

## СОДЕРЖАНИЕ

### СОВЕТЫ С ОЛИМПА

*Р.Н. Бунеев*

Специфика реализации ФГОС  
в старшей школе ..... 3

### НА ТЕМУ НОМЕРА

*М.Г. Волчек*

Обучение педагогов организации  
образовательного процесса  
в условиях реализации ФГОС НОО ..... 8

*Л.А. Янкина*

Деятельность преподавателя  
высшей школы в условиях введения  
ФГОС НОО ..... 17

*Н.В. Кузнецова*

Подготовка студентов к проведению  
уроков литературного чтения  
в условиях перехода на ФГОС НОО ..... 21

*О.И. Чиранова*

Дидактические аспекты подготовки  
будущих учителей начальной школы к реализа-  
ции ФГОС (На примере учебного  
предмета «Математика») ..... 27

*Л.П. Карпушина*

Подготовка будущих учителей музыки  
к реализации этномузыкального  
образования школьников в условиях  
введения ФГОС ..... 33

### НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

*М.В. Дубова*

Учебная ситуация в компетентностно-  
ориентированном обучении младших  
школьников ..... 38

*С.Ф. Шарафутдинова*

Особенности формирования гуманитарной  
культуры младших школьников  
в условиях реализации ФГОС НОО ..... 48

*Т.В. Смолеусова*

Вариативность и выбор при решении  
задач в условиях реализации ФГОС НОО ..... 53

*О.Ю. Елькина*

Содержание и методическое  
обеспечение внеурочной работы  
в начальной школе в соответствии  
с требованиями ФГОС (На примере курса  
«Путешествие в мир профессий») ..... 57

*А.К. Лукьянович*

Формирование регулятивных УУД у младших  
школьников в рамках внеурочного курса  
«Образовательная робототехника» ..... 61

*Г.В. Разумова*

Формирование УУД у детей с синдромом  
дефицита внимания и гиперактивности ..... 66

### ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

*Р.Х. Гасанова, С.С. Пичугин*

Преимственность ФГТ и ФГОС в системе  
дошкольного и начального общего  
образования ..... 71

*О.В. Ситникова*

Теоретические аспекты интеграционно-  
деятельностного подхода в реализации  
образовательной области «Музыка»  
в рамках ФГТ ..... 75

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

*Л.В. Ижойкина*

Система упражнений по формированию  
самоконтроля и самооценки учебных  
действий младших школьников  
при обучении естествознанию ..... 80

*Д.А. Денисов, Н.Ю. Киселёва*

Формы использования образовательного  
пространства ООПТ в начальной  
и основной школе ..... 85

*Н.П. Чаптыкова*

Методические аспекты текстовой  
деятельности на уроках русского языка  
в профильных классах ..... 90

Summary ..... 95

Лучшие публикации 2012 года ..... 96

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

**Дорогие коллеги!**

Никто не будет спорить с тем, что учителей нужно готовить к работе по Федеральному государственному образовательному стандарту. Но как сделать это эффективнее? Как помочь уже практикующим учителям и тем, кто вскоре собирается ими стать – студентам педагогических вузов, – перейти к обучению школьников с учётом новых требований, с применением инновационных методов, приёмов и технологий? С чего начать?

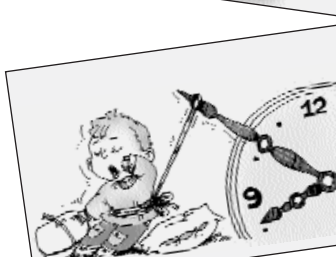
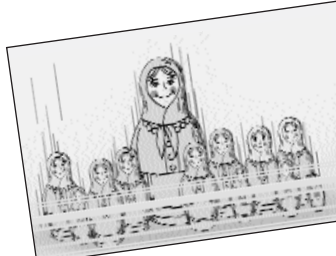
Мы постарались ответить на вопросы о подготовке к работе по образовательным стандартам второго поколения, с которыми к нам обращаются многие учителя, с помощью публикаций этого номера. Сложность положения заключается в том, что учебный процесс нельзя остановить, а значит, педагогам предстоит учить школьников по-новому и одновременно учиться самим. Вернее, переучиваться и доучиваться, ведь профессия учителя предполагает постоянное самообразование и самосовершенствование, следование требованиям времени.

Предлагаются как традиционные, так и инновационные способы подготовки и переподготовки – от обучения на курсах повышения квалификации и изучения дополнительных дисциплин до проведения специальных заседаний методических объединений, «круглых столов», практических занятий по актуальной теме и семинаров, в том числе выездных. Наши авторы рекомендуют учителям начать с взвешенных размышлений, чему мы хотим научить школьников и для чего, и внимательного чтения текста образовательного стандарта. Эта работа показана этап за этапом, шаг за шагом, и пусть она не кажется вам излишней – жизнь подтверждает её необходимость и даже обязательность. Мы полагаем, что опыт школьных учителей и преподавателей вузов непременно поможет вам организовать свою работу в русле ФГОС.

Редакция благодарит сотрудников кафедры методики начального образования Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева, подготовивших статьи по теме этого номера.

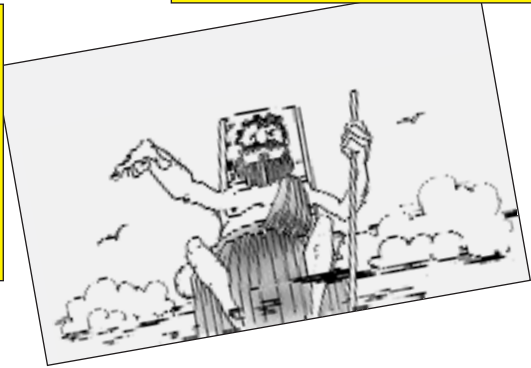
*Желаю всем вам успеха!*

**Искренне ваш  
Рустэм Николаевич Бунеев**



## Специфика реализации ФГОС в старшей школе

Р.Н. Бунеев



Задание перед прочтением тезисов.

### Проблемные ситуации:

1. Молодой человек получает высокие баллы на вступительных экзаменах в вуз. На первой же экзаменационной сессии «проваливает» почти все экзамены. Преподаватели вздыхают: «Жалко! Такой способный студент, а его скоро отчислят! Не может учиться!»

2. Молодой человек начинает самостоятельную трудовую жизнь. У него есть желание работать, но он не может овладеть производственными навыками, конфликтует с коллективом и руководством. Меняет место работы – там повторяется то же самое.

3. Потеряв работу по специальности, молодой человек хочет найти работу в другом месте, но в течение нескольких лет не может этого сделать, объясняя свои неудачи тем, что его профессия нигде не востребована.

4. Молодые люди вступают в брак, начинают строить семейные отношения. Вскоре они решают разойтись, хотя до этого испытывали друг к другу сильные чувства. Они считают, что «не сошлись характерами». В следующих браках случается то же самое.

**Вопросы:** что общего в этих ситуациях? Почему они встречаются так часто? Есть ли системное решение, чтобы эти жизненные трагедии не повторялись? Как предложенные ситуации связаны с данной статьёй?

Если вы ответили на эти вопросы, вы будете моими оппонентами в процессе чтения статьи. Если

не нашли ответа – возможно, эти тезисы помогут вам. Итак, начинаем разговор.

Организационное выделение старшей школы в отдельный образовательный период было обусловлено необходимостью решить целый ряд накопившихся в сфере образования проблем:

1. Соблюдение преемственности и непрерывности между школьным и дальнейшим профессиональным образованием или самообразованием, которое необходимо современному человеку на протяжении всей жизни. Традиционно российская школа готовила подростка в лучшем случае к поступлению в высшую школу, но никак не к учёбе в ней. Под способностью продолжать образование понималось наличие у выпускника определённого набора теоретических знаний. Как результат – отсев на 1–2-м курсах довольно большого числа студентов, в своё время успешно поступивших в вузы, и длительный период сложной адаптации к новым условиям обучения у всех остальных. Причина одна – катастрофическое неумение учиться. Выпускники школ не были научены самому главному – умению работать самостоятельно, а также приёмам и способам обработки и освоения большого количества информации. Неумение анализировать и синтезировать полученную информацию, структурировать её, соотносить с уже известной, находить закономерности и самостоятельно организовывать свою деятельность с постоянным самоанализом – всё это ослож-

няло молодому человеку или даже сводило на нет возможность продолжать образование.

**2. Необходимость сформировать у выпускника целостную картину мира.** Традиционно выпускник выходил из школы с набором знаний, которыми чаще всего не умел пользоваться, не понимал их целостности и взаимосвязи. Возможности его развития и познания новых образовательных областей останавливал привитый в школе предметоцентризм. Отсутствие сформированной целостной картины мира сильно влияло на формирование личностных качеств, всех видов самостоятельной деятельности.

**3. Необходимость сформировать у выпускника школы потребность и способность к социальному, коммуникативному, духовному и интеллектуальному развитию,** а следовательно, заложить установку на успешность в жизни в социуме, среди людей. Практически в школе не было принято целенаправленно готовить учащегося к жизни, этот важный процесс подменялся запоминанием большого количества предметной информации. Вместо стимуляции и поощрения развития происходила тренировка памяти, зазубривание готовых истин. В современной жизни постоянное развитие – это жизненная необходимость, даже если официальное образование ограничивается школой. Самообразование и развитие должны продолжаться на всех этапах жизни человека и формироваться в различных социальных сферах: в производственной, профессиональной, во внутрисемейных взаимоотношениях и т.д.

Теоретические и практические аспекты построения эффективной старшей школы в Образовательной системе (ОС) «Школа 2100» были заложены в 1997 г. в документе «Образовательная программа "Школа 2100"». Появление ФГОС основного общего образования (ООО), его концептуальные положения подтвердили правильность

и значимость наших подходов, разработок.

Многолетний опыт реализации Образовательной программы «Школа 2100» даёт основание утверждать, что принятый ФГОС позволит продуктивно решить большую часть накопившихся в этом периоде школьной жизни проблем. Например, перестроить образование таким образом, чтобы выпускник школы был максимально подготовлен к тем задачам и проблемам, с которыми он столкнётся в самостоятельной жизни. Школе предстоит научить его быть успешным, обеспечить высокое качество всех аспектов его жизни, при этом во всех ситуациях оставаться достойным и благородным человеком.

ФГОС старшей школы законодательно закрепил переход к целевым задачам в школьном образовании. Главная из них – обеспечить необходимость **уметь вместо знать**. Знания выступают в качестве ориентировочной основы для деятельности. Полагаем, что ЕГЭ – это мощный стимул для того, чтобы необходимый объём знаний не потерялся в увлечении развитием.

В Российской Федерации появилась историческая возможность создать современную конкурентоспособную модель школьного образования. Однако необходимо понимать, что образовательный процесс в старшей школе требует переосмысления многих привычных положений преподавания в 10–11-м классах.

Старшая школа является самостоятельным этапом школьного образования со своими конкретными задачами, непрерывно и преемственно продолжающими развитие учащегося на новом образовательном уровне. Старшая школа – этап перехода от деятельности под руководством учителя к максимально самостоятельной. Кроме того, это основной и заключительный этап в формировании навыков постоянного саморазвития и самообразования в рамках общеобразовательной школы.

Сохраняя в качестве ведущих в обучении психолого-педагогические принципы, сформулированные А.А. Леонтьевым, старшая школа с принятием ФГОС требует переосмысления дидактики и подходов к образовательному процессу. Это предполагает изменение структуры учебников и переосмысление подходов к классно-урочной деятельности, а также роли учителя в учебном процессе.

### **Старшая школа: реализация непрерывности и преемственности в ОС «Школа 2100»**

Под непрерывностью мы понимаем наличие последовательной цепи учебных задач, на всём протяжении образования переходящих друг в друга и обеспечивающих постоянное, объективное и субъективное, продвижение учащихся вперёд на каждом из последовательных временных отрезков [1, с. 96]. Под преемственностью понимается непрерывность на границах различных этапов или форм обучения (детский сад – начальная школа, начальная школа – основная школа, основная школа – старшая школа, старшая школа – вуз или самообразование), т.е. в конечном счёте это единая организация всех этапов или форм в рамках целостной системы образования [Там же]. Таким образом, важнейшей задачей является обеспечение целевого и содержательного единства учебной деятельности на всём протяжении процесса образования.

