи обнаружилось в первой половине 18 века. Областные слова были включены уже в «Словарь Академии Российской».

В 1852 г. выходит «Опыт областного великорусского словаря» И.И. Срезневского, а в 1858 г – большое « Дополнение» к нему.

С 1863-1866 гг. появляется « Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля.

До сих пор не завершена работа над словарем русских народных говоров (СРНГ) – вышло 39 выпусков с 60-х годов 20 века.

В полидиалектные словари включена лексика всех местных говоров языка.

Но большинство русских диалектных словарей – это словари региональные. Словари и справочники говоров Ярославской области стали появляться в 19 столетии. Они создавались в большинстве своем не филологами, а просто интеллигентными людьми, поэтому во многом не отвечают требованиям, предъявляемым к таким изданиям в наши дни. Авторы старались зафиксировать то, что им казалось необычным с точки зрения норм литературного языка.

Все же основной пласт в этих словарях составляет местная лексика, поэтому они могут считаться ярославскими областными словарями и представлять большую ценность как для изучения края, его быта, традиций, культуры, так и для науки о языке в целом.

К таким словарям относятся:

Провинциальные слова Ярославской губернии. Слова, употребляемые в Угличе. Труды Общества любителей российской словесности при Московском университете. 1820. Всего содержит 367 слов.

Ударение в словах не обозначено. Алфавитный порядок в расположении слов не всегда выдержан. « Слова, употребляемые в Угличе» даны отдельным списком. Иногда в качестве заглавного слова выступает ряд синонимов (например: *Огнища, драки, копань, паль* – вновь расчищенное место из-под лесу). Примеров где употребление объясняемых слов нет, а сами объяснения иногда непонятны или недостаточны (*Лакомник* - карман).

Макаров М.Н. Опыт русского простонародного словотолковника. 1846 г. В нем всего 2738 слов. Ударение в словах, как правило, не обозначено. При большинстве слов есть пометы, указывающие на их территориальную принадлежность. В ряде

случаев приводятся фонетические варианты одного и того же слова (*ярасить* - *орясить*, *ва-лоха* - *волоха*)

Слова иногда объясняются путем подбора к ним ряда синонимов, среди которых есть и диалектизмы. (*Болковни* – сани, пошевни, обшивни).

Интересно, что в словаре есть пометы, указывающие, в какой среде бытует то или иное слово (*бурлацкое*, *рыбацкое*).

Шестернин П. Опыт областного словаря Ярославской губернии. 1853 г. Всего 140 слов. Ударение в словах не обозначено. Объяснения слов даются довольно подробные.

Соколов А. Опыт сборника слов для орфоэпических упражнений в школах г. Ростова и его уезда. 1881 г. В этом «Сборнике» 375 слов. Ударение обозначено только в 4-х словах. Почти все слова расположены по алфавиту. Нарушается этот порядок в немногих случаях. Слова объясняются путем подбора к ним соответствующих эквивалентов из общенародного языка (*басить* – *форсить*, *верентя* – *корзина*, *гарусть* – *грусть*, *дюдя* – *дедушка*), иногда диалектные слова объясняются диалектными же (*зло* – *шибко*; *уджо*, *уджотко* – *ужо*). Примеры на употребление объясняемых слов отсутствуют. Примечательно, что этот «Сборник» предназначался для учителей школ Ростова и его уезда, чтобы они в процессе повседневных занятий научили детей правильно произносить эти слова или заменять их соответствующими словами литературного языка.

Якушкин Е. Материалы для словаря народного языка в Ярославской губернии. 1896 г. Всего 2809 слов. Ударение обозначено в подавляющем большинстве слов. Точный алфавит в пределах отдельных букв не всегда выдержан. Иногда в качестве заглавного слова выступает не одно, а два слова или словосочетание (например: *Колосовик*, *колосовица* – *бычок* или *телка* второго лета. *Набилки*, *батан* – *часть ткацкого стана*. *Красные дети* – *сын и дочь*, когда они единственные дети у родителей).

Некоторые пояснения даны такими словами, которые теперь уже сами нуждаются в пояснении (например: *Балбесить* – *фиглярить*. *Замерек* – *первозимье*. *Крючок*-шкалик).

Волоцкий В. Сборник материалов для изучения Ростовского говора. 1902 г. Всего 1669 слов. Словарь делится на две части: основную и «Добавление к словарю». Ударение обозна-

чено в подавляющем большинстве слов. Точный алфавит в пределах отдельных слов не всегда выдержан. Иногда в качестве заглавного слова выступает не одно, а два слова или словосочетание (например: *Дух, душина* – запах, аромат. *Коровка, коровятник* – белый гриб. *Рай, райко* – гул, гулко. *Здорованье с молодыми* – свадебный обычай. *Обрядить скотину* – дать скотине корм, напоить и т.д.). Объяснения достаточно полные и понятные и довольно часто снабжены примерами, характеризующими речь и быт местного населения. Характерной особенностью этого словаря можно считать то, что он является словарем именно местных слов.

Водарский В. Областные слова Рыбинского уезда Ярославской губернии. 1902 г. Всего 574 слова. Ударение в словах обозначено. Особенность словарных статей словаря: парные глаголы совершенного и несовершенного вида, начинающиеся на одну букву, помещаются в одной словарной статье (*завечать* – завенчивать, *хворать* – хварывать, *фыркать* – фыркнуть и др.). Почти в каждой словарной статье имеются примеры на употребление объясняемых слов.

Тихомиров И.В. Словарь ярославского говора. С 1918 по 1924 гг. хранится в Москве, в Историческом музее. 2238 слов. Это черновые записи, поэтому слова расположены не по алфавиту, а сгруппированы по уездам и волостям. В большинстве слов ударение обозначено. Синонимы и фонетические варианты одного и того же слова довольно часто объединяются в качестве заглавных слов одной и той же статьи (например: *Опомнясь, намедни, ководнясь* – на днях). В словаре довольно много слов общенародных, но претерпевших те или иные местные фонетические изменения (например: *Антирес* – интерес).

Дополнения к «Материалам для словаря народного языка в Ярославской губернии» Е. Якушкина. Труды Ярославского пединститута. 1926 г. В его составе 1103 слова. Ударение обозначено в подавляющем большинстве слов. Иногда в качестве заглавного слова выступает ряд синонимов, или парные глаголы совершенного и несовершенного вида, или фонетические варианты одного и того же слова, или словосочетания (например: *Желтуха, рыжик* – трава во льну). Примеры есть не при всех объясняемых словах. Некоторые слова объяснены недостаточно

точно и не совсем ясно. В словарь вошли и некоторые жаргонные слова (буза, бузотер, сумкарь и т.п.), в конце словаря отдельными списками даны « Названия птиц» и « Прозывки».

Копорский С.А. О говоре севера Пошехонно-Володарского уезда Ярославской губернии. 1929 г. Ярославль. 1335 слов.

В 1961 г. вышел в свет «Краткий ярославский областной словарь» (КЯОС) под редакцией профессора ЯГПИ Г.Г. Мельниченко. Этот словарь объединил и сделал доступными для практического использования материалы ранее изданных словарей и словариков, ставших теперь библиографическими редкостями.

«Ярославский областной словарь» (ЯОС) 1981 – 1991 гг. Это первый за всю историю ярославской лексикографии диалектный словарь такого объема: 10 выпусков, составляющих 63 печатных листа, в которых представлено более 32 тысяч словарных статей. Составлен словарь на основе обширной и богатой по содержанию картотеки, которая систематически и интенсивно формировалась с 1937 г. и пополняется до настоящего времени. В ЯОС сохраняется более 10 тысяч слов, почерпнутых из ранее составленных словарей, и вводится в научный обиход около 22 тысяч слов, которые до сих пор не были зарегистрированы в словарях. Это существенный вклад в ярославскую лексикографию. В настоящее время ведется работа над большим «Дополнением» к Ярославскому областному словарю под руководством заведующей областным региональным центром доцента Т.К. Ховриной. В отличие от большинства местных словарей, КЯОС и ЯОС являются учебными пособиями. Кроме того, они составлены учеными-лингвистами и поэтому соответствуют всем требованиям лексикографии.

Все лингвистические словари сочетают в себе элементы синхронии и диахронии. Современным местным говорам известны древнерусские слова, не нашедшие отражения в письменности, поэтому диалектные словари являются одним из основных источников ретроспективного изучения отдельных слов и выражений русского языка. Безусловно, использование всех перечисленных местных словарей на занятиях является невозможным, поэтому для студентов предусмотрены индивидуальные занятия, касающиеся как изучения особенностей ярославских говоров, так и языковых явлений в целом. Это рефераты, со-

общения, читательские конференции, оформление стендов и т.п. Ведется исследовательская работа по лингвокраеведению в рамках выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ.

В процессе обучения студенты работают со специальной лингвокраеведческой литературой в библиографическом отделе ЯГПУ, в фундаментальной библиотеке и читальном зале ЯГПУ, в областной библиотеке имени Н.А. Некрасова. Осуществляются посещения областного регионального центра им. Г.Г. Мельниченко.

Таким образом, реализуется основное назначение трудов Г.Г. Мельниченко – быть учебным пособием, на основе которого студенты не только знакомятся с особенностями местных говоров, но и учатся выделять местную лексику в тексте (в художественных произведениях и в речи); сопоставлять местную и литературную лексику; сопоставлять местную и жаргонно-сленговую лексику; анализировать фонетические, грамматические, семантические, словообразовательные, акцентологические особенности диалектизмов Ярославской области. Следовательно, использование лингвокраеведческих словарей является одной из составляющих развития языковой лингвистической компетенции студентов.

Библиографический список

1. Ярославский областной словарь [Текст] // под редакцией Г.Г. Мельниченко (1-10 выпуски). - Ярославль, 1981-1991.

УДК159.9.072

Е.Н. Кочкиова

Особенности решения проблемы преемственности в обучении с позиций современных подходов к образованию

Модернизация системы образования особо актуализировала проблемы, связанные с ее гуманизацией, одним из условий которой является реализация преемственности междудошкольным и начальным обучением. Проблема преемственности в обучении детей старшего дошкольного и младшего школьного воз-

раста в последнее десятилетие стала предметом специальных научных исследований. Основными характеристиками принципа преемственности ученые считают самоценность каждого возраста и опору на возрастные особенности детей; связь и согласованность всех компонентов методической системы, этапов учебно-воспитательной работы, последовательность и перспективность в отборе и расположении учебного материала, в способах его изучения и осмысления. Изменения, происходящие в обществе и системе образования в настоящее время, высвечивают новые нерешенные аспекты обсуждаемой проблемы, требуют новых подходов к ее решению: реализации преемственности с учетом современного состояния и перспектив развития дошкольного и начального образования. Рассмотрим особенности решения проблемы преемственности в обучении русскому языку детей дошкольного и младшего школьного возраста с позиций современных подходов к образованию.

Проблема преемственности решается и в аспекте развивающего обучения. В рамках этого направления преемственность рассматривается как основа связи образовательных ступеней, на которых закладывается «зона ближайшего развития» (В.В. Давыдов) субъектов и творцов педагогического процесса - педагогов и детей. Однако А.В. Белошистая отмечает противоречие между основополагающим постулатом теории развивающего обучения, полагающим суть личности ребенка как складывающуюся в образовательном процессе «саморазвивающуюся систему», поддающуюся управляемым процессам формирования и развития посредством применения технологий развивающего обучения, и отсутствием таковых технологий в дошкольном образовании. В результате развивающее обучение на деле все более оборачивается форсированием обучения и развития ребенка, причем как на дошкольной, так и на школьной ступени обучения [4]. В связи с этим остро ставится вопрос разработки новых методик, которые бы позволили осуществлять развивающее обучение в более строгом соответствии с психофизиологической природой ребенка. Ставится под сомнение и форсированное, т.е. «опережающее» возрастные нормы, использование на обеих образовательных ступенях абстрактных форм познания, вытесняющих предметно-практические виды деятельно-

сти, способствующие всемерному обогащению чувственного опыта детей, становление которого активно происходит в дошкольный период и отнюдь не завершается к началу школьного обучения. Подчеркивается, что развитие духовно-нравственной сферы личности, эмоционально-оценочного отношения дошкольника и младшего школьника к окружающему миру должно быть включено в целостную систему развивающего обучения в качестве приоритетного направления по сравнению с интеллектуальным развитием [4]. Современные исследования в области психологии, психолингвистики, лингвистики требуют решения проблемы преемственности в обучении родному языку с учетом выявленных закономерностей языкового развития (языковой способности) ребенка и тех качеств, которыми должна обладать «языковая личность» [5]. Структура языковой способности и ее развитие соотносится с «методической», «готовностной» и «лингводидактической» моделями языковой личности и параметрами, уровнями ее развития. Невозможно в отрыве от языковой личности, без учета ее многоуровневой организации, без обращения к принципам формирования и структуры создать эффективную преемственную модель обучения языку (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов).