Непрерывность и преемственность между начальной, основной и старшей школой достигается при наличии следующих условий:

1) единая задача на всех образовательных этапах – выращивание функционально грамотной личности;

2) единство реализации психолого-педагогических принципов (см. Образовательную программу «Школа 2100»);

3) единство целей формирования познавательных, регулятив-

ных, коммуникативных, личностных универсальных учебных действий (УУД);

4) единые подходы к отбору и организации учебного материала: использование принципа минимакса, единые предметно-содержательные линии, единая концепция методического аппарата и продуктивных заданий;

5) единые представления о языковой и речевой деятельности на всех уроках по всем предметам;

6) единые образовательные технологии (проблемный диалог, продуктивное чтение, технология оценивания учебных успехов).

### **1. Особенности старшей школы и их отличие от предыдущих ступеней образования.**

Можно определить особенности старшей школы по следующим позициям:

1) методологические;

2) психологические;

3) содержательные;

4) методические:

а) общие;

б) частные (обучение приёмам получения и обработки информации, различным типам речевой деятельности);

в) особенности учебников для старшей школы;

г) особенности изучения предметов в старшей школе;

д) методические задачи при изучении предметов в старшей школе (ознакомление с базовой информацией, формирование УУД и др.);

5) воспитательные;

6) организационные.

### **2. Методологические особенности старшей школы.**

Концептуальная основа всего образовательного процесса в старшей школе: не развивать школьников, а помогать им развиваться самим.

Максимальная ориентация на развитие функциональной грамотности (умение решать любые жизненные задачи). Средствами всех предметов учить построению самостоятельного алгоритма деятельно-



сти, анализу его продуктивности с точки зрения возможности достижения поставленной цели и его коррекции в процессе выполнения намеченной работы.

Создание у учащихся целостного образа мироздания – картины мира, обеспечение у них единого философского осмысления природы, общества и человека.

### **3. Психологические особенности старшей школы.**

В старшей школе должна быть сформирована психологическая готовность выпускника к дальнейшему развитию. Процессы образования предполагают готовность личности не только к познавательному развитию, но и к любому другому: собственному личностному, социальному, коммуникативному и др.

Необходимо обеспечить субъективный и объективный переход ученика от установки на получение знаний, умений, навыков к установке на овладение систематизированным представлением о мире, обществе и человеке и умение самостоятельно расширять и углублять это представление.

### **4. Содержательные особенности старшей школы:**

1) углубление вариативности образования;

2) предоставление учащимся больших возможностей самостоятельного выбора образовательной траектории (выбор предмета, уровня его изучения, формы и способа освоения) в соответствии с их интересами, ценностями, познавательным опытом, жизненными целями и индивидуально-психологическими особенностями.

### **5. Общие методические особенности старшей школы:**

1) максимальная реализация различных форм самостоятельной и творческой деятельности (проектная, исследовательская и др.);

2) комплексное развитие различных видов речевой и коммуникативной деятельности, форм познавательной деятельности.

### **6. Обучение приёмам получения и обработки информации и различным типам речевой деятельности.**

Реализуется через систему заданий и последовательное овладение и совершенствование:

1) умений конспектирования с листа и со слуха;

2) умений аннотирования и реферирования;

3) умений написания эссе и резюме;

4) навыков владения различными типами чтения и читательскими стратегиями;

5) умений поиска информации, её анализа и систематизации;

6) навыков самостоятельной исследовательской деятельности.

### **7. Особенности учебников для старшей школы.**

Прежде всего учебники должны

1) обеспечивать интеграцию знаний в рамках целостной картины мира;

2) стимулировать учащихся к систематическому обращению к Интернету, дополнительной литературе, периодике, словарям и справочникам;

3) сочетать в себе развивающую функцию с подготовкой к ЕГЭ.

### **8. Особенности изучения предметов в старшей школе.**

В старшей школе предметы, часто сохраняя свои традиционные названия, изучаются с принципиально иных позиций, чем в основной школе: это

1) организация деятельности учащихся с фактологическим и лингвистическим материалом предмета;

2) обучение операциям с предметным материалом, рефлексии, систематизации; помощь учащемуся в создании собственной картины мира путём обучения его самостоятельному конструированию спонтанно и целенаправленно полученных знаний и умений.

### **9. Методические задачи при изучении предметов в старшей школе.**

Чтобы более подробно раскрыть предыдущий пункт, уточним методические задачи:

1) ознакомление с базовой информацией по предмету и с ключевыми понятиями (формирование картины предмета), подготовка к ЕГЭ;

2) формирование УУД средствами предмета;

3) знакомство и освоение активной и пассивной лексики, характерной для данного предмета, с ситуациями её употребления и сочетаемостью;

4) обучение чтению оригинальных текстов по данному предмету, слушанию, говорению и составлению собственных текстов с использованием лексических средств и конструкций, характерных для данного предмета.

#### **Воспитательные особенности образовательного процесса в старшей школе:**

1) формирование умения самостоятельного анализа и оценки спонтанно получаемой информации и её критической систематизации и дифференциации;

2) овладение социальной культурой и нормами этики в ходе социально-активной деятельности, воспитание чувства социальной ответственности;

3) идентификация себя в качестве гражданина своей страны, а также формирование чувства принадлежности к определённому этносу;

4) присвоение в качестве собственных национального историко-культурного наследия и духовно-нравственных ценностей предыдущих поколений;

5) развитие ответственности за себя, своих близких и людей, которые нас окружают;

6) формирование экологической ответственности.

#### **10. Организационные особенности построения образовательного процесса в старшей школе:**

1) переосмысление места и роли учителя в образовательном процессе: учитель перестаёт быть наставником и носителем информации, становится консультантом и сопровождающим;

2) организация учебного процесса, содержание изучаемого материала и образовательный алгоритм зависят от самостоятельного выбора ученика в рамках, определённых ФГОС;

3) модульно-рейтинговая организация образовательного процесса;

4) отход от классно-урочной системы, более широкое право выбора форм организации образовательного процесса (работа в малых группах, взаимное обучение и организация совместной деятельности учеников, лекционно-семинарские занятия и т.д.) и форм промежуточного контроля (зачёты, рефераты, коллоквиумы и др.).

Возможно, после знакомства с этими тезисами вы нашли ответы на поставленные в начале статьи вопросы. Возможно, у вас возникли новые вопросы, которые вы хотите задать методистам и другим специалистам в области педагогики. Однако подчеркнём, что главное сегодня для всех нас – не упустить исторический шанс, предоставляемый с принятием ФГОС, – шанс вырастить поколение успешных людей.

#### **Литература**

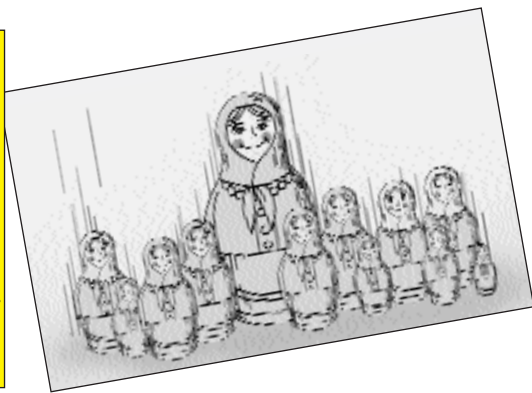
1. Образовательная система «Школа 2100»: Педагогика здравого смысла: сб. мат. / Под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М.: Баласс; Изд. дом РАО, 2003. – 368 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – [www.mon.gov.ru](http://www.mon.gov.ru)

*Рустэм Николаевич Бунеев – доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО, президент Образовательной системы «Школа 2100», г. Москва.*

## Обучение педагогов организации образовательного процесса в условиях реализации ФГОС НОО

М.Г. Волчек



В условиях перехода системы общего образования на Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) общего образования чрезвычайно актуален вопрос подготовки педагогических кадров к организации образовательного процесса по-новому. Подготовка руководящих работников и учителей к реализации ФГОС осуществляется в разнообразных формах: семинары, курсы повышения квалификации, самообразование.

Многое из того, что педагоги и руководители изменят и будут использовать в своей профессиональной деятельности, зависит, в частности, от пройденных ими курсов повышения квалификации (КПК). В настоящее время педагогам предлагается пройти КПК по модульно-накопительной системе, т.е. какое-то количество часов все отрабатывают вместе (инвариантный обязательный модуль), а другие модули (вариативные) выбирают сами. Идеальным вариантом является следующее соотношение: инвариантный модуль – 72 часа, вариативные – по 36 часов.

Как показала практика, наиболее продуктивны командные КПК, когда весь коллектив (школьная команда) педагогов, реализующих основную образовательную программу определённой ступени общего образования (начального общего образования – НОО или основного общего образования – ООО), совместно обучается в рамках инвариантного (обязательного) модуля. В рамках КПК организуется работа с текстом стандарта (ФГОС НОО или ФГОС ООО) с последующим разбором формулировок в акценте деятельности каждого

педагога образовательного учреждения.

Новый стандарт предполагает, что ребёнок младшего школьного возраста за период обучения в начальной школе не просто получит знания по всем предметам программы, но будет продвигаться в развитии по сравнению с самим собой за счёт освоения универсальных учебных действий (УУД). В этом случае учебно-воспитательный процесс перестаёт быть назидательным со стороны учителя, задающим эталонное выполнение заданий и упражнений по предметам, а ученик становится активным участником образовательного процесса. Школьник имеет право на ошибку, учится сам себя контролировать и оценивать, анализировать свои ошибки, выдвигать и обсуждать со сверстниками и педагогом свои предположения, т.е. заниматься лично-стотно значимой деятельностью. Таким образом, новый стандарт определяет другие грани взаимодействия в образовательном учреждении как детей друг с другом, так и детей со взрослыми.

Организация образовательного процесса согласно требованиям стандарта предполагает переориентацию деятельности учителя, что требует довольно длительного времени. Основу этой переориентации составляет учёба педагогов на КПК, практическая работа в образовательном учреждении, самообразование и др.

Покажем на примере одного дня на КПК, как организуется работа с текстом стандарта и происходит формирование личного профессионального опыта в отношении ключевых ориентиров ФГОС НОО. Педагогам предла-



гается в группах заполнить следующую таблицу (табл. 1), сформулировав своими словами определение понятий и опираясь при этом на педагогический опыт работы и изучение текста ФГОС НОО.

Таблица 1

Раньше	Сейчас
Ученик – это ...	Обучающийся – это ... Пункт ____ ФГОС НОО
Учебно-воспитательный процесс – это ...	Образовательный процесс – это ... Пункт ____ ФГОС НОО
Учитель – это ...	Педагог – это ... Пункт ____ ФГОС НОО
Оценка – это ... Отметка – это ...	Оценка – это ... Отметка – это ... Пункт ____ ФГОС НОО
Урок – это ...	Учебное занятие – это ... Пункт ____ ФГОС НОО
–	Комфортная развивающая образовательная среда – это ... Пункт ____ ФГОС НОО

После заполнения таблицы педагоги вступают в диалог по поводу обсуждения возможного построения образовательного (а не учебно-воспитательного) процесса в начальной школе с учётом ключевых позиций нового стандарта. Более детальное обсуждение формулировок пункта 7 ФГОС НОО приводит учителей к пониманию и осознанию, какой может быть их профессиональная деятельность при необходимости достижения новых образовательных результатов, разнообразия форм организации образовательного процесса, учёта индивидуальных особенностей учащихся и др., и, как следствие всего этого, к организации комфортной развивающей образовательной среды в образовательном учреждении.

Изучая пункт 7 ФГОС НОО вместе с учителями, просим их ответить на поставленные вопросы и обсудить в группах имеющиеся мнения. У педагогов имеется распечатка квалификационной характеристики должности «Учитель» [1], к которой они обращаются по мере необходимости. Ниже приведём содержание материалов, предлагаемых педагогам.

В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает:

– **воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества...**

Вопросы, задаваемые учителям для обсуждения:

Как вы думаете, что понимается под воспитанием в новом стандарте? Возможно ли реализовать его за счёт известным всем по «советской школе» воспитательных бесед? Или, учитывая сознание современных детей, следует формировать у них активную деятельность при приобщении к базовым национальным ценностям и общечеловеческим ценностям другими формами? Найдите ответ в пункте 19.6 ФГОС НОО.

Назовите, какие качества личности, по вашему мнению, можно развивать в начальной школе. Какими способами организации образовательного процесса это возможно осуществить? Должен ли педагог своим личным примером демонстрировать те качества личности, которые развивает у своих воспитанников?

Средствами какого учебного предмета предполагается формировать основу толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества? Найдите ответ в пункте 19.3 ФГОС НОО.

Обсудите в группе, что подразумевается под формулировкой «система воспитательных мероприятий» (пункт 19.6 ФГОС НОО);

– **переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся...**

Вопросы, задаваемые учителям для обсуждения:

Почему задаётся ориентир на **социальное** проектирование и конструирование в системе образования? Связано ли это с необходимостью в большей степени в начальной школе развивать ребёнка, а не давать ему готовые знания? Как эта формулировка соотносится с формулировкой из пункта 22 ФГОС НОО «комfortная развивающая образовательная среда»?