В рамках компетентностного подхода к образованию в последнее время активно разрабатывается вопрос языковой и коммуникативной компетенции старших дошкольников и младших школьников (Е.Д. Божович, Е.И. Козицкая, Н.А. Халезова). Проблема преемственности рассматривается как комплексная задача, для решения которой необходимо определить круг умений и навыков, преемственно соотносящихся с умениями и навыками, сформированными на предыдущем этапе обучения, наметить последовательность преемственного усложнения, расширения, свертывания и обобщения умений и навыков на данном этапе, выявить последовательность развития умений и навыков на каждом этапе обучения с учетом конкретных особенностей преподавания учебного предмета «русский язык» [3]. Нерешенным остается и вопрос измерения языковой компетентности как критерия готовности к школьному обучению, связанный с определением системы психолого-педагогических принципов качественной и количественной

оценки языковой компетенции, разработкой соответствующих комплексных методик, способов фиксации различий в ее уровнях и индивидуальной вариативности [3].

Сторонники *деятельностного подхода* определяют непрерывное образование как образовательный процесс, в результате которого у субъекта образования формируется механизм самоопределения и рефлексии деятельности (Г.П. Щедровицкий, А.А. Деркач, О.С. Анисимов, Ю.В. Громыко, Л.Г. Петерсон и др.). Так, обращаясь к человеку, получающему образование, Анисимов отмечает, что специальное обращение внимания на процесс самоизменения человека позволяет раскрыть механизм приобретения человеком новой способности. Следовательно, человек может овладеть «законом» создания, воспроизводства и развития способностей, т.е. приобрести способность к саморазвитию. В этом случае он становится творцом себя. Таким образом, преемственность образования в данном подходе связана с непрерывностью процесса саморазвития личности в процессе учебной деятельности [5]. Перспективной задачей является разработка Программы развития универсальных учебных действий на этапе дошкольного и начального образования, а также соответствующих учебно-методических комплексов, обеспечивающих реализацию данной программы.

В рамках системного подхода к образованию предпринимаются попытки построения преемственных методических систем (Л.Г. Петерсон, А.В. Белошистая, Е.В. Бунеева и др.), в основе которых лежат взаимосогласованные цели, методы, содержание, средства и формы обучения. Подобного рода линейный способ решения проблемы преемственности реализовался в образовательной системе «Школа 2100». По мнению авторов, целостность, последовательность и системность образовательного процесса на всех возрастных ступенях обеспечивается методологическим единством, единством целей, содержательным и процессуальным единством, единством оценивания образовательных достижений учащихся. Так, методологическое единство в курсе русского языка в «Школе 2100» обеспечивается реализацией единого подхода – личностно-ориентированного, направленного на максимальное раскрытие и выращивание личностных качеств каждого ребенка. Единой целью обучения рус-

скому языку выступает формирование функционально грамотной личности, под которой понимается личность, способная реализовать себя в жизни, использовать приобретенные умения и навыки для решения максимально широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, а также для общения и выстраивания социальных отношений. В основе развития функционально грамотной языковой личности школьника лежат следующие интеллектуально-речевые умения: рецептивные (умение использовать различные виды чтения, способы слушания и т.д.), продуктивные (умения общаться, ориентироваться в конкретной коммуникативной ситуации). Названные умения формируются в результате работы, которая предусматривает использование единых технологий, в частности, технологии формирования типа правильной читательской деятельности и технологии проблемно-диалогического обучения [1].

Системный подход высвечивает проблемы вариативности преемственных методических систем, построения образовательного процесса в контексте единой системы обучения, включающей личностно-ориентированные, культурно ориентированные, деятельностьно-ориентированные принципы (А.А. Леонтьев) и др.

Системный подход является традиционным и наиболее признанным современными исследователями как в отечественной, так и в зарубежной педагогике. Вместе с тем, почти столь же давние традиции имеет и личностно-ориентированный подход. Его нельзя назвать противоположным: проблема здесь не в альтернативности, а в том, что совокупность педагогических принципов той или иной концепции неизбежно имеет системный характер, однако не все они в дальнейшем сочетаются с идеей линейной последовательности. Личностно - ориентированная преемственность меньше зависит от логики восхождения учителя и ученика по ступеням предмета, но в большей мере зависит от векторов, темпов, движущих сил психического и интеллектуального развития обучающегося. Перспективы данного подхода мы связываем с решением проблем интегрированного обучения, т.е. обучения детей с разными, особыми образовательными потребностями и возможностями.

Библиографический список

1. Бунеева, Е.В. Научно-методическая стратегия начального языкового образования [Текст]: монография. – М., 2009.

2. Божович, Е.Д. Языковая компетенция как критерий готовности к школьному обучению [Текст] / Е.Д. Божович, Е.И. Козицкая // Психологическая наука и образование. – 1999. - №1.

3. Киселева, Н.И. Формирование языковой способности учащихся начальной и средней общеобразовательной школы на основе реализации принципа преемственности при обучении русскому языку [Текст]: автореф. дис....канд. пед. наук. - Орел, 2004.

4. Коньшева, Н.М. Преемственность дошкольного и начального образования в свете проблемы развивающего обучения [Текст] /Н.М. Коньшева // Начальная школа. – 2006. - №8.

5. Петерсон, Л.Г. Теория и практика построения непрерывного общего образования на примере курса математики [Текст]/ автореф. дис. ...д-ра п. наук. – М., 2002.

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

**Научно-методический семинар кафедры методики
преподавания филологических дисциплин
в начальной школе**

УДК159.9.072

И.В. Борисенко

Проблема преемственности в обучении русскому языку между начальной и средней школой

Обучение русскому языку является длительным процессом накопления лингвистических знаний, совершенствования коммуникативных умений и навыков учащихся. В этом сложном процессе огромное значение имеет реализация принципа преемственности в преподавании русского языка. Механизм преемственности состоит в том, что ранее сложившаяся система знаний является подкреплением каждого вновь образуемого знания и навыка, и вследствие этого систематизация знаний имеет большое значение не только сама по себе, но и как опора, подкрепление для усвоения каждого нового знания. Многообразие форм и средств этого подкрепления является важным условием повышения качества, глубины и прочности усвоения системы знаний, умений, навыков. При этом сложившаяся система знаний может сохраняться, лишь развиваясь в новых условиях, сочетаясь с вновь проходимым материалом, применяясь, или практикуясь, в новых условиях. Поэтому для осуществления преемственности необходимо, с одной стороны, подкрепление нового знания уже сложившейся системой ранее приобретенных знаний, с другой – «практикование» (И.П.Павлов) в известной системе знаний с целью установления новых связей с изучаемым материалом.

Преемственность в обучении заключается не только в установлении необходимых связей и правильном соотношении между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения. Понятие «преемственность» включает также требования, предъяв-

ляемые к знаниям и умениям учащихся на каждом этапе обучения; преемственность необходима и в выборе способов деятельности по овладению этими знаниями и умениями. Каждый переходный период имеет свои специфические проблемы. Младший школьник, становясь учеником основной школы, испытывает сильнейший психологический стресс, может быть, лишь немного менее сильный, чем стресс начинающего первоклассника. Поэтому правильно выстроенное обучение на переходном этапе с учетом соблюдения преемственности между начальной и основной школой должно создать психологические и дидактические предпосылки для последующей учебной деятельности учащихся.

Однако в последних вузовских учебниках по дидактике принцип преемственности в ряду принципов обучения вообще не указывается. Вероятно, считается, что происходит его дублирование с принципом систематичности и последовательности. На наш взгляд, потеря принципом преемственности своих позиций в педагогической науке может привести к определенным трудностям в обучении на переходном этапе. Тем не менее, ФГОС начального общего образования второго поколения указывает, что в основе начального образования лежит системно-деятельностный подход, который предполагает обеспечение в том числе преемственности дошкольного, начального, основного и среднего образования [3]. В примерной программе по русскому языку для основной школы, составленной в соответствии с Образовательным стандартом второго поколения, «предусмотрено развитие всех основных видов деятельности обучающихся, представленных в программах для начального общего образования» [2].

Кроме того, в Стандартах заложена преемственность между начальной и основной школой в реализации целей языкового образования: в понимании языка как явления национальной культуры; в овладении нормами русского языка (орфоэпическими, лексическими, грамматическими); в овладении языком как средством общения; в овладении учебными действиями с языковыми единицами.

В примерной программе по русскому языку для основной школы указывается, что достижение метапредметных и предметных целей возможно на основе компетентностного подхода,

обеспечивающего формирование и развитие 1) коммуникативной, 2) языковой и лингвистической, 3) культуроведческой компетенций [2]. Причем идея языкового образования школьников через формирование указанных компетенций не является для основной школы новой и реализуется уже более 10 лет. (См. Программы общеобразовательных учреждений. Русский язык. 5 – 9 классы. – М., 1998).

Для осуществления преемственности в обучении русскому языку важен выбор единой лингвометодической концепции. В основной школе – это коммуникативно-деятельностный подход, предполагающий предъявление и усвоение материала не только в знаниевой, но и в деятельностной форме. К сожалению, в Примерной программе для начальной школы лингвометодическая концепция не указана. Коснемся непосредственно содержания изучаемого программного материала. В основной школе систематизируются и углубляются основные языковые понятия, заложенные в начальной школе: дается более глубокое научное определение понятий, отчетливо показывается функция той или иной языковой единицы в речи, устанавливаются новые связи между языковыми явлениями. (Например, правило правописания Ъ после шипящих в основной школе дается не в зависимости от рода имен существительных, как в начальной школе, а в зависимости от типа склонения).

Новые варианты программ устранили некоторые нестыковки в содержании, которые были ранее. Например, правописание глаголов на *ться* в 5-м классе рассматривалось как повторение, но в начальной школе это правило находилось за рамками обязательного минимума. Сейчас оно вошло в инвариантную часть программы для начальной школы. Наоборот, правописание безударных личных окончаний глаголов в 5-м классе рассматривается как новый материал, но традиционно это правило уже много лет изучалось в начальной школе. В новой программе для начальной школы это правило включено только в вариативную часть [1].

Однако некоторые вопросы, связанные с содержанием изучаемого, так и остались несогласованными. Например, темы «Самостоятельные и служебные части речи», «Общее понятие о наречии» в основной школе рассматриваются как повторение

изученного в начальных классах, но и в прежнем, и новом варианте программы для начальной школы эти темы не входят в обязательный минимум. Проблема преемственности пока не нашла своего решения и в содержании существующих авторских программ и учебников. Большинство авторских программ для начальной школы не имеют своего продолжения в основной школе (а если и имеют, то практически не действуют в основной школе). Правда, некоторые авторы учебников для начальной школы ориентируют учителя на выбор программы для дальнейшего обучения. Так, М.С. Соловейчик, автор учебника по русскому языку, входящего в учебно-методический комплект «Гармония», рекомендует продолжить обучение по учебнику В.В. Бабайцевой.

В основной школе преимущественные позиции занимают 3 авторские программы: Т.А. Ладыженской и М.Т. Баранова, В.В. Бабайцевой, М.М. Разумовской. Ни в одной из них, к сожалению, не указывается, какой учебник для начальной школы должен предвирать дальнейшее обучение русскому языку. Отсутствие системности приводит к неоправданным повторам одного и того же материала или к пропускам важных языковых фактов. Так, в учебнике для 5 класса под ред. М.М.Разумовской считается, что понятия *собственные и нарицательные, одушевленные и неодушевленные имена существительные* уже известны учащимся из курса начальной школы.

Понятно, что говорить в этом случае о полной реализации преемственности в преподавании русского языка не приходится. При этом в тщательном согласовании нуждается не столько базовая часть обеих программ, сколько вариативная, не прописанная в новых программах и составляющая в начальной школе 68 часов, а в основной – 74 часа.