Назовите образовательные технологии, которые, на ваш взгляд, позволяют развиваться обучающимся.

Где, по-вашему, будут отражаться результаты личностного и познавательного развития обучающихся: в журнале, дневнике обучающегося или в портфеле индивидуальных достижений?

– **ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования...**

Вопросы, задаваемые учителям для обсуждения:

Что является главной ориентацией в достижении результата ФГОС НОО?

Что, по-вашему, обозначает фраза «...составляет цель и основной результат образования»? Обозначает ли это, что **развитие личности обучающегося на основе усвоения УУД**, являясь планируемым обобщённым результатом, может в свою очередь быть обобщённой целью деятельности педагога?

Значит ли это, что цель своей профессиональной деятельности как в урочной, так и во внеурочной деятельности педагог, реализующий основную образовательную программу (ООП) НОО, не придумывает сам, не ищет её в Интернете, а формулирует, ориентируясь на планируемые результаты (личностные, метапредметные, предметные), записанные в ООП НОО своего образовательного учреждения?

Как с помощью учебников по всем предметам и учебного плана команда учителей может формировать новые образовательные результаты? Необходимо ли для учителей разных пред-

метов единые условные обозначения в учебниках, помогающие ориентироваться в заданиях, направленных на формирование УУД? Или в этом нет необходимости? Если да, приведите примеры таких заданий из учебников, по которым вы работаете.

Как вы понимаете в пункте 19.4 ФГОС НОО формулировку «типичные задачи формирования личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий»? Обсудите в группах, сделайте вывод. Найдите в учебниках по разным предметам примеры типовых задач формирования УУД.

Проанализируйте следующую формулировку пункта 19.4 ФГОС НОО: «Сформированность универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального общего образования должна быть определена на этапе завершения обучения в начальной школе». Как вы думаете, отслеживать уровень сформированности УУД каждого обучающегося необходимо только на выпуске из 4-го класса? Или подразумевается это делать ежегодно (не один раз в год), отражая полученные результаты в портфеле достижений все четыре года обучения? Найдите ответ на этот вопрос в пункте 13 ФГОС НОО. Поясните его примерами.

В пункте 13 ФГОС НОО написано: «Предметом итоговой оценки освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования должно быть достижение предметных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, необходимых для продолжения образования». Можно ли из этой формулировки понять, что достижение предметных и метапредметных результатов будет проверяться не по отдельности, а интегрированно при решении «учебно-практических и учебно-познавательных задач»? Найдите в пункте 13 ФГОС НОО, на основе каких знаний, обобщённых способов деятельности, умений будут составляться учебно-практические и учебно-познавательные задачи;

– **признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной дея-**

**тельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся...**

Вопросы, задаваемые учителям для обсуждения:

Содержание образования, представленное в учебниках по всем предметам, должно быть изучено полностью со всеми обучающимися класса, или оно должно отражать возможность достижения обучающимися базового и повышенного уровней образования?

Как, на ваш взгляд, это связано с формулировкой в пункте 6 ФГОС НОО: «Стандарт направлен на обеспечение: <...> единства образовательного пространства Российской Федерации в условиях многообразия образовательных систем и видов образовательных учреждений»?

В Федеральном законе «Об образовании» и ФГОС НОО допускается вариативность использования педагогами технологий, методик обучения и выбора образовательными учреждениями учебников из ежегодных федеральных перечней. Если нет единого учебника для всех образовательных учреждений страны, чем обеспечивается в новом стандарте «единство образовательного пространства»?

Задания учебников, направленные на достижение результата повышенного уровня, могут выполняться не всеми обучающимися класса? Найдите в пункте 7 ФГОС НОО обращение к педагогу, призывающее учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося.

Попытайтесь объяснить взаимосвязь учёта индивидуальных особенностей детей с организацией комфортной развивающей образовательной среды (пункт 22 ФГОС НОО) в образовательном учреждении.

Почему, на ваш взгляд, решающими признаются способы организации образовательной деятельности? Как вы думаете, основной формой организации образовательного процесса в условиях реализации ФГОС НОО является урок или учебное занятие вариативных форм?

В каком пункте ФГОС НОО можно получить ответ на этот вопрос?

Классно-урочная система может являться главной составляющей «комфортной развивающей образовательной среды» в образовательном учреждении? Проанализируйте пункты 19.3 и 22 ФГОС НОО и попробуйте аргументировать свой ответ.

Какие формы организации образовательного процесса, на ваш взгляд, лучше соотносятся с «достижением целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся»?

**– учёт индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения...**

Вопросы, задаваемые учителям для обсуждения:

Возможно ли организовать разнообразные **виды деятельности и формы общения обучающихся** с учётом их индивидуальных возрастных и психологических особенностей? Когда, на ваш взгляд, это лучше реализовать: в урочной деятельности (на этапе изучения нового, закрепления и повторения пройденного, текущего и итогового контроля) или во внеурочной деятельности? Связано ли это с возможностью организации работы в парах, в группах подвижного состава в зависимости от целей учебного занятия или нет?

Разнообразные виды деятельности обучающихся: кто составляет их перечень? Каждый педагог сам решает, или это прописано в примерных рабочих программах по учебным предметам?

Найдите в пункте 19.5 ФГОС НОО структуру рабочей программы по учебному предмету и прочитайте подпункт 7. Основные виды учебной деятельности, прописанные в программах по учебным предметам, составляют 80% и включены в обязательную часть ООП НОО. Возможно ли каждому педагогу в рамках части, формируемой участниками образовательного процесса (20%), самостоятельно спланировать виды деятельности обучающихся?

**– обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования...**

Вопросы, задаваемые учителям для обсуждения:

Как осуществлять преемственность между ступенями образования?

Результаты стартовой диагностики, проведённой учителем в сентябре, помогут найти «новые» точки соприкосновения с дошкольными образовательными учреждениями при планировании преемственности с дошкольным образованием?

В случае если на базе вашего образовательного учреждения были организованы дошкольные группы кратковременного пребывания, можно ли откорректировать их деятельность в следующем учебном году по итогам полученных результатов стартовой диагностики первоклассников? Докажите необходимость осуществления этого формулировкой из пункта 19.4 ФГОС НОО;

– **разнообразие организационных форм и учёт индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одарённых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности...**

Вопросы, задаваемые учителям для обсуждения:

В стандарте при планировании первой половины учебного дня отдаётся предпочтение уроку или учебному занятию разных форм? Найдите ответ в пункте 19.3 ФГОС НОО. Приведите примеры возможных форм учебного занятия по всем предметам начальной школы.

Проанализируйте в пункте 19.5 ФГОС НОО структуру рабочей программы по учебному предмету (восемь разделов). Как вы думаете, какой из разделов рабочей программы может служить ориентиром для педагога при планировании формы учебного занятия?

– **гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что и создаёт основу для самостоятельного успешного усвоения**

**обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности.**

Вопросы, задаваемые учителям для обсуждения:

Как вы понимаете формулировку «гарантированность достижения планируемых результатов освоения ООП НОО»? Кто гарантирует достижение новых образовательных результатов (личностных, метапредметных, предметных): директор образовательного учреждения или команда педагогов, реализующая ООП НОО? В каком разделе ООП НОО образовательного учреждения прописываются планируемые результаты за курс начальной школы?

Прочитайте пункт 14 ФГОС НОО и определите, что обеспечивает создание основы для самостоятельной реализации учебной деятельности.

Можно ли только посредством урочной деятельности создать **основу для самостоятельного успешного усвоения** обучающимися не только новых знаний, но и **умений, компетенций, видов и способов деятельности**?

Найдите в пункте 13 ФГОС НОО, какие две составляющие выделены в итоговой оценке. Проанализируйте, что проверяют итоговые работы: уровень освоения системы знаний обучающихся или **«уровень освоения обучающимися основных формируемых способов действий** в отношении к опорной системе знаний»?

Проанализируйте в пункте 19.9 формулировку «стандартизированные устные и письменные работы» и ответьте, каждый учитель сам будет составлять задания для итоговых работ?

Если итоговому контролю подлежат не знания, а способы действий по применению и использованию в жизни знаний по разным предметам, то как это сказывается на организации учителем учебного занятия (урока)?

Предположите, гарантирует ли привычная учителю фронтальная форма обучения достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования (личностных, метапредметных, предметных)?

При организации образовательного процесса согласно ФГОС НОО главным



критерием является объём выполненных заданий на уроке или виды деятельности, которыми овладевали обучающиеся на уроке посредством выполнения заданий и упражнений? Может ли учитель, написав конспект урока, попытаться посчитать в минутах, какую часть этого урока будет работать он сам, а какую – обучающиеся?

Как вы думаете, для чего в рамках ФГОС НОО по всем предметам начальной школы прописали виды деятельности обучающихся?

После совместного обсуждения и ответов на вопросы по каждой позиции пункта 7 мы с учителями подводим итоги, делая вывод о значимости и актуальности анализируемых подходов к организации образовательного процесса с целью достижения новых образовательных результатов.

Таким образом, проведя анализ пункта 7 ФГОС НОО, учителя отмечают, что многие из указанных там подходов они используют в своей практике, однако это происходит не в системе и цель включения того или иного подхода не всегда анализируется с точки зрения достижения результатов обучающимися. Постоянное обращение к страницам учебников начальной школы помогает учителям по-новому анализировать задания и упражнения с целью достижения планируемых результатов.

Пункт 8 ФГОС НОО задаёт учителям основной ориентир не только на обобщённые целевые установки на ступени начального общего образования, но и на обобщённые результаты, так называемый портрет выпускника начальной школы. Анализируя его, ставим перед слушателями курсов вопрос: почему в описании портрета выпускника начальной школы отсутствует формулировка «владеющий знаниями, умениями и навыками»? Просим прокомментировать формулировку «Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника: <...> владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности» [3].

Затем педагоги самостоятельно читают целевые установки Стан-

дарта в пункте 8 ФГОС НОО. Более детально они разбирают следующую формулировку: «В соответствии со Стандартом на ступени начального общего образования осуществляется: <...> формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности:

- умение принимать цели,
- умение сохранять цели,
- следовать им в учебной деятельности,
- планировать свою деятельность,
- осуществлять контроль,
- осуществлять оценку,
- взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе» [3].

Анализируя с учителями кратко сформулированные выше позиции, приходим к пониманию того, что в условиях традиционного обучения учитель осуществляет вместе с детьми первые четыре шага. Чаще всего учитель сам заранее пишет тему урока на доске, сам проговаривает детям, чем они сегодня будут заниматься, удерживает в течение всего урока поставленную тему и планирует ту деятельность, которой будут заниматься дети. Пятый и шестой шаги также осуществляет учитель, вынося устно оценки и выставляя отметки в журнал и дневник. Не случайно ещё в методическом письме 1998 г. «Контроль и оценка результатов в начальной школе» обращалось внимание учителей на следующий момент: «Отрицательной стороной деятельности учителя по контролю и оценке является его эгоцентричность. Он стоит как бы над детьми, только сам имеет право оценить, похвалить, исправить ошибки. Ученик не принимает участия в этой деятельности. Более того, его участие часто наказывается ("не подсказывай" – а он нашёл у соседа ошибку; "исправил" – а он у себя нашёл ошибку...). Такой подход формирует у школьника убеждение в том, что оценка – проявление отношения учителя не к его деятельности, а к нему самому.