Образование, полученное в начальной школе, является базой, фундаментом последующего обучения. Это касается не только содержания, но и способов его освоения – формирования универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих умение учиться. В этом отношении в проекте программы для основной школы говорится о формировании у учащихся функциональной грамотности как способности максимально быстро адаптироваться во внешней среде и активно в ней функционировать. Основные компоненты функциональной грамотности бази-

руются на видах речевой деятельности и предполагают целенаправленное развитие речемыслительных способностей учащихся в процессе изучения русского языка [2]. Формирование функциональной грамотности как основная цель языкового образования декларируется и в авторской программе для начальной школы – образовательной системе «Школа 2100». Основными индикаторами функциональной грамотности, имеющей метапредметный статус, являются коммуникативные УУД, познавательные УУД, регулятивные УУД.

В новой базовой программе для начальной школы также указывается на необходимость развития УУД: интеллектуальных, познавательных, организационных [1]. В программе для основной школы формируемые общеучебные умения конкретизируются и усложняются. Например, если в начальной школе предполагается только переход от внешнего контроля к самоконтролю, то в основной школе от учащихся будет требоваться умение осуществлять самоконтроль.

Резюмируя, обозначим основные предпосылки, обеспечивающие успешную деятельность учащихся на последующем после начальной школы этапе обучения русскому языку. Это, на наш взгляд, достижение достаточного уровня интеллектуального и личностного развития, необходимого для дальнейшего языкового образования; формирование основных УУД, развитие которых будет продолжено в основной школе; согласованность программ и учебников, соблюдение системности в содержании изучаемого материала; формирование позитивной мотивации к последующей учебной деятельности с языковыми единицами; своевременная помощь учащимся в адаптации к новым условиям обучения в основной школе.

Библиографический список

1. Примерные программы по учебным предметам. (Стандарты второго поколения). Начальная школа. В 2 ч. Ч.1 [Текст]. - М.: Просвещение, 2011.
2. Примерные программы по учебным предметам. (Стандарты второго поколения). Русский язык. 5 – 9 классы: проект [Текст]. - М.: Просвещение, 2010.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст]. - М.: Просвещение, 2011.

УДК37.018

И.В. Шуткина

Трудности в усвоении морфологических понятий учащимися

В содержании новых образовательных стандартов по русскому языку значительное внимание уделяется морфологии. В русском языке морфология и синтаксис объединяются в единый раздел – грамматику. Морфология определяется как учение о способах выражения грамматических значений формы слова, а синтаксис - учение о строе речи, о связи слов в словосочетании и предложении [1,с.237]. Без знания способов словоизменения учащиеся не смогут успешно усваивать в дальнейшем материал по синтаксису, так как правила сочетания слов в предложении в значительной своей части основываются именно на способности слова изменяться (склоняться, спрягаться) [2,с.220]. Изучение морфологии обуславливает изучение правил правописания и открывает возможности для использования уроков грамматики в целях развития речи учащихся. Кроме того, изучение частей речи предоставляет большие возможности для развития логического мышления учащихся, чему способствуют такие логические операции, как выделение грамматических признаков слов, относящихся к разным частям речи, разграничение видовых и родовых понятий, классификация явлений по тем или иным признакам. Столь значимая роль морфологии в курсе русского языка поддерживает неослабевающий интерес к проблемам методики обучения морфологии. Среди таких проблем: низкий уровень познавательной активности на уроках обучения морфологии, формализация процесса усвоения знаний, распространенность морфологических ошибок у учащихся. Данный ряд проблем усугубляется методическими просчетами со стороны учителей.

Рассмотрим некоторые трудности в усвоении морфологических понятий, конкретизируя их на примере изучения темы «Местоимение» в начальной школе.

1. Недостаточное понимание, а значит, и недооценка некоторыми учителями роли отчетливого знания учащимися грамматических понятий в усвоении ими грамматики и навыков по русскому языку вообще. Принимая название учащимися тех или иных грамматических форм за действительные знания, некоторые учителя удовлетворяются поверхностным усвоением учащимися каталога форм и умением перечислять их по порядку. А между тем такое одностороннее «знание» грамматических явлений мало продвигает ученика вперед, мало содействует развитию его логического (да и грамматического) мышления. Больше того, знания, лишенные конкретного содержания, не связанные с реальной действительностью, не помогают ученику в жизни, в его практической деятельности. На уроках русского языка часто ученик, называя части речи, не представляет себе того, что вся его речь и вне этого урока, речь его товарищей и всех окружающих подчиняется тем же законам, которые он изучает в грамматике. Он запоминает грамматические законы – правила, но по-настоящему не учится сознательно применять их на практике, а по-прежнему продолжает строить свою речь, исходя из привычной ему, нередко ошибочной, речевой практики, из навыков, усвоенных путем подражания еще в раннем детском возрасте. Несмотря на последовательное изучение местоимений уже в начальной школе, речи многих учеников свойственны просторечные формы притяжательных местоимений: *ихний, её-ный, евоные* и т.п.

2. Неправильное понимание учителями взаимоотношений между лексическим и грамматическим значениями слова, что выражается в противопоставлении одних другим и таком обособлении (ограничении) одних от других, при котором исключается всякая возможность указания на их спаянность, взаимообусловленность. Это объясняется отчасти тем, что многие изучаемые в грамматике категории являются категориями лексикограмматическими (как, например, части речи). Естественно, что в этих условиях учащимся трудно представить себе в отвлечении от конкретного, например, грамматическую «предметность»

существительного вообще [3, с.80]. Местоимения же в сравнении с другими знаменательными частями речи обладают высочайшим уровнем абстракции. Сложность восприятия учащимися местоимений в специфике их семантики, которая объясняется прежде всего тем, что они не могут называть предметы, признаки предметов и т.д., т.е. не обладают номинативной функцией. Но это не обедняет их возможности; наоборот, позволяет использовать местоимения более гибко, эффективно, делает их более «вместительными». Это качество местоимений позволяет небольшой группе слов обслуживать самые разные явления объективной действительности, вербализованные в языке. Эти широкие возможности местоимений важно донести до учащихся на уроках русского языка.

3. Сложности при определении частей речи, связанные с совпадением ряда признаков у разных категорий (например, способов склонения у существительных и ряда групп местоимений и числительных, у прилагательных и ряда других групп местоимений, числительных). Так, в зависимости от соотносительности с той или иной частью речи, местоимения разделяются на обобщенно-предметные, обобщенно-качественные, обобщенно-количественные и местоимения, морфологически соотносительные с наречиями. Однако местоимения обладают некоторыми морфологическими особенностями, отличающими их от других знаменательных частей речи. Некоторые местоимения категориально соотносительные с именами существительными, не имеют формальных признаков рода (кто - это вопрос о лице женского или мужского пола; я, ты - указание на лицо женского или мужского пола), числа (кто, что - вопросы о предметах как единственного, так и множественного числа) и т.д. Дискуссионным является вопрос о соотносительности единственного и множественного числа у местоимений я – мы, ты – вы.

4. Затруднения учащихся, возникающие из-за возможности постановки одних и тех же вопросов (грамматических и логических) к словам в разных формах и относящихся к различным категориям, к частям речи и членам предложения. К примеру, постановка вопроса *кто* приводит порой к ошибочному определению местоимений *никто* или *некто* как имен существительных.

5. Неоправданный схематизм в представлениях учащихся о ряде грамматических категорий, к которому приводит механическое, в отрыве от основы слова, запоминание. Такое заучивание группы личных местоимений часто приводит к тому, что учащиеся не распознают в тексте те же местоимения, употребленные в косвенной форме.

6. Отсутствие должного внимания к отбору материала для анализа грамматических значений с точки зрения формирования у учащихся речевых навыков и навыков орфографически правильного письма. Часто случайность и несистематичность в подборе упражнений не позволяет в полной мере рассмотреть широкие стилистические возможности местоимений в тексте, пронаблюдать за употреблением местоимений в косвенных падежах.

Учет вышеперечисленных трудностей и видение их причин позволит более грамотно и эффективно строить учебный процесс на уроках изучения морфологии.

Библиографический список

1. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р.Львов, В.Г.Горецкий, О.В.Сосновская. – М.: Академия, 2002. – 464 с.

2. Текучев, А.В. Методика русского языка в средней школе[Текст]. – М.: Просвещение, 1970. – 606 с.

3. Текучев, А.В. Очерки по методике обучения русскому языку[Текст]: Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.

И.В. Борисенко, Е.Н. Мартынова

Формирование профессиональной компетенции студентов в процессе педагогической практики

В связи с подготовкой к переходу на новые образовательные стандарты особенно остро стоит проблема подготовки для системы начального образования высококвалифицированного специалиста-педагога как личности, у которой сформирована теоретическая, практическая, психологическая, научно-исследовательская готовность к интеллектуально-творческой профессиональной деятельности. Происходящая в настоящее время реформа высшей школы провозгласила переход от парадигмы обучения к парадигме самообразования, реформа связана с переходом высшей школы на рельсы компетентностного подхода к подготовке специалиста. Под профессиональной компетенцией исследователи (Т.М. Балыхина, Дж. Равен, М. Стобарт, М.А. Холодная, Н. Хомский и др.) понимают уровень сформированности знаний, умений, способностей, инициатив личности, необходимых для эффективного выполнения конкретной деятельности. Профессиональная компетенция имеет сложную структуру, включает в себя комплекс общепрофессиональных и собственно-профессиональных компетенций, определенных Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). В разрабатываемых ООП обозначены специальные профессиональные компетенции (СК). Важным этапом в формировании профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов является педагогическая практика, к организации и проведению которой также предъявляются новые требования.

На кафедре методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе подготовка к реализации компетентностного подхода к проведению педагогической практики осуществляется по следующим направлениям:

- Выпущены учебно-методические пособия «Организация педагогической практики студентов педагогического фа-

культете» (2010), «Теоретические основы и технологии преподавания русского языка в начальной школе» (2008), «Организация самостоятельной работы студентов по методике русского языка» (2010), в которых отражены задания на формирование умений, реализующих основные профессиональные компетенции студентов - СК 1,2,3,4,5,8; ПКНО 1,2,3,4,5,6,7.

- Вводятся новые формы самостоятельной работы на этапах подготовки и прохождения педагогической практики (проектная деятельность при подготовке к урокам литературного и внеклассного чтения; составление методических портфолио, анализ образовательных стандартов второго поколения, интеграция деятельности студентов разных курсов, эмпирическая пропедевтика изучения основных разделов курса методики преподавания русского языка и литературы) – СК1, 5, ПКНО1.

- Продолжается сотрудничество с Леснополянской начальной школой, являющейся кафедральной школо-лабораторией для разработки актуальных методических проблем с участием студентов-практикантов – СК2,3,4,5,ПКНО1, 4, 5,7.

- Разрабатываются различные формы самостоятельной исследовательской деятельности студентов: анализ самостоятельной читательской деятельности младших школьников, диагностика уровней развития связной речи, диагностика уровней рече-языковой готовности к школьному обучению, планирование грамматико-орфографической раздела с указанием темы урока, учебных задач и средств решения этих задач и т.д. – СК8, ПКНО 7.

- В целях подготовки студентов к реализации преемственности между дошкольным и начальным образованием расширяется база проведения педагогической практики: с 2008 г. студенты проходят практику по курсу «Предшкольное образование» в МДОУ детский сад № 41 на основе заключенного договора. Студенты вовлекаются в городские мероприятия, связанные с проблемами предшкольного образования (семинары, «круглые столы», конференции, организационно-методические центры) - СК3, ПКНО4.

- Ведется сбор материала для издания сборника лучших студенческих конспектов уроков и методических разработок – СК2, 3.

- По итогам педагогической практики осуществляется самоанализ своей педагогической деятельности (лингвометодическая составляющая) – СК5 .