Учителю следует помнить, что одним из основных требований к оценочной деятельности является формирование у школьников умений оценивать свои результаты, сравни-



Таблица 2

Содержание пункта 8 ФГОС НОО	Вопросы, задаваемые учителям для обсуждения
«...Формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности: – умение принимать цели	Должна ли тема урока быть записана заранее (на перемене) на доске (экране, интерактивной доске)? Или вместе с детьми можно прийти к её формулированию по ходу урока? В каком случае дети смогут сами попытаться сформулировать тему урока? Формулировка темы урока должна быть записана на доске только так, как она будет записана учителем в журнал? Или она может быть записана на доске так, как сформулировали её сами дети, на понятном им языке? В 1-м классе (пока не все дети читают) можно её изобразить рисунком, схемой?
– умение сохранять цели	Почему тему учебного занятия (урока) необходимо зафиксировать на доске для всех детей? Нужно ли учителю напоминать обучающимся о теме учебного занятия (урока)? <b>Информация для учителя:</b> чтобы обучающиеся не теряли цель работы на уроке, психологи отмечают, что не менее 3-х раз за 45 минут можно спросить у детей о поставленной цели или теме учебного занятия (урока)
– следовать им в учебной деятельности	Как организовать образовательный процесс, чтобы обучающиеся «не потеряли» тему учебного занятия (урока)? Как научить детей самостоятельно (в 3–4-м классах) или вместе с учителем (в 1–2-м классах) планировать свою деятельность на учебном занятии? Приведите примеры
– планировать свою деятельность	Кто должен планировать учебную деятельность обучающихся: сами дети или учитель? Когда необходимо планировать: заранее учителем или по ходу развёртывания рассуждений по теме в течение учебного занятия (урока)? Приведите примеры
– осуществлять контроль	Контроль за своей деятельностью должен научиться осуществлять сам обучающийся за четыре года обучения, или это только прерогатива учителя? Почему в стандарте регламентируется, что контроль должен научиться осуществлять каждый обучающийся? Является ли это умение необходимым для современного человека? Связано ли это умение с формированием личностных и регулятивных УУД? Сформированность этого умения у каждого обучающегося будет отражаться в журнале в виде отметки или в портфеле достижений? Если учитель все ошибки ребёнка в течение четырёх лет исправляет красной пастой, будет ли сформировано у обучающегося умение контроля и самоконтроля? Поделитесь своими методическими приёмами по формированию умения контроля и самоконтроля не только в учебное время, но и во внеурочной деятельности
6) осуществлять оценку	Умеют ли современные младшие школьники адекватно себя оценивать? Почему? Найдите значение понятия «эгоцентризм» и попробуйте объяснить основные риски, возникающие при формировании оценки и самооценки. Используете ли вы в своей практике памятку самооценки? По вашему мнению, может ли каждый педагог самостоятельно научиться оценивать по-новому и научить этому обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС НОО? Или педагоги могут использовать технологию оценивания образовательных достижений? Поделитесь своими методическими приёмами по формированию умения оценки и самооценки не только в учебное время, но и во внеурочной деятельности. Как, на ваш взгляд, развитие оценки и самооценки связано с качествами личности, отвечающими требованиям современного общества?

<p>– взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе»</p>	<p>Какие формы взаимодействия обучающихся друг с другом, на ваш взгляд, являются приоритетными в контексте ФГОС НОО? Приведите примеры.</p> <p>Как в рамках 45 минут учебного занятия организовать взаимодействие обучающихся друг с другом и с педагогом? Какие образовательные технологии могут этому способствовать? Назовите их.</p> <p>Можно ли организовывать их взаимодействие только во внеурочной деятельности?</p> <p>Достаточно ли младшим школьникам за четыре года обучения общения, в большей степени, с учителем начальных классов? Как это скажется на адаптации пятиклассников, когда у них увеличивается число учителей-предметников, а опыт общения с «чужими» взрослыми минимальный? Как необходимо планировать классные и воспитательные мероприятия, чтобы все дети смогли приобрести опыт взаимодействия не только друг с другом, но и с более младшими и старшими школьниками? Приведите примеры из своей практики</p>
---	--

вать их с эталонными, видеть ошибки, знать требования к работам разного вида. Работа учителя состоит в создании определённого общественного мнения в классе: таким требованиям отвечает работа на "отлично", правильно ли оценена эта работа, каково общее впечатление от работы, что нужно сделать, чтобы исправить эти ошибки? Эти и другие вопросы становятся основой коллективного обсуждения в классе и помогают развитию оценочной деятельности школьников» [2].

Седьмой шаг, подразумевающий общение детей по поводу предметного содержания на уроке, также планируется учителем. При этом традиционно используется работа в парах или четвёрках (когда дети двух ближайших парт поворачиваются друг к другу лицом). Однако если группе из четырёх человек предложено для выполнения одно задание, то скорее всего его делает один человек из этой группы – условно говоря, лидер, который уже выделился в этой группе в ходе периодически организуемой работы в четвёрках.

Таким образом, учитель организовывал групповую работу по освоению предметного содержания; все ученики в группе получили отметку по итогам работы в группах, у некоторых учеников группы это редкая положительная отметка из общего списка отметок по предмету. В данном случае учитель планировал выполнение определённого набора заданий и упражнений, которые он успел выполнить с детьми за урок или выполнил не в полном

объёме. Следовательно, главный критерий при **обычном** анализе своего урока учителем – все ли задания он успел сделать с детьми за урок или что-то не успел из запланированного в конспекте (как будто главным ориентиром служит объём выполненного за урок). К следующему уроку учитель планирует новый набор заданий и упражнений для работы с детьми и т.д.

В ходе совместного обсуждения с учителями ими проговаривается условно понятная каждому из них и общепринятая модель работы с детьми по обучению любому предмету начальной школы, причём эта модель дополняется набором элементов разнообразных технологий, методических приёмов, интересных форм работы, которые направлены на усвоение содержания того или иного предмета начальной школы. Учителя рассказывают, как и чему они обучают детей, делаясь своими методическими находками друг с другом.

Итак, обсудив с учителями понятные им элементы педагогической деятельности, возвращаемся к анализу понятия «основа умения учиться» и пытаемся проанализировать, как при организации учебной деятельности детей учитывать требования ФГОС НОО по формированию основ умения учиться. Для этого учителям предлагается таблица с вопросами для обсуждения в группе (табл. 2).

Подводя итоги работы, слушателям КПК предлагается ещё раз обратиться к заполненной ими в начале дня табл. 1 и внести в неё коррективы, если это необходимо.

Таблица 3

Изменения	Традиционная деятельность учителя	Деятельность учителя в условиях реализации ФГОС НОО
Подготовка к учебному занятию	Учитель заранее составляет конспект урока, спланировав количество заданий и упражнений из учебника. Учитель опирается на методические рекомендации к учебнику	Учитель пользуется планом учебного занятия, имея свободу в выборе способов, приёмов обучения, форм учебного занятия (урок, экскурсия, образовательное путешествие) и планируя: – основные виды учебной деятельности детей; – достижение результатов (личностных, метапредметных и предметных)
Основные этапы учебного занятия	Учитель сам объявляет тему урока или пишет её заранее на доске. Основные этапы урока: проверка домашнего задания, объяснение и закрепление учебного материала. Большое количество времени урока занимает речь учителя и работа с учебником	Постановка проблемного вопроса или создание проблемной ситуации при изучении нового. Для активного включения в деятельность всех обучающихся в течение большей части времени учебного занятия организуются: – работа в парах, группах с использованием учебно-методического и материально-технического обеспечения по предмету; – основные виды деятельности обучающихся по предмету (пункт 19.5 ФГОС НОО); – частично самостоятельная деятельность детей
Формулировки заданий и упражнений для обучающихся	Выполните по образцу, решите, спишите, найдите и т.д. Предлагаются для выполнения задания и упражнения из учебника	Проанализируйте, сравните, разбейте на группы, докажите, сделайте вывод, сделайте предположение, объясните, составьте и заполните таблицу, обобщите (сделайте вывод), найдите несколько способов решения, оцените и т.д. Предлагаются для выполнения учебно-практические и учебно-познавательные задачи (пункт 13 ФГОС НОО)
Подведение итогов учебного занятия	Учитель в конце урока спрашивает у детей, что им понравилось на уроке. Для себя – анализирует, все ли запланированные на урок задания успели выполнить или не все	Учитель просит детей подвести итог по проблеме, решаемой на учебном занятии. Спрашивает, для каких профессий важны изучаемые на данном учебном занятии знания, виды деятельности, формируемые способы действий с опорной системой знаний. Если на учебном занятии был проведён промежуточный или текущий контроль, это позволит учителю более адресно подготовиться к следующему занятию
Контроль	Осуществляется учителем с выставлением отметок в журнал и дневник	Текущий и промежуточный контроль проводится учителем с целью отслеживания уровня достижения обучающимися планируемых результатов. При текущем и промежуточном контроле выставляются не все полученные детьми отметки, а только положительные. Полученные результаты позволяют учителю корректировать образовательный процесс. При итоговом контроле выставляются все отметки. Дети учатся оценивать сами себя с помощью памятки самооценки
Домашнее задание	Всем даётся одинаковое домашнее задание, чаще всего ориентированное на новый вид деятельности (на новую тему урока), хотя учитель не проверил, кто из детей освоил новый вид деятельности и сможет самостоятельно выполнить домашнее задание	Домашнее задание даётся дифференцированно, в зависимости от того – какие результаты показал промежуточный контроль по новой теме; – какое задание из предложенных учителем выберут сами обучающиеся

В заключение им предлагается заполнить табл. 3.

Учителя делают ключевые акценты по составлению плана учебного занятия по-новому и дополняют предложенную таблицу.

Ограниченный объем статьи не представляет возможным описать дальнейшее содержание работы с текстом ФГОС НОО. Однако постоянное осмысление педагогами требований стандарта с одновременным анализом своей профессиональной деятельности позволяет получить положительный эмоциональный отклик на современные инновации в начальном образовании.

### Литература

1. Квалификационные характеристики должностей работников образования // Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих : Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н.

2. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе : Письмо Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 19.11.98 г. № 1561/14-15.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : текст с изм. и доп. на 2011 г. / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2011.

## Деятельность преподавателя высшей школы в условиях введения ФГОС НОО

Л.А. Янкина

Кафедра методики начального образования Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева существует около тридцати лет. Преподаватели кафедры всегда стараются идти в ногу со временем, откликаясь на инновационные перемены в области образования. Одним из крупнейших событий, произошедших в последнее время, является введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Уже на этапе его обсуждения и экспериментальной апробации, когда ряд школ России включился в «пилотный» проект реализации нового стандарта, преподаватели начали модернизировать свою учебно-методическую, научно-исследовательскую и воспитательную работу, исходя из новых положений.

Многие преподаватели стали участниками курсов повышения квалификации по программам «Федеральный государственный стандарт общего образования: актуальные проблемы введения» (Институт стратегических исследований в образовании, Москва, 2010 г.), «Подготовка учителей начальных классов в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта» (Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Москва, 2011 г.). Информация, полученная педагогами на курсах, активно обсуждалась не только на заседаниях кафедры, но и на заседаниях учебно-методической комиссии факультета педагогического и художественного образования, а также научно-методического совета института. У преподавателей возникало много вопросов, связанных с на-

*Марина Геннадьевна Волчек – канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования, начальник центра научно-методического сопровождения деятельности муниципальных методических служб Новосибирского ИПКиПРО, г. Новосибирск.*

учным обоснованием основных положений стандарта; с его преемственностью с документом 2004 г. «Федеральный компонент государственного стандарта», вошедшем в историю как стандарт первого поколения (ФГОС-1); с организацией обучения согласно новым требованиям. Поиск ответов на эти вопросы вёлся в области изучения материалов сопровождения стандарта, вышедших в издательстве «Просвещение», на образовательных сайтах, в ходе общения с учителями и представителями администраций школ, начавших работу по новому ФГОС.

Внимание к главной инновации начального образования естественным образом повлияло на работу кафедры. Три последних года её деятельность, связанная с введением в обучение младших школьников нового стандарта, производилась по следующим направлениям:

- учебно-методическое;
- научно-исследовательское;
- опытно-экспериментальное.

В рамках **учебно-методического направления** преподаватели, осуществляющие подготовку по предметным методикам обучения в начальной школе, обновили содержание читаемых курсов, включив в них сравнительную характеристику ФГОС-1 и ФГОС-2, а также вопросы, раскрывающие сущность планируемых результатов освоения основной образовательной программы (личностных, метапредметных, предметных) и описывающие содержание образовательных областей «Филология», «Математика», «Окружающий мир». Содержание лекционного материала обновлено с точки зрения раскрытия готовности образовательных моделей начального обучения к введению стандарта второго поколения, к формированию четырёх групп универсальных учебных действий: личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных. При этом материал преподносится студентам не как данность, не подлежащая критике, а как информация, требующая осмысления, выявления, с одной стороны, перспективных моментов и, с другой стороны, моментов, недостаточно продуманных в пла-

не соотношения с возрастными возможностями младших школьников и возможностями образовательных учреждений. С этой целью активно используются интерактивные формы организации занятий: индивидуальная и групповая работа, подготовка студенческих сообщений, приём коллективной мыследеятельности, метод «мозгового штурма», проигрывание уроков, разработанных в соответствии с требованиями ФГОС, и др.

Кроме того, существенно изменилась тематика дисциплин по выбору и факультативов. Были разработаны и введены в учебный план такие дисциплины по выбору, как «Формирование универсальных учебных действий младших школьников средствами учебного предмета "Математика"», «Формирование универсальных учебных действий младших школьников средствами учебного предмета "Русский язык"», «Особенности обучения младших школьников решению текстовых задач в условиях компетентностного подхода», «Формирование коммуникативно-речевой компетенции младших школьников», «Использование компетентностно-ориентированных заданий на уроках русского языка и риторики в начальной школе», «Компетентностные задачи в обучении младших школьников», «Организация работы над математическим монопроектом в начальной школе», «Лингвистический монопроект в начальной школе», «Исследовательские проекты в системе обучения младших школьников орфографии», «Организация исследовательской деятельности младших школьников во внеурочное время по русскому языку», «Использование образовательных экскурсий при обучении младших школьников математике», «Организация внеурочной деятельности в рамках предметной области "Филология"».

Для совершенствования подготовки студентов к работе по ФГОС НОО ведущими преподавателями кафедры были опубликованы учебно-методические пособия, посвящённые вопросам организации проектной деятельности младших школьников, использованию на первой ступени обучения компетентностного подхода (меж-



предметный курс по решению компетентностных задач). Были разработаны дополнительные образовательные программы: «Проектная деятельность в начальной школе» (М.В. Дубова), «Формирование УУД на уроках русского языка» (Н.В. Кузнецова, С.И. Люгзаева, Н.В. Винокурова), «Организационно-методические аспекты введения ФГОС НОО» (авторы – коллектив ведущих преподавателей кафедры).

В целях подготовки студентов к прохождению производственно-педагогической практики в условиях введения ФГОС была обновлена её программа. К тем, кто проходит практику в первых классах (а с сентября 2012 г. – и во вторых классах), предъявляются новые требования к разработке конспектов уроков и к их проведению. В частности, произошли изменения в формулировке образовательных задач. Если раньше при планировании урока выделялись образовательные, развивающие и воспитательные задачи, то теперь необходимо планировать формирование у учащихся метапредметных и предметных результатов. Содержание метапредметных результатов составляют четыре вида универсальных учебных действий: личностных, коммуникативных, познавательных, регулятивных. Эти изменения нашли отражение как в оформлении, так и в содержательной части конспектов уроков студентов факультета.

Проблемы реализации требований ФГОС оказались в центре **научно-исследовательской работы** преподавателей. Её результаты представлены в докладах на различных конференциях и семинарах, отражены в публикациях (монографиях, статьях). Эти работы посвящены проблемам формирования универсальных учебных действий младших школьников в условиях различных образовательных программ; организации внеурочной деятельности младших школьников; реализации компетентностного подхода в обучении младших школьников; осуществления преемственности между дошкольным и начальным образованием.

Кафедра ежегодно организует на базе Мордовского государствен-

ного педагогического института научно-практические семинары, в работе которых принимают участие представители министерства образования Республики Мордовия и городского управления образованием, завучи и учителя начальных классов средних общеобразовательных школ г. Саранска, различных районов Республики Мордовия, преподаватели высших учебных заведений. В рамках семинаров происходит обмен опытом реализации нового стандарта, презентация учебно-методических разработок учителей начальных классов, мастер-классы. Высокая активность педагогов, принимающих участие в семинарах, свидетельствует об актуальности и необходимости подобных мероприятий. По их материалам опубликовано шесть сборников научных трудов.

Особенно популярны стали в последнее время организуемые институтом выездные научно-методические «десанты» в районы республики. Преподаватели института (в том числе и кафедры методики начального образования), понимая, что не все учителя могут приехать в столицу республики, сами отправляются в школы. Тематика таких выездных семинаров определяется потребностями учителей. Вопросы введения стандарта второго поколения – сегодня среди самых востребованных и животрепещущих.

Сотрудничество с образовательными учреждениями г. Саранска и республики не ограничивается научными встречами на семинарах, организуемых институтом и кафедрой. Многие преподаватели выступают с докладами на различных мероприятиях, организуемых городским управлением образования, на заседаниях педагогических советов школ, совещаниях. Подобные мероприятия объединяют как учителей-практиков, так и исследователей теоретических проблем преподавания в начальной школе на разных уровнях образования и позволяют определить наиболее актуальные, требующие внимательного изучения проблемы.

Важно отметить, что преподаватели кафедры осуществляют научное консультирование учителей начальных классов, особенно в период под-

готовки к городскому и республиканскому этапам конкурса «Учитель года» и при написании научных статей.

Кроме того, разработана программа повышения квалификации для учителей «Модернизация профессиональной подготовки учителя начальных классов в условиях введения ФГОС НОО» (авторы – коллектив ведущих преподавателей кафедры). Программа нацелена на совершенствование деятельности педагогов начальных классов в области использования инновационных учебно-методических и информационно-технологических ресурсов с учётом требований ФГОС НОО. Задачи программы:

- освоение идеологии нового государственного образовательного стандарта и концептуальных подходов к его построению;

- обеспечение оптимального вхождения работников образования в систему ценностей современного образования;

- освоение педагогами структуры и содержания основных документов нового государственного стандарта;

- освоение новой системы требований к структуре основной образовательной программы, условиям её реализации и оценке достижений обучающихся;

- овладение учебно-методическими и информационно-технологическими ресурсами, необходимыми для успешного решения задач ФГОС;

- овладение учителями технологиями системно-деятельностного и компетентностно-ориентированного обучения.

Студенты – будущие учителя начальных классов – активно привлекаются к участию в научно-исследовательской деятельности. С каждым годом возрастает число курсовых и дипломных исследований, посвящённых проблемам введения ФГОС НОО. Преподаватели кафедры организуют работу студенческих научно-исследовательских групп, рассматривающих проблемы реализации требований нового стандарта начального образования. С результатами своих исследований студенты выступают на конференциях и семинарах различных уровней, участвуют в конкурсах научных работ, публикуют

статьи (за последние три года вышло около 50 студенческих статей по вопросам введения нового стандарта).

Кафедра методики начального образования третий год организует на базе института студенческую научную конференцию (факультетскую – 2010 г., институтскую – 2011 г., республиканскую – 2012 г.). Многие доклады посвящены проблемам реализации требований стандарта начального образования второго поколения. Студенты заинтересованно и целенаправленно исследуют возможности организации своей будущей профессиональной деятельности в новых условиях.

В рамках разработки дидактических материалов для практики обучения младших школьников согласно требованиям ФГОС преподаватели кафедры ведут **опытно-экспериментальную работу** в школах города. Это продолжающийся уже третий год эксперимент М.В. Дубовой и С.В. Масловой по реализации компетентностного подхода при обучении младших школьников. В начальных классах гимназии № 12 г. Саранска апробируется межпредметный факультативный курс «Не только математика». На городском уровне шестой год осуществляется организация проектной деятельности младших школьников, в которую включены педагогические коллективы около десяти школ. Результаты этой деятельности учащиеся представляют на ежегодном городском конкурсе проектов «Я познаю мир», организуемом преподавателями кафедры методики начального образования.

Таким образом, коллектив кафедры методики начального образования ведёт разноплановую работу, направленную на подготовку студентов к реализации требований ФГОС НОО: это участие в научных мероприятиях, а также их организация и проведение; публикация учебно-методических и научных трудов; повышение квалификации преподавателей; разработка программ повышения квалификации и дополнительных образовательных программ; обновление содержания предметной подготовки студентов, а также программы производственно-педагогической практики и тематики

дисциплин по выбору и факультативов; организация научно-исследовательской работы студентов; реализация в практике обучения учащихся начальных классов дидактических материалов, разработанных согласно новым требованиям стандарта.

Своей работой педагоги кафедры отвечают на те изменения, которые происходят в последнее время в современном образовании, стараются внести свой личный вклад в дело повышения качества образования, подготовки специалистов, готовых работать по новому.

*Лариса Александровна Янкина – канд. пед. наук, доцент, и.о. зав. кафедрой методики начального образования Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.*

## Подготовка студентов к проведению уроков литературного чтения в условиях перехода на ФГОС НОО

*Н.В. Кузнецова*

Современный этап развития общества характеризуется модернизацией системы образования с целью повышения качества образования, его доступности, поддержки и развития индивидуальности каждого ребёнка при условии сохранения его здоровья. Для этого нужны не просто профессионалы, а яркие личности, способные преодолевать возникающие трудности и работать творчески, причём такими личностями должны становиться не единицы, а большинство людей, выбрав-

ших педагогическую профессию. Иными словами, учителю предстоит подняться на более высокий уровень профессионально-личностного развития.

Введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) изменило требования к подготовке будущего учителя начальных классов. Так, для эффективной профессиональной и личностной самореализации требуются уже не только профессиональные, но и социальные, экономические, коммуникативные компетенции, которые сопровождают практически все виды профессиональной деятельности педагога. В то же время предъявление к учащимся начальной школы новых требований к достижениям результатов не только в предметных областях, как это было раньше, но и в метапредметных повлекло за собой обновление содержания методической подготовки студентов к осуществлению образовательной деятельности в новом формате.

Для формирования у студентов понятий об общеучебных умениях младших школьников параллельно с обучением базовой дисциплине «Методика обучения русскому языку и литературе» проводятся занятия курса по выбору «Формирование универсальных учебных действий в предметной области "Филология" ("Литературное чтение")». Необходимость введения курса по выбору вызвана недостаточным количеством программных часов основной дисциплины, главная задача которой состоит в том, чтобы рассмотреть содержание узловых линий начального курса литературного чтения. Поэтому некоторые аспекты подготовки будущих учителей начальной школы к проведению уроков по литературному чтению мы выносим именно на занятия курса по выбору (см. таблицу на с. 22).

**Содержание курса по выбору разрабатывалось исходя из постановки следующих задач:**

– раскрыть сущность и содержание инновационной деятельности учителя начальных классов в современной школе;

**Тематическое планирование курса по выбору**  
**«Формирование универсальных учебных действий в предметной области**  
**«Филология» («Литературное чтение»)**

№ п/п	Тема занятия	Количество аудиторных часов		
		Всего	Лекции	Практические занятия
1	Стратегия современного литературного образования младших школьников	2	2	–
2	Сравнительная характеристика стандартов первого и второго поколений начального общего образования	2	2	–
3	Концепция развития УУД в системе начального общего образования	2	2	–
4	Универсальные учебные действия. Виды УУД	2	2	–
5	Общая характеристика планируемых результатов освоения учебной программы по литературному чтению. Структура программы по литературному чтению	2	2	–
6	Виды учебной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения	2	2	–
7	Формирование УУД на уроках литературного чтения			
7.1	Задания, формирующие личностные УУД	4	–	4
7.2	Задания, формирующие регулятивные УУД	4	–	4
7.3	Задания, формирующие познавательные УУД	4	–	4
7.4	Задания, формирующие коммуникативные УУД	4	–	4
8	Проектирование урока литературного чтения с учётом требований формирования УУД	4	–	4
9	Оценка достижения планируемых результатов освоения ООП НОО			
9.1	Умения, характеризующие достижение планируемых результатов	4	2	2
9.2	Задания базового и повышенного уровней для итоговой оценки достижения планируемых результатов. Рекомендуемые критерии оценивания	4	2	2
Итого		<b>40</b>	<b>16</b>	<b>24</b>

Примечание: УУД – универсальные учебные действия.

- познакомить будущих учителей с образовательным стандартом второго поколения;

- помочь студентам формировать готовность к планированию уроков, направленных на получение метапредметных и личностных результатов;

- познакомить с технологией конструирования уроков на основе использования современных образовательных технологий;

- обеспечить подготовку будущих учителей знаниями и умениями для рефлексивной оценки своей деятельности.

Методическая подготовка в рамках курса по выбору осуществляется как на лекциях, так и на практических занятиях.

На лекциях студенты знакомятся с теоретическими аспектами формирования универсальных учебных действий (УУД) в предметной области «Филология» («Литературное чтение»). Учитывая актуальный сегодня системно-деятельностный подход, а также особенности содержания литературного образования младших школьников, целесообразно использовать деятельностные методы и в обучении студентов. Способами действий, при которых учащиеся получают знания не в готовом виде, а добывают их самостоятельно в процессе собственной учебно-познавательной деятельности, являются интерактивные формы и методы обучения. Например, интерактивная лекция объединяет в себе аспекты традиционной лекции и тренинговой игры. Участникам разрешается разговаривать друг с другом и с лектором. Такая форма организации учебного процесса эффективна при сравнении целей литературного чтения в стандартах первого и второго поколений начального общего образования. Студенты в процессе дискуссии и работы со слайдом, представляющим информацию сравнительного характера, выявляют в задачах последнего стандарта умения работать с разными видами информации, овладение первоначальными навыками работы с учебными и научно-познавательными текстами, а также приоритетную цель обучения литературному чтению в на-

чальной школе – формирование читательской компетентности младшего школьника. Знание, поступающее через фрагмент интерактивной лекции, исходя из наблюдений, активно обрабатывается и может быть легко извлечено из памяти студентов по истечении долгого времени.