УДК373.5.016

Н.Н. Иванов

Множественность интерпретаций произведения литературы

Обобщение обширного опыта работы по изучению текстов библейского содержания в одной из школ г.Ярославля позволило вновь обратиться к непростой методической проблеме – проблеме интерпретации произведения литературы. Интерпретация произведения литературы – это не узко понимаемое истолкование художественного текста. Интерпретацию, совершаемую школьниками, следует рассматривать в системе предметных компетенций, включающих когнитивную, операционную и контрольно-диагностическую составляющие. Традиционно в методике литературы интерпретация входит в систему умений. При этом ее нельзя дифференцировать однозначно как умение читательское или оценочное. Являясь, точнее, совмещающая первое и второе, интерпретация еще и приближается к творческим инициативам школьников. Уровень творчески-интерпретационных умений выделял В.Г.Маранцман, говоря об уровнях восприятия произведения литературы. В интерпретации школьники работают с художественным пространством текста и совершают незатейливые, на первый взгляд, операции, которые базируются на знаниях о литературе как учебном предмете.

Именно здесь и появляется проблема множественности интерпретаций художественного произведения. Суть ее в том, что одно и то же действие в отношении текста может быть разновекторным, заставить работать и мысль, и чувства читателя. И восприятие, и понимание, и осмысление могут протекать совсем не линейно, и одно не является следствием другого.

Художественное восприятие как психическое новообразование (Н.Д.Молдавская) является результатом литературного развития и связано с извлечением заложенной в тексте произве-

дения информации (Г.И.Беленький, Б.С. Мейлах, Т.Д.Полозова и др.). Это верно, однако в восприятии художественного произведения главное – не извлечение информации, а трудно передаваемая связь эмоций и мысли. И.К.Кузьмичев назвал эстетическое восприятие (восприятие красоты) «чувствуемой мыслью» или «сердечным мышлением». Каковы же «механизмы» соединения учащимися интуитивного восприятия и интеллектуального понимания текста?

Отдельные зарубежные психологи полагают, что читательское восприятие – качество врожденное, почти биологическое, как и другие интуитивно-художественные субстанции. На их активизации мы и стремились построить множественность интерпретаций текста. Читательское детское познание осуществляется через любовь к рассуждениям на интересующие темы, способность к словесно-логическому мышлению (школьники устанавливают параллели с примерами из своей жизни). Полученные экспериментальным путем результаты доказывают, что младшему школьнику по силам восприятие содержательной стороны в произведении литературы, а три сферы восприятия – эмоций, воображения и осмысления – не противоречат одна другой. Записи детей свидетельствуют о накоплении ими интеллектуального, эмоционального и эстетического опыта. Прочувствовав текст, дети словно «вживались» в него. А.В. Запорожец говорил о вхождении воспринимающего «внутрь изображаемых обстоятельств», о мысленном участии в действиях. Результат такого участия – оценки, отношение ребенка к образу, услышанным сюжетам, степень их близости, доступности. Выраженное в интерпретациях отношение – активная позиция; «на почве сердца» ребенка эмоциональное проросло рациональным, из эмоционального опыта выплавилась мысль. Восприятие протекало по законам художественного творчества (суждение – создание нового), развивалась способность узнавать изображенное, в этот процесс вошло полученное из прошлого опыта знание о материале, из которого извлекались инвариантные (постоянные) свойства и признаки. Школьники искали аналог в мире душевных переживаний и желаемых ожиданий, в собственном опыте. Он расширился, образы библейского текста причислились к более широкой, рожденной душевными усилиями сфере. Подтвер-

дилось, что изначальный текст стал прототипом многих перцептивных моделей. Душа осознанно восприняла определенное содержание (апперцепция по Г. Лейбницу); правомерно говорить и о волевой апперцепции – внутренней активности субъекта в синтезе ощущений; внутренней силе, направляющей мысли и ход психических процессов, интеллектуальных бессознательных умозаключений (В. Вундт). Тексты были прочитаны и обсуждались на протяжении нескольких уроков, затем детям было предложено ответить на ряд вопросов. Вот эти ответы.

Заданные Богу вопросы показали тонкость, эмоциональность детского мировосприятия, нравственное чувство, смешение реальности художественной (мир идеальный) и материальной. Предмет интеллектуально осознан, назван, воспринят, т.е. отнесен к определенной группе посредством слова. Полученное знание обобщено через речь и образ.

«Я понял, что Ты самый главный на Земле, хоть и живешь на небе. А Тебя не переизберут?» Сеня, 1кл. «Здравствуй, Господи. Как у Тебя дела? Как живешь? Как здоровье?» Женя, 2кл. «Как Ты на небе живешь? Все ли у Тебя есть? Может, что надо?» Зина, 3кл.

Отец Небесный часто осмыслен как человек, материальное существо, со своими потребностями. Бог интересуется их не как объект поклонения, но как обычный человек. Преимущественно дети воспринимают Бога в образе Иисуса Христа. Они считают, что на землю сходил сам Бог и прожил жизнь обычного человека. Но образы Бога-Отца и Иисуса Христа могут дифференцироваться. «Господи, а где сейчас Христос, чем он занимается?» Стелла, 2кл. «Христос - Твой сын. А Тебя он любит, как папу?» Рита, 3кл.

Дети воспринимают Бога как советчика, совопросника души, доверяя Ему сокровенное. «Почему весной, когда вечером Ты включаешь на небе звезды и дуешь на землю теплый ветер, и вокруг тихо - тихо, мне иногда хочется плакать?» Наташа, 2кл. «Когда кончатся издевательства надо мной в классе?» Тоня, 4кл. «Почему со мной никто не дружит?» Антон, 4кл.

Вопросы нравственно-философские. «Для чего мы живем?» Алла, 2кл. «За что Ты наказываешь добрых людей?» Феля,

Зкл. «Для чего я родился?» Марик, Зкл. «Для чего нужен человек?» Алик, Зкл.

Родители не подозревают, что Бог – в центре детских раздумий о смысле жизни, справедливости, любви и ненависти. Чувствуя жизнь тоньше, чем взрослые, они, возможно, задают эти вопросы только Богу. «Почему мир без нежности?» Лена, 1кл. «Отец Всевышний, почему Ты ко многим людям, как отчим?» Витя, 2кл. «Почему люди осваивают жестокость?» Саша, 2кл. «Чего на свете больше: добра или зла?» Галя, 2кл. «Ладно, Христос страдал ради людей, а ради чего страдают люди?» Гриша, 4кл. «Когда началась на Земле любовь?» Катя, 4кл. «На Земле столько бед и страданий, чтоб людям не жалко было умирать?» Игорь, 4кл. «Тебе нравится, что творится на Земле?» Андрей, 4кл. «Люди так страдают на Земле, неужели в Твоем аду еще хуже?» Вадик, 4кл.

Вопросы о содержании Библии. «А как Ты появился на свет?» Алеша, 1кл. «Вообще-то я не верю в Тебя. Вот скажи, почему люди Тебя не видят?» Юра, 2кл. «Это точно, что все легенды о Тебе – правда?» Галя, 3кл. «А в Библии все - правда?» Вика, 3кл. «Что первым делом сделал Христос, когда воскрес?» Оля, 3кл. «Значит, если я правильно понял эволюцию, Ты создал Адама и Еву, а дальше человек произошел от обезьяны?» Сергей, 3кл. «Правда, что до Тебя люди были обезьянами?» Сергей, 4кл. «А что было сначала: Адам, Ева или динозавры?» Яна, 4кл. «Почему Иисус Христос отдал жизнь за грешников?» Саша, 4кл. «Ну, хорошо, первую пару на Земле сотворил Ты. А как сделали третьего человека?» Владик, 4кл. «А ведь первыми начали рожать мужчины – вспомни ребро Адама и Еву. Чем Тебе не понравилось это, что Ты взвалил такой труд на женщин?» Зоя, 4кл. «Почему звери раньше говорили, а теперь не умеют?» Ева, 4кл.

Просьбы духовные. «Пусть на Земле никогда никто не плачет». Ася, 1кл. «Верни мне маму». Роман, 1кл. «Дорогой Бог, прошу Тебя, сделай так, чтоб, начиная от бабушки и кончая слонами, все были счастливы, сыты и обуты». Тоня, 2кл. «Отведи меня в рай». Женя, 2кл. «Милый Бог, забери меня обратно, здесь так скучно». Вася, 2кл. «Хочу, чтоб в молодости я жила хорошо и счастливо, а в старости можно только счастливо». «Когда я умру, я не хочу ни в рай, ни в ад. Хочу к Тебе». Вера, 3кл. «Раз-

дуй над Чернобольшою радиацию». Оксана, 3кл. «Прости всех, кто не крещеный, а заодно и меня». Филипп, 3кл. «Господи, пусть мама будет бессмертной». Роза, 3кл. «Хочу на Землю, которую сотворил Ты, а не люди». Андрей, 4кл. «Я очень хочу, чтобы дети из приютов нашли новых родителей». Даша, 4кл.

Обращаясь к Богу всемогущему, дети верят, что Он услышит их просьбы. Возможно, это впечатление – результат осмысления библейских сюжетов о чудесах, сотворенных Иисусом Христом, и силе веры. В некоторых случаях Бог для ребенка – последняя надежда.

Пока наивный, но заинтересованный уровень восприятия текста позволяет подняться ребенку на уровень более высокий: «усмотрение» объекта, адекватное отражение художественной реальности и углубление восприятия текста по пути развития, через систему перцептивных действий, овладение которыми требует специального обучения и достаточно долгой практики.

УДК373.5.016

А.А. Максимова

Анализ и синтез текста в системе универсальных учебных действий школьников

В настоящее время школа пока ещё продолжает ориентироваться на обучение, выпуская в жизнь человека обученного – квалифицированного исполнителя, тогда как сегодняшнее, информационное общество запрашивает человека обучаемого, способного самостоятельно учиться и многократно переучиваться в течение постоянно удлиняющейся жизни, готового к самостоятельным действиям и принятию решений. Для жизни, деятельности человека важно не наличие у него накоплений впрок, запаса какого – то внутреннего багажа всего усвоенного, а проявление и возможность использовать то, что есть, то есть не структурные, а функциональные, деятельностные качества.

Перед школой остро встала и в настоящее время остаётся актуальной проблема самостоятельного успешного усвоения учащимися новых знаний, умений и компетенций, включая умение учиться. Большие возможности для этого предоставляет ос-

воение универсальных учебных действий (УУД). Именно поэтому «Планируемые результаты» Стандартов образования (ФГОС) второго поколения определяют не только предметные, но метапредметные и личностные результаты.

Универсальные учебные действия – это обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. В широком смысле слова «универсальные учебные действия» означают саморазвитие и самосовершенствование путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

В качестве психолого-педагогической платформы УУД можно рассматривать развитие личности в системе образования, которое обеспечивается, прежде всего, формированием универсальных учебных действий, выступающих в качестве основы образовательного и воспитательного процесса. Качество усвоения знания определяется характером и многообразием видов универсальных действий: личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных.

Логическими универсальными действиями являются:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;
- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;
- подведение под понятие, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей, представление цепочек объектов и явлений;
- построение логической цепочки рассуждений, анализ истинности утверждений;
- доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование.

Главная цель школьного обучения – формирование личности ученика.

Чтение как учебный предмет имеет в своем распоряжении такое сильное средство воздействия на личность, как художественная литература, которая несет в себе огромный развивающий и воспитательный потенциал: приобщает ребенка к духовному опыту человечества, развивает его ум, облагораживает чувства. Чем глубже и полнее воспринято читателем то или иное произведение, тем больше воздействие на личность оно оказывает. Поэтому в качестве одной из ведущих задач обучения чтению программа выдвигает задачу обучения восприятию художественного произведения. Современная методика чтения выделяет три этапа работы над художественным текстом: первичный синтез, анализ, вторичный синтез [1]. При этом ведущей деятельностью школьников под руководством учителя является анализ произведения. Он должен стать центральным звеном урока классного чтения. Ему предшествует первичный синтез произведения, который складывается из подготовительной работы, первичного восприятия текста и проверки первичного восприятия (или первичного анализа). В современной методике при восприятии художественного произведения принято говорить не о правильном, а о полноценном восприятии, так как художественное произведение допускает возможность различных трактовок. Как уже было указано выше, под полноценным восприятием понимается способность читателя сопереживать героям и автору произведения, видеть динамику эмоций, размышлять над мотивами, обстоятельствами, последствиями поступков персонажей, оценивать героев произведения, определять авторскую позицию, осваивать идею произведения. Полноценное восприятие художественного произведения характеризуется наличием эстетических оценок и личностным отношением детей к прочитанному, пониманием не только логической стороны произведения, но и восприятием его образной и эмоциональной стороны. Таким образом, чтение и адекватное восприятие художественных произведений, во-первых, расширяет и углубляет кругозор учащихся и обогащает их знания и эмоции; во-вторых, служит средством воспитательного воздействия на учащихся; в-третьих, способствует обогащению и развитию языка учащихся.

В.И. Горбачева

Изучение произведений М.А. Булгакова и А.П. Платонова в 11 классе

Современная образовательная ситуация определяет необходимость формирования целостного представления учащихся 11 класса об общекультурной, в частности, литературной ситуации определенного периода при учете ограниченного учебного времени, отведенного на изучение отдельных тем. Нельзя изучать произведения писателя как отдельно взятые культурные феномены, так как отношения изучаемого текста и контекста всего творчества писателя, а также творчества писателя и литературы всей эпохи есть отношения части и целого. Изучение эволюции стиля писателя, изменений его мировосприятия, формирование умения видеть нравственные и эстетические константы литературного периода возможно при организации уроков, построенных на принципе проблемного сопоставления творчества писателей внутри одной эпохи и разделенных временем. В связи с этим особую актуальность приобретает понятие «большого времени» в философско-эстетической концепции М.М. Бахтина: «Произведения разбивают грани своего времени, живут в веках времени <...> более интенсивной и полной жизнью, чем в своей современности» [1, с. 504].

В курсе преподавания методики литературы для студентов – нефилологов нами порой ставится вопрос: является ли фактическое осмысление ребёнком событий произведения познанием актуального художественного смысла литературного творения, трактуемым как приближение читателя к творческой интенции автора? Получаемые раз от раза утвердительные ответы показывают, насколько важно выстраивать школьный курс литературы с опорой на метод бахтинского диалога как последовательность знаний о способах художественного освоения реальности, а также представлений о взаимосвязях эстетических позиций героя, автора и читателя в литературе XX века.

М.А. Булгаков и А.П.Платонов – писатели, выработавшие художественно-философские установки в творческом диалоге с предшественниками и современниками. Образная система, художественные решения, сделанные писателями в области прозы, обнаруживают возможности их сопоставления в тех или иных аспектах с художественными произведениями других авторов, являются одной из историко-литературных универсалий, важных для литературы в целом.

Концептуальное единство созданной М.Булгаковым дробной, калейдоскопической картины мира образует система развивающихся мотивов. Впечатления жизни в Москве 1921-1925 гг. (исчезновение нравственных ценностей, замена семьи и дома как культурных ориентиров человека координатами коммунальной квартиры, постулирующими примитивные законы выживания) не только определили жанровую номинацию его ранних литературных творений, подсказанную характером времени (фельетон, репортаж, очерк), но и сформировали генетический жанровый код, обуславливающий сюжетную основу крупнейших произведений писателя и оказавший значительное влияние на литературу.

Изучение произведений А.Платонова «по горизонтали», в историко-культурном контексте эпохи, позволило установить, что значение наследия писателя для дальнейших философско-эстетических исканий русской прозы заключалось в глубине и самобытности осмысления им жизни человека, оказавшегося свидетелем трагического хода национальной истории, в художественном совершенстве прозы, в «магическом языке» (Ю. Нагибин).

Необходимость выживания в условиях одних и тех же социально-исторических координат определила сходство целого ряда эстетических установок писателей. Роман «Чевенгур», по наблюдениям платоноведов, – «один из крупнейших в русской литературе «роман вопросов», «книга о вечном поиске, в котором пребывает человечество, «разъединенное» с Бытием и оторванное от природы, будто ребенок от матери», «сквозь сюрреалистический стиль «просвечивает» глубочайшая философская проблема: дихотомия человека и бытия, фатальная «нецельность» Универсума – центральная коллизия платоновского

творчества не только на тематически-фабульном, но и на стилевом уровне; именно ею обусловлено у Платонова «кризисное» состояние художественной формы, начиная с языка...».

Многослойность и в то же время повторяемость модели мира М.Булгакова позволяют говорить о доминанте в творчестве писателя концептуально обусловленного сюжетного мотива столкновения человеческой личности с драматическими реалиями действительности, тесно связанного как с развивающимся по модели Киев-Москва автобиографическим хронотопом, так и с образом интеллигента, прототипом которого является во многом сам художник. В «Белой гвардии» повествовательная точка зрения определяет контекст разрушаемого Дома, наполненного любимыми вещами. Тема детства, как проекция мифологемы потерянного рая, появляется в «Театральном романе» в снах Максудова и в других произведениях в виде воспоминаний, снов, однако в наиболее полное воплощение получает в «Белой гвардии». Историческая действительность, вторгшаяся в привычный мир, обусловила развитие сюжетных линий, связанных с образами Турбиных, Мышлаевского, Караса и других «белогвардейцев», и формирует в итоге эсхатологическую мотивную доминанту романа.

По Платонову, нравственный путь человека заключается в одухотворенной любви. Любовь должна вывести человека «из замкнутого круга существования к всеобщей жизни». В исследовании темы любви Платоновым отражен его взгляд на женщину как на «совесть мира» («Душа мира», 1920). Семья, по Платонову, – «теплый очаг, великая сила, складывающая человека и предопределяющая его судьбу (...) семья питает, как источник, и другие, более широкие и высшие сферы жизни человека – чувство родины и патриотизм» [4, с.330,331]. М.Булгаков в романе «Мастер и Маргарита» создал образ Маргариты, основной смысловой нагрузкой которого является милосердие. Маргарита – один из женских образов писателя, который в романе-катастрофе, романе-идее вырастает до уровня философского обобщения. В пустыне выжженных временем сердец женщина – хранительница, подруга, спасительница оказывается ведьмой, потерявшей себя от бессмысленности жизни. И скудные крупы-

цы милосердия – капли воды в пустыне, истинная ценность романа, то, что только и может спасти выживших после катастрофы.

Поэтика творчества как М. Булгакова, так и А.Платонова может рассматриваться как целостный метатекст. Литературные контексты творчества писателей объединяют мотивы апокалипсиса, мотивы странствия героев с целью познания и преобразования мира. Постоянные элементы универсальных сюжетных моделей обнаруживаются в сюжете отдельных произведений. Так, «нализ модели платоновского метатекста дает основание для вывода, что в основе ее лежит мифологическая структура» [3,с.186,187]. Мотивы, сюжеты рассказов, повестей, романов обоих писателей будут перемещаться из одного произведения в другое, приобретая новые оттенки смысла, где каждое произведение, являясь художественно завершенным, в то же время является частью единого целостного контекста.

В итоге изучения произведений писателей, представивших каждый по-своему, на своем языке опыт взаимодействия с советским образом мышления, учащийся под руководством учителя-словесника выходит на уровень художественного единства автор-текст-читатель. На этом уровне возможен разговор о неслучайности выбора авторской позиции в произведениях, о своеобразии языка как медиатора между творческой интенцией автора и актуальным художественным смыслом литературных творений. Осмысление диалогичности как универсального способа существования культуры позволяет придать представлениям учащихся о творчестве писателей целостность и завершенность.

Библиографический список

- 1.Бахтин, М.М. Литературно-критические статьи [Текст] / М.М. Бахтин. - М., 1986.
- 2.Яблоков, Е.А. На берегу неба (Роман Андрея Платонова «Чевенгур») [Текст].-СПб., 2001.- С. 11-12.
- 3.Малыгина, Н.М. Модель сюжета платоновского метатекста [Текст] / Н.М. Малыгина //Андрей Платонов: поэтика «возвращения».- М., 2005.
- 4.Платонов, А. Детские годы Багрова - внука [Текст] // Платонов А.П. Собр.соч. в 3-х т. - М.,1985. Т.2.

Е.А.Воробьева, Е.А.Коровкина

Особенности изучения падежей имен существительных в начальной школе

Приоритетной задачей образовательной программы «Школа России» является изучение языка как важнейшего средства общения и выражения мысли, фактора духовного обогащения личности, средства раскрытия речевого потенциала младших школьников. В каждом классе учащиеся обогащают свои знания о частях речи, наблюдают над особенностями их изменения, расширяют представления об их роли в практике общения. Системно - концентрический принцип построения учебного материала приводит к более осознанному изучению данного раздела, постепенному усвоению основных понятий, овладению соответствующей терминологией, развитию речи школьников. В связи с этим учащиеся овладевают не только системой понятий при знакомстве с различными частями речи, но и наблюдают над особенностями связи слов в предложении, самостоятельно строят речевые высказывания в соответствии с правилами грамматики. Одним из первых морфологических понятий, с которыми учащиеся знакомятся на уроках русского языка, является имя существительное. В процессе обучения школьники знакомятся с данной частью речи и ее грамматическими категориями, ведут наблюдения над изменением слова в предложении и тексте. Слово, являясь основной единицей морфологии, служит своеобразным строительным материалом для построения предложений и текстов. Следовательно, с помощью форм слов осуществляются межфразовые связи, и происходит скрепление высказываний в единое композиционное целое – речь. В связи с этим особое внимание следует обратить на словоизменительные категории существительного, среди которых центральное место занимает категория склонения. Необходимость знаний связи слов в словосочетании, предложении и тексте, построения собственных грамматически верных высказываний обуславливает значи-

мость изучения падежной парадигмы в рамках начальной школы. Успешное усвоение данной темы позволяет снизить количество ошибок в согласовании слов и повысить грамотность речи, а также развить речевую культуру младших школьников. Категория падежа, являясь словоизменительной категорией, обозначает разные отношения имени существительного к другим словам в словосочетании, предложении и выражает эти отношения системой противопоставленных друг другу рядов форм, с которыми учащиеся знакомятся на уроках грамматики. Изучение данной темы является одной из наиболее сложных в курсе русского языка, поскольку умения определять падеж формируются у школьников достаточно медленно. Поэтому работа по исследуемой теме осуществляется поэтапно: наблюдение над связью слов в словосочетании, предложении посредством окончаний и предлогов; знакомство с понятием склонения и системой падежных вопросов, способами определения падежа; склонение имен существительных и определение падежа по совокупности признаков; правописание безударных падежных окончаний существительных в единственном и множественном числе. Исходя из представленной структуры, изучение темы ведется от раскрытия связи слов и механизмов включения имен существительных в речевые конструкции.

Получая сведения о синтаксической роли имен существительных в предложении, ученики уясняют, что каждая падежная форма придает предложению свой смысловой оттенок. В связи с этим уже в начале изучения темы важно познакомить учеников с ролью падежной формы в выражении мысли. Например, сравнивая предложения: *Я дал тетрадь ученика* и *Я дал тетрадь ученику*, школьники убеждаются в том, что необходимо точно употреблять падеж имени существительного, так как это способствует правильному пониманию сказанного. Исходя из сущности падежа, ознакомление со склонением проводится на основе анализа предложений, наблюдения над ролью существительного в нем. При этом важно правильно подобрать необходимый текстовый материал, который будет служить основой для наблюдения за языковым явлением на уроке. Например, при работе над текстом:

Вот и площадь с цирком посередине. Едва стало темнеть, как Артемка ходил уже вокруг цирка и заглядывал во все щели. Было рано, в цирк не пускали... Но когда стемнело, со всех сторон к цирку повалил народ. Артемку цирк привел в восторг. За всю жизнь он не видел столько богатых, ярких нарядов, блеска и ловкости, как за один этот вечер. Вскоре Артемка стал в цирке своим человеком. (По И.Василенко. «Рассказы о Артемке»).

Можно организовать работу по самостоятельному поиску новых знаний посредством специальных вопросов. *Какое слово встречается в каждом предложении? (слово цирк) Как вы думаете, это одно и то же слово или разные слова? Что изменяется в этом слове? (в слове изменяются окончания) А что было бы, если бы окончания в словах не изменялись? Зачем нужно изменять окончания существительных? (Для связи слов в предложении).* Замечая изменение окончаний одного и того же существительного в сочетании с разными словами, учащиеся постепенно подводятся к выводу о том, что изменение окончаний существительных по вопросам называется изменением по падежам или склонением. Одной из проблем, с которой сталкиваются учащиеся начальной школы при изучении системы падежей существительных, является определение падежных форм. Нередко школьники путают названия падежей, затрудняются в определении их характерных признаков. В современной методической литературе основными приемами определения падежа выделяют: постановка падежного и смыслового вопроса, определение окончания существительного в сильной позиции, использование вспомогательных слов, определение падежа по предлогам и др. Однако не один из этих способов не является универсальным, а определение падежа предполагает использование целой совокупности приемов. При этом важно предложить учащимся такие задания, при выполнении которых они будут использовать различные сочетания изученных приемов, например:

1. Составьте уместные по форме и значению словосочетания и определите падеж существительных:

*Быть (где?) в (лес) за
посреди под*

2. Составьте словосочетания, употребляя имена существительные в нужном падеже. Выделите окончания, определите падеж. Составьте предложение с любым из этих словосочетаний.