Деятельностный подход в образовательном процессе способствовал выбору и такой формы работы, как чтение лекции подготовленными студентами. Конечно, подобное занятие проводится совместно с преподавателем. Например, раскрывая понятие «универсальные учебные действия», студенты дают характеристики каждому виду УУД и приводят свои примеры из учебников литературного чтения. Попытки выступить в роли лекторов активизируют сокурсников, порождают желание также попробовать свои силы. Кроме того, будущие педагоги раскрепощаются и раскрываются совершенно с иной стороны, проявляя свои организаторские качества. Конечно, преподаватель выстраивает логические «мостики» между выступлениями, но при этом для него определена только координирующая роль.

На практических занятиях будущие учителя усваивают специфику понятий каждой группы УУД и формируют умения определять типы заданий, направленных на формирование общеучебных умений, овладевают методикой работы по формированию, достижению и оценке планируемых результатов. Этому способствуют следующие виды работы студентов:

- 1) анализ возможностей рабочих программ, методического аппарата учебников и дидактических материалов по различным образовательным моделям для формирования УУД;

- 2) обобщение опыта учителей на основе анализа статей периодических научно-методических журналов;

- 3) проведение фрагментов уроков в аудитории, а также просмотр видеороликов по литературному чтению и их анализ;

- 4) составление и рецензирование конспектов уроков по литературному чтению с учётом требований ФГОС НОО.



Анализ программ и учебников студенты проводят, работая в парах. В помощь им предлагаются памятки и образцы выполнения заданий. Результаты оформляются в виде схем-опор (таблиц), к которым они могут обратиться в случае необходимости. Цель такой работы заключается в том, чтобы научить будущих педагогов глубокому, сознательному анализу программных требований, умению соотносить их с содержанием и методическим аппаратом учебников.

Часто на практических занятиях практикуется работа в малых группах, которая позволяет распределить «роли» в группе в зависимости от сложности задания. Важен тот факт, что если эти «роли» не выполнены, то группа проигрывает. Поэтому у студентов возрастает желание победить не в индивидуальном соревновании, а именно в командном, когда необходимо подставить однокурсникам дружеское плечо.

Приведём пример такого задания. Студентам предлагается выбрать из предложенного списка 3–4 вида учебной деятельности и спланировать их реализацию на уроке литературного чтения. При этом они должны отметить, какие личностные, метапредметные и предметные результаты возможно выявить у детей:

- чтение вслух и «про себя»;
- формы чтения (в парах, группах), фронтальное чтение в классе (коллективное и совместное, хоровое и индивидуальное, продолжение чтения);
- виды чтения – просмотровое (ознакомительное), поисковое, выборочное, детальное, перечитывание;
- эмоциональный отклик на прочитанное;
- обсуждение прочитанного;
- составление планов, схем, закладки и выписки, цитаты;
- пересказ (полный, сжатый, выборочный);
- вопросы и ответы по прочитанному;
- коллективная драматизация художественных произведений;
- реконструкция текста произведения, «досказывание» и «дописывание»;
- игры с исполнением/сменой ролей: создателя (поэта, писателя,

учёного и т.д.) и исполнителя (слушателя или зрителя);

- работа с текстом: его структурой и композицией (планы и ключевые слова, схемы), с содержанием и описанием персонажей (ключевые мысли и идеи, детали описания, цитаты), с языковыми средствами (средства выразительности);

- создание собственных высказываний и текстов на основе прочитанного (изложение, пересказ, отклики, отзывы и оценки, аннотации, аналогии и реконструкция);

- коллективное и групповое обсуждение собственных творческих замыслов и работ;

- обсуждение порядка действий при поиске и выборе информации, книги, при подготовке к выступлению, при разучивании наизусть; составление памяток и алгоритмов.

На практических занятиях студентам также предлагается проиграть фрагменты разных этапов уроков литературного чтения и проанализировать эффективность использованных заданий, форм и методов для формирования УУД. При этом, естественно, вводятся элементы ролевой игры [1]. Например, студент должен разработать подготовительную работу к изучению нового произведения (работу с текстом до чтения) и провести эту часть урока в аудитории, предварительно обозначив особенности ситуации, в которой используется демонстрируемый вариант. Ролевая игра позволяет построить процесс обучения через моделирование различных видов деятельности её участников, ведя к коллективному решению методической задачи и увеличивая дидактическую значимость занятия.

Однако, планируя собственную деятельность, студент исходит из идеальных условий, а реакция на его действия товарищей, выступающих в роли учеников, не может имитировать реакцию детской аудитории: не возникают моменты непонимания, нежелание слушать и т.д., требующие корректировки деятельности учителя непосредственно в ходе её осуществления – педагогической импровизации. Часто игра носит признаки устойчивого формализма.

Преподавателю в этой ситуации трудно проконтролировать и адекватно оценить становление у студентов умений, связанных с реализацией урока или его элементов. Поэтому на помощь приходят видеоматериалы, позволяющие проанализировать не только деятельность учителя, но и условия формирования УУД у учащихся.

Видеозаписи приближают студентов к реальной ситуации, делают методику наглядной, отражающей связь теории с практикой на конкретных документальных примерах. Видя на экране детскую аудиторию, студенты учатся определять реакцию класса и отдельных учеников. Видеофрагменты, изображающие одновременно деятельность учителя и учащихся, позволяют пронаблюдать их взаимодействие и взаимоотношения, оценить работу учителя в сложившейся на уроке ситуации, умение ею управлять, обеспечивая необходимую реакцию класса и демонстрируя при этом адекватный вариант поведения. Студенты находят ошибки, предлагая свои задания, мотивируя и обосновывая их. В других случаях аудитория выявляет несомненные достоинства в деятельности учителя, грамотный подход в совместной деятельности по формированию различных УУД на уроках литературного чтения.

Качественная подготовка современного учителя начальных классов предполагает наличие различных видов контроля в процессе учебной деятельности. В ходе промежуточного контроля используется защита выполненных самостоятельно заданий. Например, студенту предлагается проанализировать учебник по литературному чтению с целью определения возможностей организации работы по развитию личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД (образовательная модель и класс по выбору студента). Основными критериями оценивания качества выполненного задания являются соответствие поставленной задаче, полнота раскрытия и обоснованность выводов.

В качестве **итоговой аттестации** по изучаемому курсу предлагает-

ся тест. Приведём пример его содержания.

1. Выберите правильный ответ.

1) *Литературное чтение наряду с русским языком формирует:*

- а) функциональную грамотность;
- б) орфографическую грамотность;
- в) дидактическую грамотность;
- г) психолого-педагогическую грамотность.

2) *Новая цель изучения литературного чтения в ФГОС:*

а) овладение навыком осознанного, правильного, беглого и выразительного чтения как базовым в системе образования младших школьников;

б) формирование читательского кругозора и приобретение опыта самостоятельной читательской деятельности;

в) совершенствование всех видов речевой деятельности;

г) овладение первоначальными навыками работы с учебными и научно-познавательными текстами.

3) *Приоритетной целью обучения литературному чтению в начальной школе является:*

а) формирование читательской компетентности младшего школьника;

б) формирование аналитической компетентности младшего школьника;

в) формирование информационной компетентности младшего школьника;

г) формирование математической компетентности младшего школьника.

2. Определите характер вопросов. На развитие каких УУД они нацелены?

*Был ли Э. Григ счастливым человеком? Что делало его таковым?*

- а) Личностные;
- б) регулятивные;
- в) познавательные;
- г) коммуникативные.

3. Определите характер задания. На развитие каких УУД оно нацелено?

*Подготовься и прочитай басню выразительно. Если ты так же, как и её автор, осуждаешь Стрекозу за легкомысленность и беззаботность, читай с осуждением. Если Стрекоза тебе симпатична и ты осуждаешь Муравья за бессердечность, читай басню с сочувствием, жалостью к Стрекозе.*

- а) Личностные;
- б) регулятивные;

- в) познавательные;
- г) коммуникативные.

4. Определите характер задания. На развитие каких УУД оно нацелено?

*Проверь, всё ли важное отражено в плане. Для этого ещё раз перечитай текст, сопоставляя с пунктами плана.*

- а) Личностные;
- б) регулятивные;
- в) познавательные;
- г) коммуникативные.

5. Определите характер вопроса и задания. На развитие каких УУД они нацелены?

*Какие строки говорят, как автор относится к русской природе?*

*Перечитай текст и отметь то новое, что ты узнал о деревьях русского леса.*

- а) Личностные;
- б) регулятивные;
- в) познавательные;
- г) коммуникативные.

6. Определите характер задания. На развитие каких УУД оно нацелено?

*Перечислите основные события любой из сказок. Эти сказки созданы по одной схеме. Придумай сказку по этой же схеме.*

- а) Личностные;
- б) регулятивные;
- в) познавательные;
- г) коммуникативные.

7. Определите характер вопросов. На развитие каких УУД они нацелены?

*Чем эта африканская сказка похожа на другие сказки? Чем она отличается от сказок других народов? Как ты считаешь, что важнее – то, что есть общего в сказках разных народов, или то, чем они отличаются?*

- а) Личностные;
- б) регулятивные;
- в) познавательные;
- г) коммуникативные.

8. Определите характер задания. На развитие каких УУД оно нацелено?

*Найди информацию о главном герое и поделись ею с одноклассниками.*

- а) Личностные;
- б) регулятивные;
- в) познавательные;
- г) коммуникативные.

9. Определите характер вопроса. На развитие каких УУД он нацелен?

*Поставь вопросы к статье. Для этого:*

*– перечитай произведение, выделяя то, о чём хочешь спросить;*

*– сформулируй вопросы;*

*– задай вопросы одноклассникам.*

- а) Личностные;
- б) регулятивные;
- в) познавательные;
- г) коммуникативные.

Таким образом, от методической подготовки будущего учителя в вузе в решающей степени зависит качество осуществления педагогического процесса на практике. Особую значимость в этом направлении приобретают курсы по выбору, способствующие расширению представлений об инновационных процессах в образовании и направленные на формирование профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов.

### Литература

1. Мурзо, Г.В. Видеотехнологии как один из прогрессивных приёмов профессиональной подготовки учителя [Электронный ресурс] / Г.В. Мурзо. – <http://xreferat.ru>

*Наталья Викторовна Кузнецова – канд. пед. наук, доцент кафедры методики начального образования Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.*

# Дидактические аспекты подготовки будущих учителей начальной школы к реализации ФГОС

(На примере учебного предмета «Математика»)

О.И. Чиранова

Российское образование сегодня переживает очередной этап своего развития. Реформы образования, переходящие одна в другую, неизбежны и обязательны. В этом смысле актуальной становится проблема быстрого и грамотного внедрения необходимых изменений в практику работы. Перед преподавателями высших учебных заведений стоит экстренная задача: подготовить студентов – будущих учителей к работе в новых условиях, связанных с введением Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС).

Одним из инструментов подготовки будущего учителя начальной школы к введению ФГОС начального общего образования (НОО) в предметной области «Математика» является курс «Методика преподавания математики» (МПМ). Однако опыт показывает, что использование только этого курса не приводит к ожидаемому результату. К числу основных причин ограничения возможностей курса МПМ в решении поставленной проблемы можно отнести следующие. С одной стороны, это большой объём, определяемый содержанием методико-математических знаний и умений и спецификой их усвоения, а с другой – сжатые сроки, отведённые на изучение курса.

Эти выводы послужили основой для разработки специального курса по выбору «Формирование универсальных учебных действий младших школьников средствами учебного предмета "Математика"», содержательно и организационно дополняющего подготовку будущего учителя начальных классов к работе в современных условиях (см. табл. 1).

Спецкурс направлен на решение следующих специфических задач:

- знакомство с концепцией развития универсальных учебных действий (УУД) в системе начального образования;
- формирование терминологической грамотности в тезаурусе «универсальные учебные действия»;
- знакомство с классификацией УУД согласно материалам образовательных стандартов второго поколения;
- практическая реализация личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных УУД младших школьников при изучении предмета «Математика»;
- изучение критериев оценки сформированности УУД учащихся.

При определении учебного содержания, ориентированного на изучение особенностей реализации требований ФГОС НОО, важно учитывать необходимость формирования у студентов представлений о дидактических требованиях стандарта к современному уроку; выработки умений методически грамотно проектировать уроки математики разной целевой направленности; определять УУД, формируемые при изучении определённой темы; приобретения собственного опыта практической разработки уроков математики с учётом требований ФГОС.