В, роща, гулять; выставка, посетить; узнал, о, встреча; поехать, на, экскурсия.

В учебниках для начальной школы предлагается следующий алгоритм действий при определении падежа: установить связь слов в предложении и найти то слово, от которого зависит имя существительное, затем по вопросу и предлогу определить падеж. Знакомство с алгоритмом действий, последовательность его выполнения приводит к установлению падежа существительного. Чтобы учащиеся могли воспользоваться вопросами для распознавания падежей, необходимо, чтобы они ставили вопрос к существительному именно от того слова, к которому существительное относится в предложении, связано по смыслу. В связи с этим можно предложить следующие задания:

2. Слова какого склонения использовал поэт, создавая свой зимний пейзаж? Какой падеж отсутствует? Попробуйте составить небольшой рассказ, используя эти же слова.

«На сосне и на березе – Бахрома: Белой пряжей Их запутала зима. И оставила Распутывать весне Эту пряжу на березе И сосне».

На падежную форму слова влияет предлог. Предлоги и падежные окончания являются средствами выражения связи слов, объединенных в словосочетание, предложение. Взаимодействие предлога и окончания обуславливает необходимость специальной работы над ними в процессе изучения падежей. На уроках школьники знакомятся с наиболее распространенными предлогами всех косвенных падежей, узнают предлоги, которые употребляются только с одним падежом. Работа над предлогами должна занимать необходимое место в процессе изучения всей темы, поскольку они являются одним из средств определения падежа. В связи с этим можно предложить следующие задания:

1. Сделайте вывод, с какими падежами употребляются предлоги. Подчеркните окончания существительных и предлоги.

Скользнуть по воде, бродить по городу, стрелять по мишен_, справочник по литератур_, ошибаться по неопытност_, послать по почт_; стоять по пояс в вод_, пролистать книгу с первой по сороковую страницу, по окончан_ сериала.

2. Соедините глагол с существительным при помощи предлога. Составьте все возможные словосочетания, определите падеж существительного.

Говорить сестра; Растет парник;

Стоять дверь

Организация последовательной работы по теме, ознакомление с приемами определения падежей, создание ситуаций собственных речевых высказываний, требующих использования определенной падежной формы, создают условия для успешного изучения данной темы. Кроме того, в ходе изучения категории падежа раскрываются возможности использования различного языкового материала, позволяющего активизировать мышление школьников, развивать их речь. При этом учащиеся не только учатся изменять слова, определять падеж, но и формируют грамматический строй речи.

УДК159.9.072

Е.А. Воробьева, А.А. Колесова

Особенности изучения правописания падежных окончаний имен прилагательных в начальной школе по образовательной программе «Школа 2100»

Авторы программы «Школа 2100» рассматривают курс русского языка в начальной школе как «часть непрерывного обучения в девятилетней школе, поэтому он ориентирован на предмет и цели обучения русскому языку в основной школе». Предметом обучения в основной школе является современный русский литературный язык в его реальном функционировании. Цели обучения русскому языку в основной школе - это развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности: чтения, пись-

ма, слушания, говорения - и формирование элементарной лингвистической компетенции.

Назначение предмета «русский язык» в начальной школе состоит в том, чтобы «заложить основу формирования функционально грамотной личности, обеспечить языковое и речевое развитие ребенка, помочь ему осознать себя носителем языка».

Период обучения в начальных классах характеризуется усвоением младшими школьниками большого количества грамматического материала, в котором одно из основных мест занимает раздел «Имя прилагательное». Наиболее трудная для усвоения тема «Правописание падежных окончаний имен прилагательных» рассматривается в 4 классе, на нее отводится 3 урока.

Задачи работы на данном этапе: 1) усовершенствование знаний об имени прилагательном как части речи; 2) развитие умения точно употреблять прилагательные в устной и письменной речи; 3) формирование навыка правописания падежных окончаний имен прилагательных в единственном и во множественном числе; 4) усовершенствование навыка правописания родовых окончаний.

В теме «Словоизменение имен прилагательных» учащиеся тренируются в определении рода, числа и падежа имен прилагательных в их непосредственной связи с именем существительным. Это является подготовкой к рассмотрению орфограммы о правописании безударных падежных окончаний имен прилагательных. При изучении данного правила основу для формирования навыка правописания составляют следующие знания и умения: умение установить связь слов в предложении и найти то существительное, от которого зависит прилагательное; знание о том, что прилагательное употребляется в том же роде, числе и падеже, в котором употреблено имя существительное; знание окончаний падежей, а также умение правильно поставить вопрос к имени прилагательному и сопоставить окончание имени прилагательного с окончанием в вопросе.

Не менее важным является применение указанных знаний и оперирование умениями в определенной последовательности:

1. Ученик устанавливает связь слов, т. е. находит, с каким существительным связано прилагательное.

2. Определяет род, число, падеж существительного.

3. Опираясь на существительное, узнает число, род, падеж имени прилагательного.

4. Вспоминает окончание в этом падеже и пишет окончание.

Далее ученики тренируются в отработке этих шагов. Сначала действия проговариваются вслух, затем про себя, тем самым постепенно сворачивая алгоритм в автоматизированный процесс. При отработке данного правила выполняются следующие упражнения:

1.Прочитай. Объясни правописание гласной в безударном окончании прилагательного.

2.Понаблюдай, как изменяется прилагательное по падежам: умная, красный, нежное, глубокие.

3.Определи падеж имени прилагательного: сторонник образцового порядка, освещен мягким светом, готовлюсь к математической олимпиаде.

4.Составь с данными существительными словосочетания. Укажите род, число, падеж главного и зависимого слов.

Роза, снег, книг, полю, туч, карандашей, к деревне.

5.Просклоняй. Выдели окончания в вопросе и в имени прилагательном.

Тонкий длинный пруттик, трудная дальняя дорога, тихое туманное утро.

6.Укажи, какие грамматические признаки выражают следующие окончания прилагательных: -ое –ее; -ого –его; -ым –им. Докажи примерами.

Данная орфограмма является сложной для усвоения. Не все учащиеся способны сразу понять правило, разобраться в правописании безударных падежных окончаний имен прилагательных. Можно дифференцировать материал, подобрав различные по сложности упражнения, тем самым дать возможность детям разобраться в теме на более простых примерах.

Для этой цели мы предлагаем следующие задания-карточки: **Дополни предложения:**

Часть __, - которая отвечает на вопросы __ и обозначает признак __, - это имя прилагательное. К имени прилагательному в предложении всегда ставится вопрос от __. Имена прилагательные изменяются по __. Они делают нашу речь __.

Исправь сочетание слов, в которых допущена ошибка: новый дом, красная платье, зубный врач, молодое лицо, высокий липа, яркое радуга. Укажи падеж имени прилагательного, выдели окончание.

Впиши верное окончание прилагательного, определи его падеж: красив_ жемчужины, ранн_ утром, сливочн_ масла, об осенн_ листике, с дик_ зверями, шутлив_ поздравление.

1) В тексте пропущены имена прилагательные. Используя слова-помощники, восстанови текст.

2) Хорошо в лесу в ... полдень. Чего тут только не увидишь! сосны развесили ... вершины. Елочки выгибают ... ветки. Красуется березка с ... листочками. Дрожит осина. ... дуб раскинул ... листья. Из травы глядит глазок ...земляники. Рядом краснеет ... ягодка.

3) Слова: жаркий, высокий, иглистый, колючий, кудрявый, душистый, серый, коренастый, вырезной, красный.

Придумай и запиши предложение, поставив данное словосочетание: в П.п.- синее небо; в Тв.п. – летнее утро.

1) Спиши текст. Вставь пропущенные орфограммы. Укажи падеж прилагательных.

Из темн_ подземн_ царства проб_вается холодный ключ. Свеж_ чист_ водой утолит он от летн_ жажды все ж_вое. В каждой тр_винке бл_стит по прозрачн_ кап_льк_. Маленьк_ пестр_птичка ни_ко склонилась к студен_ водичк_. Сп_шит быстр_ручей по глубок_ оврагу к прозрачн_ речк_, которая в_ется серебрян_ лентой за темн_ лесоч_к.

Усвоение данного материала ведет к формированию функциональной грамотности школьников, основной задачи, которую ставят перед собой создатели учебно-методического комплекта «Школа 2100». Авторы системы предложили не только репродуктивные упражнения на отработку орфограммы, но и задания творческого характера, продумали возможности наблюдения за языковым материалом. Это помогает учащимся самостоятельно получить необходимые знания, которые становятся для них личностно значимыми.

Л.А. Голицына

Формирование первоначального навыка чтения в условиях разноуровневой готовности учащихся

Уровень грамотности российского населения (данные русской периодической печати 1890 года) был чрезвычайно низким по сравнению со странами Западной Европы. В XIX столетии во многих странах Западной Европы были приняты законы о всеобщем начальном образовании, правительства этих государств выделяли значительные средства на нужды образования, что в целом способствовало широкому распространению образования населения ряда европейских стран. По данным Российской педагогической энциклопедии 1993 года, в 70-80-е годы зафиксировано достижение практической полной грамотности населения Нидерландов и Норвегии, Швеции, Дании, Германии.

По распространению грамотности в народе Россия занимала последнее место в Европе. Во второй половине XIX столетия Россия расходовала средств на начальные народные училища, которые были призваны ликвидировать неграмотность населения, в 14 раз меньше Франции, в 11 раз меньше Великобритании, в 8 раз меньше Пруссии. Соответственно уровень грамотности населения России (с Прибалтикой и Финляндией, где уровень грамотности был традиционно высоким) был чрезвычайно низким и составлял всего 20%, причем уровень грамотности русского населения был не более 15%.

Не лучше обстояло дело с образованием в России и в начале XX века. Россия также находилась на последнем месте в Европе. В условиях дореволюционной России самообучение грамоте и обучение первоначальным навыкам чтения не имело массового характера. Редкие случаи самостоятельного приобретения грамотности не могли оказать серьезного влияния на состояние методической науки: в практической жизни эти два явления почти не соприкасались. Если ребенок сам обучался чтению, то он редко потом попадал в школу. В педагогических и

методических изданиях того времени не встречается публикаций по проблеме ведения занятий по обучению грамоте в классе с разноуровневой подготовкой учащихся. В отличие от своих западноевропейских сверстников, российские дети посещали школу не 3-4 года, а всего лишь год-два («одну-две зимы»), в школу приходили, как правило, неграмотные дети; после столь короткого обучения дети начинали работать – помогать родителям.

В 20-е и 30-е годы XX века в нашей стране шла большая работа по ликвидации неграмотности населения, что, безусловно, сказалось и на уровне подготовленности детей, поступающих в первые классы школы. Так, составителями азбук [А.В. Янковская] отмечалось, что в 20-е годы в школу поступали восьмилетние дети (обучение начиналось с 8 лет), знающие несколько букв или знающие все буквы. Более или менее систематические статистические данные об овладении детьми грамотой вне школы стали появляться в конце 40-х годов прошлого века. АПН РСФСР время от времени печатала сведения об уровне подготовленности детей, поступающих в 1 класс. В 1949 г. известный методист С.П.Редозубов отмечал, что первоклассники отличаются «пестротой состава» с точки зрения подготовленности к обучению грамоте. В его работах приведены данные о том, что воспитанники детских садов выделяются среди своих сверстников незнанием букв, тогда как их товарищи не только знали буквы русского алфавита, но и даже читали. Вот как он объяснял столь парадоксальное явление: «В 1944 году по закону о всеобщем обязательном обучении в школу стали принимать детей семилетнего возраста. Подготовка к школе должна была спуститься ниже: если раньше готовили к школе семилеток, то теперь нужно было готовить шестилеток. После снижения возраста, с которого начиналось обучение в школе, в детских садах обучение грамоте было отменено. Руководство детских садов считало, что обучение грамоте детей является задачей школы, а не детского сада» [3].

В 1950-60 гг. не только в детском саду, но и родителям не рекомендовалось обучать детей грамоте. Считалось, что это нанесет вред школьному процессу обучения грамоте. Как видно, теория и практика обучения грамоте не только не пыталась изучить опыт самонаучения детей грамоте, включить его в школь-

ный обиход, привлечь этот опыт ребенка для обогащения методической науки, но старалась всячески отмежеваться от этого опыта как явления, мешающего процессу обучения детей чтению и письму. В 1950 годах возникла необходимость обучения с 6-лет, в связи с чем были проведены новые исследования по изучению грамотности детей, поступающих в первые классы. Суммируя данные обследований, С.П.Редозубов дал описание «средних» первых классов на начало учебного года: «10-14 грамотных, 18-20 знающих буквы, 56 человек, не знающих букв» [2].

В исследовании Л.К.Назаровой отмечается, что учащиеся, научившиеся читать до поступления в школу, обнаруживают характерные индивидуальные различия в навыках чтения и в понимании читаемого. Эти различия зависят от способов, которыми детей обучили читать, а также от некоторых индивидуальных особенностей развития детей и условий их воспитания до школы. Учителю важно знать индивидуальные особенности чтения детей для того, чтобы правильно организовать их дифференцированное обучение, точнее, использовать их возможности в коллективной работе класса. Учащихся, обнаруживших с самого начала навыки связного, в некоторых случаях - беглого чтения целыми словами, в первых классах обычно немного. В 1957 году таких учащихся было в одном из наблюдаемых классов 6, в другом - 9, в 1960 году - 4 и 6, в 1961 году в одном классе - 5, в другом - 11, в третьем - 6, в 1962 году - 7 и 5; в 1963-1964 г. число хорошо читающих возросло [2].

Другие исследователи тоже отмечали значительное количество грамотных детей, поступающих в первый класс. В 1960 году Известия АПН РСФСР опубликовали данные о знаниях и умениях детей, принятых в 1 класс некоторых московских школ. 46% детей могли прочесть двусложные слова разной слоговой структуры. Абсолютное большинство первоклассников знали буквы алфавита, причем около 30% знали все буквы, и только 8,2% детей не смогли назвать ни одной буквы. Довольно четко прослеживается положительная динамика подготовленности детей к обучению в школе и в последующие годы.

Для ознакомления с ситуацией, сложившейся в г.Ярославле, было проведено исследование С.Г.Макеевой и Е.Н.Мартиновой в 2002 г. В ходе исследования было выявлено,

что обучение первоначальному чтению до школы для г.Ярославля становится неизбежным фактом. Большинство детей на момент поступления в первый класс уже умеют читать в той или иной степени. Так, среди опрошенных учащихся количество таких детей составило 88%. В зависимости от места обучения всех опрошенных детей можно поделить на 6 групп: дети, обучающиеся чтению в детском саду, -12,8%, только в семье - 5,1%, в детском саду и семье - 51%, в школах раннего развития - 12,8%, только в ШПР и семье - 7,75%, в семье, д/саду и ШПР - 10,3%. Соответственно и уровень подготовки у детей разный. Осознанному и безошибочному чтению (67%) обучают в ШПР при условии участия в этом родителей, остальные дети имеют существенные отличия в своей подготовке [1].

Современные данные еще более впечатляющи. Так, Л.А.Павлова приводит интересные факты подготовленности детей к школе по Читинской области (2004 год). Из 243 обследованных детей 6-7 лет 82% научились читать до школы, из них 110 человек (45%) - дома, 91 человек (37%) - в ДОУ. Только 18% детей (42 человека) прибегли к услугам школьного учителя в овладении грамотой. Что касается возраста обучения грамоте, то, по данным автора, читинские дети овладевают первоначальным навыком чтения преимущественно в 5 (25%) и 6 лет (51%).

Л.С. Сильченкова приводит свои исследования по данной проблеме. В 2005 г. ею были обследованы первоклассники г.Новокузнецка Кемеровской области. Замеры техники чтения подтвердили: дети умеют читать в той или иной мере. Однако разброс в способе чтения оказался довольно существенным. Из 72 обследованных первоклассников 24 (32%) читали словами и довольно бегло. Сюда же были отнесены случаи слогового чтения длинных слов при преимущественном чтении целыми словами – таких оказалось 6 человек. Слоговое уверенное чтение продемонстрировали 29 человек (40%). Становление слогового чтения показали 16 человек (22%). В отдельную группу были выделены «особые» дети. Это дети с побуквенным чтением, дети, отказавшиеся читать (хотя их родители в анкетах указывали, что дети умеют читать). Такой анализ результатов исследования Л.С.Сильченковой показывает, как изменилась социальная ситуация развития современного ребенка 6-7 лет по сравнению с

его сверстником прошлого, как изменилась образовательная среда с середины XIX века - времени принятия русской школой звукового метода обучения грамоте. Среди параметров, которые стоит учитывать при характеристике образовательной среды, наиболее важными выступают уровень образования родителей, «графическая составляющая» (термин Л.С. Сильченковой) окружающей ребенка действительности, т.е., детские книги, газеты, журналы, афиши, вывески, наружная реклама, а также компьютер, который иной раз входит в жизнь ребенка раньше книги [4,с.80].

Можно сделать вывод о сложности и многогранности проблемы готовности к школе и необходимости обучения первоклассников с учетом разноуровневой готовности к обучению.

Библиографический список

1.Макеева, С.Г. Обучение грамоте как компонент подготовки к школе [Текст] / С.Г. Макеева, Е.Н. Мартынова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006.

2.Назарова, Л.К. Обучение грамоте на основе учета индивидуальных особенностей учащихся [Текст] / Л.К. Назарова. – М.,1965.

3.Редозубов, С.П. Методика обучения чтению и письму в начальной школе [Текст]: избранные труды/ под ред. Н.С. Рождественского. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.

4.Сильченкова, Л.С. Технология обучения русской грамоте[Текст]: пособие для учителей начальных классов и студентов педагогических учебных заведений / Л.С. Сильченкова. – М.: Баласс, 2005.

УДК373.5.016

А.Н. Макарова, Н.Н.Иванов

Интерпретация художественного текста как способ раскрытия авторского смысла

Роль интерпретации как одного из способов раскрытия содержания произведения литературы, выявления позиции авто-

ра для современного читателя возрастает. Подчиняясь законам восприятия, читатель-интерпретатор вольно или невольно начинает «взаимодействовать» с текстом. Произведение литературы влияет на читателя, он же переводит повествование в диалог; эпос становится драмой, и появляется текст с новыми родовыми и жанровыми признаками. В литературном образовании школьников данная проблематика формирует понятия о родовой и жанровой специфике произведений, их «эстетических центрах», «субъектах сознания» - авторе и соавторе.

Жанр во многом организует восприятие читателя. Интерпретируя прозу, читатель постигает авторскую систему «знаков», а через нее – содержание, интеллектуальные и эмоциональные смыслы текста. Новое содержание предопределено исходной жанровой формой, стилем общения автора с читателем, следами «предвосхищения» в тексте «жанрового адресата» [М.М.Бахтин.-1.С.84]. Ясность содержания обусловлена гибкостью читательской позиции, умением сменить позицию восприятия при переходе от текстов с одними жанровыми признаками к другим.

К числу творчески-интерпретационных приемов правомерно отнести сценически-игровые, которые нами использовались в рамках констатирующего этапа эксперимента с учащимися младшего и среднего школьного звена. Нами были определены предпосылки успешного использования учителем означенных приемов: возможности воплощения произведений различных литературных родов сценическими средствами; высокие образцы художественной интерпретации произведений недраматических жанров на российской сцене; давняя отечественная традиция использования инсценирования в педагогике и методике преподавания литературы; детский опыт восприятия профессионального театрального искусства. Были также уточнены методические основы творчески-интерпретационной деятельности на уроках литературы: сочетание читательской и игровой деятельности, учет родовой и жанровой специфики изучаемого произведения, поэтапное применение приемов на периоде подготовительном, обучающем и самостоятельного творчества.

Научившись выделять эпизоды для инсценировки, школьники переходят к работе более сложной. Ее цель: уловить

авторское отношение к герою, проникнуть в его психологию и характер через речь; увидеть в отношениях персонажей истоки и развитие конфликта. Инсценирование эпизодов, небольших отрывков - полезный опыт для юного читателя. От учителя же оно требует кроме знаний еще и терпения, такта, тщательной подготовки, продумывания каждого этапа работы. Данный метод и сопутствующие ему приемы существенно развивают читателя, ведь необходимо внимательно читать произведение, выяснять логику событий, конфликта в сюжете; понимать отношение автора к персонажам, оценивать роль художественной детали. Сценически-игровые приемы развивают и композиционные умения, внимание к психологии, внутренней речи, речевым характеристикам героев, к внутренним конфликтам, обусловленным различием жизненных позиций.

Начальный этап обучения интерпретации – создание диалогов на основе текста-описания. Превратить эпизод в диалог - работа литературно-творческая, предполагающая умение стилизовать речь персонажа, выстроить краткие и точные выражения, логически развитые реплики. Обязательная часть инсценировки – составление афиши, перечня действующих лиц. На первый взгляд, простая работа, но требующая хорошего знания текста, умения кратко охарактеризовать социальное и нравственно-бытовое положение героя. Этот этап завершается исполнением, чтением отрывков по ролям, обсуждением вариантов, взаиморецензиями.

Следующий вид работы по совершенствованию создаваемого текста - режиссерский комментарий. На первых порах режиссерский комментарий проходит тот же путь, что и устные упражнения на развитие воссоздающего воображения. Ребята «рисуют» возникающие перед их взором картины и переводят эти картины в сценический образ - описывают, как их показать на сцене. Замедленность, индивидуальность выполнения письменной формы работы способствуют одновременному анализу созданных картин. К анализу направляет школьников и цель режиссерского комментария - объяснить, почему избирается та или иная манера игры, тот или иной фон действия и т.д. Предлагаем специальную форму режиссерского комментария. Лист делится на две части; первой - описание сцены в режиссерском

исполнении, во второй - объяснение причин подобного представления сцены.

Работу облегчат планы к режиссерским комментариям, к отдельным сценам и всему спектаклю. План режиссерского комментария отдельной сцены: 1) Место сцены в развитии действия, задача сцены; 2) Тон (пафос) изображения: героический, романтический, юмористический, трагический, сатирический, гротескный; 3) Какая сторона событий подчеркнута автором и почему; 4) Приемы актерской игры, особенности речи, действий, движений; 5) Особенности оформления, костюмов, музыкального содержания. План режиссерского комментария по всему спектаклю: 1) Сверхзадача спектакля; 2) Композиция, центральные сцены; 3) Характеры главных героев; 4) Оформление спектакля.

Задание составить комментарий к отдельным сценам лучше давать по группам: каждая группа работает над своей сценой, вариативно, в соответствии с сюжетом, композицией - вначале комментируется кульминационная сцена. В классе комментарии обсуждаются. Затем школьники находят эпизоды, которые объясняют причины, истоки и следствие случившегося; пообразно - отбирая эпизоды, ярко характеризующие образы героев. Каждый пункт плана режиссерского комментария может стать отдельной работой.

Комментарии ко всему спектаклю готовятся в течение всей работы над произведением. Это задание дается до начала изучения как перспективное. Обсуждение работ может проводиться на итоговом уроке. Целесообразен урок обучения составлению комментария: составить коллективный комментарий к небольшому произведению или отдельной сцене. Напрашивается последующее сравнение комментариев с защитой своего режиссерского проекта. Интересно проходит защита коллективного комментария по группам; показываются отдельные сцены с афишей, костюмами, элементами оформления.

Методика режиссерского комментария близка анализу эпизода, но мотивацией и формой, творческой направленностью более привлекает ребят, активизирует самостоятельность и личностную оценку прочитанного. Режиссерский комментарий побуждает к образному обобщению, что выражается в оформлении

сцены, работе над образами. В основе этой работы - тесная связь воссоздающего воображения и логического мышления, а ее цель - уяснить идею произведения, авторскую позицию. Создание целостного режиссерского комментария проходит параллельно с формулировкой сверхзадачи инсценирования и выделением доминантных признаков в образах.