Выделенные единицы содержания обучения включаются и в содержание курса методики преподавания математики в начальных классах, в содержание педагогической практики, в тематику курсовых и дипломных работ.

С целью знакомства с особенностями механизма реализации образовательных стандартов второго поколения на занятиях по методике преподавания математики рассматриваются следующие вопросы: в чём состоят особенности структуры, целей и результатов образования, технологий согласно требованиям нового стандарта; какова связь УУД с содержанием начального курса математики; каким образом необходимо проектировать уроки, направленные на достижение метапредметных и личностных результатов обучения, должны ли они отличаться от уроков,

Таблица 1

**Тематическое планирование специального курса  
«Формирование универсальных учебных действий младших школьников средствами  
учебного предмета "Математика"»**

№ п/п	Тема занятия	Количество аудиторных часов		
		Всего	Лекции	Практические занятия
1	Цели, задачи и направления развития начального образования	2	2	–
2	Основные проблемы современного математического образования младших школьников	2	2	–
3	Концепция развития УУД в системе начального образования	2	2	–
4	Понятие «универсальные учебные действия». Виды УУД	2	2	–
5	Возрастные особенности формирования УУД у младших школьников			
5.1	Личностные УУД	2	2	–
5.2	Регулятивные УУД	2	2	–
5.3	Познавательные УУД	2	2	–
5.4	Коммуникативные УУД	2	2	–
6	Возможности развития и формирования УУД в процессе обучения математике			
6.1	Структура учебной деятельности. Место и роль УУД в системе математического образования младших школьников	2	2	–
6.2	Технология деятельностного метода как инструмента целенаправленного формирования УУД в курсе математики начальной школы	6	2	4
6.3	Система задач, направленная на формирование УУД	4	2	2
6.4	Задания для поэтапной диагностики УУД	2	–	2
7	Проектирование урока математики с учётом требований формирования УУД	6	2	4
Итого		<b>36</b>	<b>24</b>	<b>12</b>

Примечание: УУД – универсальные учебные действия.

основная цель которых – предметные результаты; как скорректировать деятельность учителя, ориентированную на достижение нового образовательного результата, и т.п. Приводятся примеры заданий, направленных на достижение планируемых результатов обучения.

Включая в содержание педагогической практики вопросы подготовки будущих учителей начальных классов к реализации требований ФГОС, мы выстраиваем её так, чтобы студенты получили возможность пополнить багаж знаний и оценить свои умения проектировать и проводить урок ма-



тематики с учётом новых требований к образованию младших школьников, собрали и проанализировали эмпирический материал для выполнения курсовых и дипломных работ.

Определив цели и содержание программы подготовки будущих учителей начальных классов к реализации требований ФГОС, перейдём к рассмотрению форм и методов, обеспечивающих усвоение студентами выделенного содержания в соответствии с поставленными целями. Кратко охарактеризуем этот компонент.

В сжатые сроки обучения в вузе при существующей практике работы трудно охватить весь спектр вопросов, необходимых учителю для реализации новых требований к образованию. Поэтому необходимо искать **более эффективные способы организации обучения**, направленные на подготовку будущего учителя к реализации требований ФГОС при обучении младших школьников математике.

Наш подход к решению этой проблемы базируется

1) на технологии деятельностного подхода к обучению. Основы деятельностной теории учения были разработаны Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, П.Я. Гальпериным, Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым и др. Эта теория опирается на представление о структуре целостной деятельности и объясняет процесс активно-исследовательского усвоения знаний и умений посредством мотивированного и целенаправленного решения учебных задач (проблем);

2) на идее А.А. Вербицкого о том, что для приобщения студентов к реалиям будущей педагогической деятельности в условиях вуза следует шире использовать различные формы и методы активного обучения: проблемные лекции и семинары, спецкурсы, учебную практику и курсовое проектирование, деловые игры, решение ситуационных задач, использование реальных ситуаций для создания учебных проблем [2].

Остановимся на отдельных интерактивных методах и формах обучения, которые мы используем в работе по подготовке будущего

учителя к реализации требований ФГОС НОО. Интерактивные методы основаны на активности обучаемых, опоре на групповой опыт, неременной обратной связи. Формируется среда образовательного общения, которая характеризуется равенством аргументов участников, накоплением общего знания, возможностью взаимоконтроля. Преподаватель направляет студентов на самостоятельный поиск, его задачей становится создание условий для их инициативы. Поэтому интерактивное обучение призвано не просто дать будущему педагогу новые знания и умения, но и научить применять, развивать их.

В педагогической деятельности нами используются такие методы интерактивного обучения, как «Два – четыре – все вместе», «Аквариум», кейс-метод, «Выбери позицию». Рассмотрим их более подробно.

Метод «Два – четыре – все вместе» используется на практических занятиях. Преподаватель предлагает проблему, студенты самостоятельно её изучают, обговаривают в парах, далее объединяются в четвёрки, потом принимают общее решение и выступают с ним перед всей аудиторией.

Например, при анализе дидактических особенностей ФГОС НОО студентам было предложено, проанализировав литературу, выделить различия в целях, результатах и структуре образования, в применяемых технологиях стандартов первого и второго поколений. Студенты смогли выявить некоторые существенные отличия нового стандарта. Они отметили, что наряду с широко используемыми информационно-коммуникационными технологиями, методом проектов, здоровьесберегающими технологиями для достижения новых результатов образования на первый план выступают также технологии деятельностного метода, работы с одарёнными детьми, уровневой дифференциации, формирования исследовательских умений. Анализируя цели и результаты образования, студенты подчеркнули, что особое внимание следует обращать не только на предметные результаты, но и на личностное развитие учащихся и надпредметные (метадпредметные) результаты.

Благодаря подобной работе будущие учителя начальной школы определяют конкретные инструменты, обеспечивающие реальный переход школы к новой, гуманистической парадигме образования. Кроме этого самостоятельность студентов в процессе изучения вопроса необходима для осуществления важного принципа методики высшей школы – принципа сознательности.

**Метод «Аквариум».** Студенты делятся на 2–4 группы. Одна группа размещается в центре аудитории, создавая внутренний круг. Участники группы начинают обговаривать проблему, предложенную учителем, а остальные наблюдают и анализируют.

Например, на практическом занятии студенты обсуждали следующие вопросы.

На формирование каких УУД направлено выполнение данных заданий учащимися?

**Задание 1.** Прочитай план работы. Выполни (рис. 1).

1. Отсчитай две клетки вниз от чёрной и обведи их.
2. Отсчитай две клетки вправо от последней и обведи их.
3. Обведи последнюю клетку красным цветом.
4. Отсчитай две клетки вверх от красной, обведи их.
5. Отсчитай три клетки вниз от красной, обведи их.
6. Назови букву. Напиши в нижней строке любое слово, которое начинается с этой буквы [1].

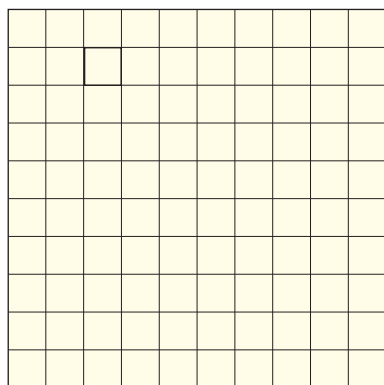


Рис. 1

**Ответ:** регулятивные действия (формируют умение работать по плану).

**Задание 2.** Обозначь точками число голубых и число белых формочек (рис. 2)\*. Сравни эти числа [1].



а) Голубые формочки

б) Белые формочки



Рис. 2

**Ответ:** познавательные действия (формируют умение извлекать информацию из сюжетного рисунка).

**Задание 3.** Заполни схематический рисунок, используя данные из задания 2 (рис. 3). Найди и запиши неизвестное число [1].

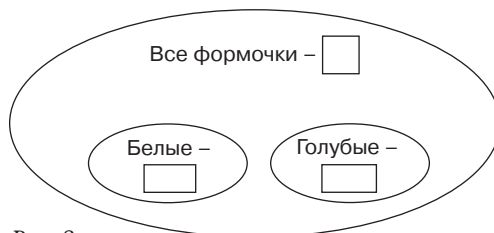


Рис. 3

**Ответ:** познавательные действия (формируют умение переводить информацию из одного вида в другой: из рисунка в схематический рисунок).

**Задание 4.** Найди в тексте числа и запиши их в нужные «окошки» (рис. 4). Неизвестное число обозначь «?».

Митя сделал десять рисунков: четыре о зиме, остальные – о весне, лете и осени.

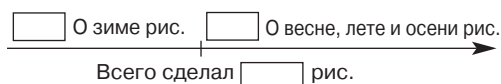


Рис. 4

\* По техническим причинам мы не можем воспроизвести указанные в задании цвета. – Примеч. ред.

**Ответ:** познавательные действия (формируют умение находить математическую информацию в тексте и фиксировать её на схеме).

Напомним, что одна группа, находящаяся в центре круга, выполняет задание, другие студенты молча наблюдают за решением проблемы. На работу отводится 3–5 минут. После решения проблемы группа занимает место во внешнем кругу, а преподаватель задаёт вопросы студентам:

- Согласны ли вы с таким решением?
- Достаточно ли аргументировано это решение?
- Какой аргумент вы считаете преобладающим?

После этого место в «Аквариуме» занимает другая группа и обсуждает следующую проблему, предложенную преподавателем. Все группы по очереди имеют возможность побывать в «Аквариуме». Выполнение подобных заданий позволяет усвоить состав и характеристику УУД, выявить их связь с содержанием начального курса математики.

Особую роль, на наш взгляд, в изучении курса МПМ играет такая форма организации обучения, как лабораторные занятия, которые проводятся в отличие от практических занятий по подгруппам с меньшим количеством студентов. Цель проведения лабораторных занятий – отработка умений методического характера. На этих занятиях мы пользуемся **кейс-методом**, который позволяет увидеть конкретные методические модели изучения компонентов содержания учебного материала. Сущность данного метода состоит в том, что учебный материал подаётся студентам в виде проблем (кейсов), а знания приобретаются в результате активной творческой работы: самостоятельного осуществления целеполагания, сбора необходимой информации, её анализа с разных точек зрения, выдвижения гипотезы, выводов, заключения, самоконтроля процесса получения знаний и его результатов [3].

В контексте введения ФГОС с целью подготовки к проектированию уроков математики студен-

ты выполняют следующие задания в малых группах. Одна из них анализирует страницу учебника математики, например, по программе «Школа России», другая – по программе «Школа 2100», и каждая определяет, на достижение каких планируемых результатов нацелены упражнения, предлагаемые к уроку авторами учебников. Затем группы меняются учебниками и выполняют аналогичную работу.

**Примерная схема работы по кейс-методу:**

1. Изучение дополнительной информации для овладения материалом учебной темы и выполнения задания (нахождение решения).
2. Представление и отстаивание своего варианта решения задания.
3. Выслушивание точек зрения других участников.

Преподаватель в данном случае выступает в роли эксперта либо руководит ходом дискуссии.

Необходимым этапом подготовки студентов к введению в практику работы учителя ФГОС НОО, по нашему мнению, является овладение образовательной технологией «Проблемный диалог». Сегодня в практике преподавания математики проблемно-диалоговое обучение имеет явное преимущество в создании условий для реализации ФГОС НОО. Однако опыт работы показывает, что, имея хорошую математическую, психолого-педагогическую подготовку, студент нередко испытывает затруднения в построении диалога, который обеспечивает осознание учебной задачи младшими школьниками и активизирует их мыслительную деятельность. Поэтому в учебный процесс вводятся лабораторные занятия, на которых моделируется реальная ситуация, когда студенты выступают в роли учителя, эксперта.

Чаще всего работа строится следующим образом: студентам предлагается фрагмент конспекта урока, составленного с опорой на объяснительно-иллюстративный метод. Необходимо проанализировать и переработать этот фрагмент с тем, чтобы он получил проблемно-диалогическую направленность.

Далее организуется обмен мнениями посредством использования метода «**Выбери позицию**», что позволяет выявить не только имеющиеся мнения, но и сторонников и противников той или иной позиции, начать обоснованное рассмотрение проблемы.