Целостное осмысление образного и идейного содержания эпического произведения в режиссерском комментарии закрепляет это осмысление в кратких формулах; это своего рода контрольная работа, демонстрирующая глубину понимания произведения учащимися. В ходе создания режиссерского комментария текст осмысливается на новом уровне, и в осмыслении участвуют уже заложенные читательские умения. Так как осмысление целостное, умения здесь работают комплексно, то есть так, как они должны действовать в сознании читателя. Такая работа развивает речь, логику и емкость мысли учащихся, являясь хорошим средством мотивации познавательного интереса к творческой сценически-игровой деятельности.

Сценические действия на основе эпического произведения готовят почву для плодотворной работы с драматическими произведениями. Для этого учащиеся должны овладеть следующими умениями: выделять основную сюжетную линию рассказа; определять ее завязку, кульминацию, развязку; уяснять движущие силы действия - столкновение, борьбу, вражду, конфликт; определять главные и второстепенные лица, осознавать их взаимоотношения, представлять, как эти отношения проявляются у каждого действующего лица в зависимости от его характера; уяснять значение речи и поступка как основных характеристик героя; осознавать главную мысль и отношение автора к изображаемому им событиям и лицам.

Перечисленные умения идентичны тем, которые необходимы для понимания эпических произведений. Но познание отличий драмы от других родов литературы невозможно без ее сценического воплощения, без театрального видения пьесы. Развитие такого театрального, сценического видения происходит в процессе проработки всех деталей планируемого спектакля. Учащиеся создают драматический текст с помощью известных приемов - проб на роль, рассказов, определения сверхзадачи

спектакля, оформления сцен, спектакля. Допускаются и воображаемые спектакли с помощью режиссерских комментариев, эскизов костюмов, оформления, афиш, прослушивания магнитофонных записей отдельных сцен в исполнении учащихся.

Все означенные позиции мы отработывали, изучая пьесу феерию М. Метерлинка «Синяя птица». Класс получил предварительное задание по группам: подготовить афишу к спектаклю, эскизы костюмов, выделить кульминационные сцены; создать режиссерский комментарий к одной из них; определить сверхзадачу спектакля. Первый урок - литературный монтаж об истории написания и постановки «Синей птицы» в МХТ. В конце этого урока исполняется инсценировка первых сцен феерии. Инсценировка готовится заранее с группой ребят. На дом дается задание: составить рассказ о предшествующих событиях от имени различных действующих лиц (по группам).

На следующем уроке выслушиваются подготовленные рассказы. В ходе прослушивания и обсуждения уясняется этапность действия, причины и следствия происходящих событий, их оценка различными героями. На следующих уроках ведется работа над образами с помощью обсуждения эскизов костюмов, проб на роль. Затем обсуждается сверхзадача спектакля с учетом жанра произведения, готовятся инсценировки нескольких наиболее важных сцен.

Завершается работа «встречей» зрителей с актерами, на которой обсуждается вопрос о значении театра в жизни общества. На обсуждение выносятся вопросы о специфике выражения авторской позиции в драматическом произведении. Инсценирование позволило уяснить различие текстов эпоса и драмы - позиция автора и способы ее выражения.

Литературно-творческие работы по интерпретации текста целесообразно сочетать с художественно-исполнительскими, художественно-познавательными и художественно - оформительскими. Они развивают образное видение, понимание художественной условности, творческие способности учащихся. Виды художественно-оформительских работ можно обсуждать коллективно на худсовете, организовывать выставки. Так, все оформительские работы могут служить индивидуальным заданием для способных ребят, например, создать режиссерский

комментарий к оформлению спектакля. Виды оформительских работ: эскиз портрета героя; эскиз костюмов; эскиз оформления сцены; афиша к спектаклю. Они вывешиваются в классах и находятся там в течение всего периода работы над данным произведением.

Систематическое использование на уроках литературы сценически-игровых приемов вовлекает учащихся в особый вид учебной деятельности – эстетическую коммуникацию. Ее значение и функции: возбуждает интерес к художественному тексту, активизирует чтение художественной литературы; развивает творческие интерпретационные способности школьника; повышает внимание к тексту, активизирует аналитический подход к прочитанному; организует последовательность восприятия художественного произведения в соответствии с логикой его развития от эмоционально-образного к идейно-образному слою; формирует основы читательских умений через собственный творческий опыт.

Библиографический список

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного поэтического творчества [Текст]/ М.М. Бахтин - М.: Искусство, 1979.- 423 с.
2. Веселовский, А.Н. Историческая поэтика [Текст]/ А.Н.Веселовский. - М.: Высшая школа, 1989.- 405 с.
3. Чернец, Л. В. Литературные жанры [Текст]/ Л.В.Чернец. - М.: Изд-во МГУ, 1979.-120 с.
4. Эсалнек, А.Я. Внутрижанровая типология и пути ее изучения [Текст]/ А.Я. Эсалнек.- М.: Изд-во МГУ, 1985. - 183 с.

Сведения об авторах

Агапова Любовь Евгеньевна – аспирантка кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Азарко Ольга Владимировна – БГПУ им. М.Танка, Минск, Республика Беларусь, кандидат филологических наук, доцент.

Андреева Юлия Юрьевна – аспирантка кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Анисимова Антонина Олеговна - студентка педагогического факультета ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Анимова Нина Петровна - профессор кафедры общей и социальной психологии ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», доктор психологических наук.

Аппазова Дарья Николаевна - студентка III курса педагогического факультета ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Бадоева Седа Азизовна - доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», кандидат психологических наук.

Барышникова Галина Борисовна - доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», кандидат педагогических наук.

Белюсова Елена Константиновна- учитель начальных классов МОУ СОШ №36 г. Ярославля.

Борисенко Ирина Витальевна - доцент кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», кандидат педагогических наук.

Брыленкова Анастасия Анатольевна - студентка педагогического факультета ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Вавилов Юрий Павлович - профессор кафедры педагогики и психологии начального обучения ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», доктор педагогических наук.

Вербицкая Юлия Павловна - педагог-психолог МОУ МУК Кировского района г. Ярославля.

Воробьева Елена Александровна - старший преподаватель кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Власова Светлана Александровна - заведующая профессиональной практикой ГОУ СПО ЯО «Ростовский педагогический колледж».

Гарина Марина Владимировна – учитель начальных классов СОШ №36 г. Ярославля.

Голицына Лариса Анатольевна - методист ГЦРО, аспирантка кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Горбачева Виктория Ивановна – соискатель кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Горюнова Елена Александровна - старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических

дисциплин филиала ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» в г. Угличе.

Гусева Анна Владимировна - преподаватель психологии ГОУ СПО ЯО «Ростовский педагогический колледж».

Давыдова Наталья Валерьевна – старший преподаватель кафедры преподавания русского языка и литературы Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования МО РФ (Москва) (АПК и ППРО).

Дворникова Елена Викторовна – старший преподаватель ГОУ ВПО «Ярославский государственный университет им.П.Г. Демидова», кандидат педагогических наук.

Емельянова Татьяна Валентиновна – доцент кафедры преподавания русского языка и литературы Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования МО РФ (Москва) (АПК и ППРО).

Жданович Наталья Владимировна – доцент факультета начального образования БГПУ им. М.Танка, Минск, Республика Беларусь, кандидат филологических наук,

Журенкова Екатерина Юрьевна – студентка IV курса педагогического факультета ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Иванов Николай Николаевич – профессор кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», доктор филологических наук.

Иванова Галина Борисовна - заместитель директора по УВР МОУ Леснополянской НШ-ДС им. К.Д. Ушинского.

Измайлова Елена Львовна – преподаватель педагогики, ЯрИПК.

Изотова Елизавета Геннадьевна - старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального обучения ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогиче-

ский университет им. К.Д. Ушинского», кандидат психологических наук.

Ильинская Ирина Петровна - доцент кафедры педагогики и методики начального образования Белгородского государственного университета, кандидат педагогических наук, докторант.

Кораблева Альбина Александровна – преподаватель ЯРИПК, кандидат педагогических наук.

Каретина Елена Львовна – замдиректора по УВР МОУ СОШ № 36 г. Ярославля.

Карпова Елена Викторовна – доцент педагогики и психологии начального обучения ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», доктор психологических наук.

Колесова Анна Александровна – студентка педагогического факультета ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Коровкина Екатерина Андреевна – студентка педагогического университета ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Короткова Елена Рудольфовна - учитель начальных классов МОУ СОШ № 36.

Коршунова Ирина Владимировна - учитель начальных классов МОУ СОШ №80 г. Ярославля

Кочикова Екатерина Николаевна - аспирантка кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Кузнецова Елена Николаевна - учитель начальных классов МОУ СОШ №4 г. Ростова Ярославской области.

Ланцева Лидия Николаевна – студентка V курса педагогического факультета ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Люкманова Вера Евгеньевна – аспирантка кафедры педагогики и психологии начального обучения ГОУ ВПО

«Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Мазилов Владимир Александрович – профессор кафедры общей и социальной психологии ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», доктор психологических наук.

Макарова Анна Николаевна – аспирантка кафедры методики преподавания филологических дисциплин ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Макеева Светлана Григорьевна – профессор кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», доктор педагогических наук.

Максимова Анна Алексеевна – магистрант педагогического факультета ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Малышев Константин Борисович – доцент ВоГТУ, доктор психологических наук.

Мартынова Елена Николаевна - доцент кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», кандидат педагогических наук.

Мартынова Светлана Сергеевна - заместитель директора по УВР МОУ СОШ № 36.

Мельникова Инна Игоревна - доцент дефектологического факультета ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», кандидат педагогических наук.

Моторина Елена Николаевна - учитель СОШ №6 г. Ярославля, магистрант ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Назарова Галина Юрьевна – учитель начальных классов МОУ СОШ № 36 г. Ярославля

Нижегородцева Надежда Викторовна - профессор кафедры педагогической психологии ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», доктор психологических наук.

Новиков Михаил Васильевич – первый проректор ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», профессор, доктор исторических наук.

Петрова Лариса Александровна - учитель начальных классов МОУ СОШ №36 г. Ярославля.

Пучинина Татьяна Петровна - учитель истории и обществознания МОУ СОШ №36 г. Ярославля.

Пятакова Юлия Михайловна - аспирантка кафедры педагогики и психологии начального обучения ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Ромашева Валентина Владимировна - заместитель директора по учебной работе ГОУ СПО ЯО «Ростовский педагогический колледж».

Россиина Анна Сергеевна – директор МУК Кировского района г. Ярославля.

Рябова Анна Юрьевна - аспирантка кафедры педагогики и психологии начального обучения ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Синотина Елена Владимировна – зам. директора по УВР МОУ СОШ № 36 г. Ярославля.

Субетто Александр Иванович – профессор КГУ им. Кирилла и Мефодия (Санкт-Петербург), доктор философских наук, доктор экономических наук.

Трофимович Тамара Григорьевна – профессор кафедры русского языка БГПУ им. М.Танка, Минск, Республика Беларусь, доктор филологических наук.

Федосеев Антон Сергеевич - заместитель директора по методической работе ГОУ СПО ЯО «Ростовский педагогический колледж».

Фетискин Николай Петрович – профессор кафедры общей психологии КГУ им. Н.А. Некрасова, доктор психологических наук.

Фивейская Елена Давыдовна - учитель начальных классов МОУ СОШ № 36 г. Ярославля

Харавинина Любовь Николаевна - преподаватель педагогики ЯрИПК.

Шадрина Светлана Владимировна - учитель начальных классов Ченцевской средней школы Тутаевского района Ярославской области.

Шарапова Елена Алексеевна - учитель технологии МОУ СОШ № 36 г. Ярославля.

Шевко Ольга Николаевна – аспирантка кафедры педагогики и психологии начального обучения ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Шуткина Ирина Владимировна - аспирант кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Дошкольное и начальное образование:
компетентностный подход

Часть I

Материалы конференции «Чтения Ушинского»

Редактор Л.К. Шереметьева
Компьютерная верстка – Ю.В. Яковлева

Подписано в печать 10.09.2011
Формат 60х90/16.
Объем 23 п.л., 16,83 уч.-изд. л. Тираж 100 экз. Заказ № 223

Издательство ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им.К.Д. Ушинского»
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44