Обсуждение возникает в результате постановки дискуссионного вопроса, предполагающего противоположные мнения. Например: «Выскажите аргументы "за" и "против" урока, составленного в опоре на объяснительно-иллюстративный метод (или урока проблемно-диалогической направленности)»; «Согласны ли вы с тем, что достижение новых образовательных результатов станет эффективным только в том случае, если урок построен на основе технологии проблемно-диалогического обучения?». Участники, поразмыслив над вопросом, подходят к одной из четырёх табличек:

Таблица 2

Первый вариант ответов	Второй вариант ответов
Абсолютно за	Полностью согласен
Абсолютно против	Полностью не согласен
Скорее за	Скорее согласен
Скорее против	Скорее не согласен

Студентам предлагаются различные варианты ответов, которые обучаемые выбирают в зависимости от формы заданного вопроса. В данном случае высказывания первого столбика подходили под форму первого вопроса. Высказывания второго столбика используются, если вопрос сформулирован иначе: «Согласны ли вы с тем, что...?». Заняв определённую позицию, участники обсуждения обмениваются взглядами по спорному вопросу и приводят аргументы в поддержку своей точки зрения. Каждый студент может изменить позицию под влиянием веских аргументов.

Описанная в статье организация занятий позволяет преподавателю развивать у студентов по-

знавательную самостоятельность, даёт представление о дидактических требованиях ФГОС к современному уроку, учит определять УУД, формируемые в образовательной области «Математика», совершенствует умения практической разработки урока математики с учётом требований стандарта и приближает будущих учителей начальной школы к управлению собственной познавательной деятельностью для самостоятельного продвижения в знаниях и умениях.

## Литература

1. Бунеева, Е.В. Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования : Проверочные работы : 1-й класс / Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, С.А. Козлова, О.В. Чиндилова. – М. : Баласс, 2011. – 80 с.
2. Вербицкий, А.А. Психология контекстного обучения / А.А. Вербицкий // Теоретико-методологические проблемы педагогики в условиях становления и развития целостной системы непрерывного образования. – М. : Моск. ун-т, 1988. – С. 151–179.
3. Белоусова, Н.Д. Использование кейс-метода при обучении студентов дисциплине «Инженерная графика» [Электронный ресурс] / Н.Д. Белоусова. – <http://festival.1september.ru/articles/103801/>

*Ольга Ивановна Чиранова – канд. пед. наук, доцент кафедры методики начального образования Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.*

## Подготовка будущих учителей музыки к реализации этномузыкального образования школьников в условиях введения ФГОС\*

*Л.П. Карпушина*

Перед музыкальным образованием как в начальной, так и в основной школе в настоящее время стоят цели и задачи, заявленные в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) второго поколения. Так, при реализации содержания предмета «Музыка» необходимо учитывать общие целевые установки, определённые в ФГОС, а именно: выявлять индивидуальные возрастные, психологические и физиологические особенности обучающихся, развивать одарённых детей, детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов; сохранять и укреплять физическое, психологическое и социальное здоровье обучающихся, совершенствовать их универсальные учебные действия, активизировать их учебно-познавательную деятельность, формировать готовность к саморазвитию и непрерывному образованию, организовывать учебное сотрудничество в достижении целей личностного и социального развития обучающихся; организовывать интеллектуальные и творческие соревнования, проектную и учебно-исследовательскую деятельность и др. [3, с. 6–8].

Подготовка учителей музыки к реализации данных задач осуществляется в рамках программ ФГОС высшего профессионального образования в процессе освоения базовой (обязательной) части профессионального цикла (дисциплины «Психология»,

«Педагогика», «Теория и методика музыкального образования» и др.). При этом акцентируется внимание на изучение инновационных технологий обучения, воспитания и социализации (интерактивные, проектные, информационно-коммуникационные технологии, технологии сотрудничества и др.), которые помогут учителям музыки в решении поставленных перед ними задач.

Рассматривая нововведения, которые были предложены разработчиками ФГОС по предмету «Музыка» в начальной школе, можно выделить следующее:

- целевые установки имеют ярко выраженный акцент на личностное, познавательное, коммуникативное, творческое и социальное развитие ребёнка; определены личностные, метапредметные и предметные результаты обучения [4, с. 62];

- обязательный минимум содержания по музыке должен раскрываться в процессе реализации трёх линий: «Музыка в жизни человека», «Основные закономерности музыкального искусства», «Музыкальная картина мира»; постижение основных закономерностей музыки и произведений искусства предполагает активизацию собственной музыкальной деятельности учащихся (пение, музыкально-пластическое движение, инструментальное музицирование, драматизация музыкальных произведений и др.) [Там же, с. 62–63];

- в процессе музыкального обучения необходимо не только давать знания о музыке, но и больше времени уделять знакомству с музыкой различных жанров, как народной, так и профессиональной; в процессе обучения следует отдавать предпочтение творческим видам деятельности (вокальные и инструментальные импровизации, танцевально-пластические движения, разыгрывание музыкальных сказок и др.); важно совмещать музыкальное образование в ходе урочной деятельности с внеурочной музыкальной деятельностью (музыкальные кружки,

\* Работа проводилась в рамках Федеральной целевой программы Министерства образования и науки РФ «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы» по теме «Социализация детей и подростков в условиях этнокультурной образовательной среды» (№ 14.740.11.0574 от 5 октября 2010 г.).



фестивали детского музыкального творчества, конкурсы хоровых коллективов и др.); обязательным является хорошее материально-техническое обеспечение музыкального образовательного процесса и др. [3, с. 67].

В преподавании таких дисциплин, как «Теория музыкального образования», «Методика музыкального образования» и др., усиливается практическая составляющая, направленная на подготовку будущих учителей музыки к реализации музыкального образования с учётом всех нововведений, обусловленных ФГОС.

В новом стандарте (начальная и основная школа) обозначены также некоторые изменения, которые коснулись музыкального образования. Так, реализуя на начальном этапе общую цель образования – становление и развитие гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённого в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации [2, с. 10], в Примерной программе по музыке, созданной в рамках ФГОС, определены **целевые установки** (воспитание любви к Родине, уважение к истории, духовным традициям России, музыкальной культуре разных народов), **ценностные ориентиры** (воспитание любви к Отечеству, малой родине, уважения к духовному наследию и мировоззрению разных народов), **личностные результаты** (укрепление культурной, этнической и гражданской идентичности, развитие уважительного отношения к историко-культурным традициям разных народов), **предметные результаты** (представление о художественной картине мира на основе освоения отечественных традиций и постижения историко-культурной, этнической, региональной самобытности музыкального искусства разных народов) [4, с. 59–62].

Средствами предмета «Музыка», как отмечается в Примерной программе, у обучающихся будут воспитаны нравственные и эстетические чувства: любовь к Родине, уважение к истории и духовным традициям России; музыкальной культуре её народов»; младшие школьники

смогут «ориентироваться в музыкально-поэтическом творчестве, в многообразии музыкального фольклора России, в том числе родного края, сопоставлять различные образцы народной и профессиональной музыки, ценить отечественные народные музыкальные традиции», «оценивать и соотносить музыкальный язык народного и профессионального музыкального творчества разных стран мира» [2, с. 67–69].

В связи с этим особую актуальность в контексте нового стандарта приобретает **этномузыкальное образование**, которое представляет собой специально организованный процесс общения ребёнка с родным музыкальным искусством и музыкальным искусством других народов с целью формирования у него гражданской и этнокультурной идентичности, патриотизма, толерантности, способности к межкультурному и межкультурному общению, личностной этномузыкальной культуры, позволяющей человеку сохранять, воспроизводить и создавать этномузыкальные ценности и смыслы [1].

В содержании этномузыкального образования учащихся общеобразовательных учреждений мы выделяем следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный. Охарактеризуем более подробно каждый из них.

**Мотивационно-ценностный компонент** включает в себя тот эмоционально-ценностный опыт, который отражён в народном музыкальном искусстве региона, страны, мира. Ценностная составляющая содержания этномузыкального образования должна включать в себя основные духовные ценности русского и других народов, которые могут быть востребованы и сегодня. Среди них можно выделить следующие: труд как основа жизни, продолжения рода и творческого развития человека; взаимосвязь и сотрудничество поколений, формирование уважения к предкам, почитания старших, матери и отца, понимание ценности родственных и этнических связей; почитание земли, природы как дома, как источника жизни, энергии; осознание важности нравственного и эстетического воспитания; культиви-

рование этнических духовно-нравственных качеств и т.д.

**Когнитивный компонент** отражает знания культурологического, краеведческого, нравственного, эстетического, музыковедческого характера, а именно: знания об этапах становления, современных аспектах функционирования родной музыкальной культуры и музыки других народов региона, страны; знания об истории, быте, традициях, традиционных занятиях русского и других народов, населяющих регион, страну, мир; знания о музыке русского народа и других этносов, проживающих в регионе, России, мире; знания о жанрах народного музыкального искусства и др.

**Деятельностный компонент** включает в себя следующие умения и навыки: навык толерантного поведения, гуманного, доброжелательного отношения к людям; умение принимать и осознавать ценность этномызыкальных традиций, особенностей быта, жизни, менталитета, характера разных народов; умения выразительно интонировать народные песни, передавать настроение, эмоции, чувства и мысли, заложенные в них, интонировать в народной манере пения, соединять слово, напев и движение при исполнении народных песен, создавать образ при разыгрывании сюжетов песен, интонировать многоголосные песни, исполнять народные танцевальные движения, создавать простейшие композиции народных танцев, «водить» хороводы, организовывать фольклорную музыкальную игру, играть на простейших народных музыкальных инструментах и др.

Формирование гражданской идентичности, любви и уважения к малой и большой Родине, к народам, проживающим в ней, достигается в ходе этномызыкального образования с помощью следующих организационных форм: уроков музыки с этнокультурным компонентом, внеклассных мероприятий по музыке с этнокультурным компонентом (фольклорные праздники); кружков (фольклорный ансамбль, оркестр народных инструментов, кружок народного танца, фольклорно-этнографический театр); факультативов, связанных

с изучением этнических культур («Музыкальный фольклор народов региона (Россия)»); элективных курсов, уроков МХК (с этнокультурным компонентом); фольклорных экспедиций в аспекте музыкально-краеведческой деятельности; проектов и др.

Содержание представленных компонентов инициирует **цель** работы по подготовке будущих учителей музыки к реализации этномызыкального образования – способствовать становлению у студентов гражданственности, патриотизма, толерантности, воспитывать у них интерес и любовь к народной музыкальной культуре, формировать этномызыкальную и педагогическую компетентность.

Среди задач, которые конкретизируют данную цель, можно выделить следующие:

- формировать у студентов чувство любви к малой и большой Родине, уважения и интереса к народной музыкальной культуре, способствовать становлению этнокультурной толерантности, культуры межнационального общения;

- актуализировать знания студентов в контексте ранее изученных курсов, познакомить с наиболее яркими образцами музыкального фольклора народов России, которые могут быть использованы в практике школы;

- способствовать освоению культуротворческих технологий, позволяющих воспроизводить, сохранять, развивать народные музыкальные традиции, формировать этномызыкальную компетентность у учащихся;

- дать знания о педагогических основах освоения народного музыкального искусства в общеобразовательной школе, о технологиях этномызыкального образования, формировать этномызыкально-педагогическую компетентность;

- вырабатывать у студентов компетенции, способствующие формированию и диагностике личностной этномызыкальной культуры школьников, развитию у них этномызыкального слуха, этномызыкального мышления, памяти, сознания, этноориентированных музыкально-творческих способностей;

- воспитывать потребность в самобразовании с целью углубления ра-

боты по изучению народной музыкальной культуры.

Содержание этномузыкально-педагогической подготовки будущих учителей музыки может реализовываться на курсах историко-теоретического, методолого-методического циклов, особенно в ходе освоения дисциплин «Методика музыкального образования», «Музыкальная психология», а также в рамках курса по выбору «Технологии этномузыкального образования учащихся общеобразовательных учреждений».

Что касается содержания модулей дисциплины, входящих в данный курс, то оно отражено в таблице на с. 37.

В результате изучения курса «Технологии этномузыкального образования учащихся общеобразовательных учреждений» студент должен **знать**:

- цель, задачи, принципы, содержание этномузыкального образования, программы для общеобразовательных учреждений, отражающие федеральный компонент этномузыкального образования, специальную литературу по данной проблеме;

- о значении народной музыкальной культуры в формировании патриотизма, толерантности, этнического самосознания, способности к межкультурному общению;

- о месте народной музыкальной культуры в системе российской и мировой культуры; о её взаимосвязи с мировой культурой, о проявлении в ней уникального и универсального; об исторических, природных, социокультурных условиях, обеспечивающих становление народного музыкального искусства;

- об особенностях музыкального фольклора как особой области музыкального искусства, отражающего мировоззрение народа, его духовные и эстетические идеалы; об этническом своеобразии музыкального языка, жанрах музыкального искусства различных народов;

- образцы музыкального фольклора народов России и мира, которые можно использовать в практике общеобразовательной школы;

- особенности народной манеры пения, методы и приёмы её формирования, возрастные этапы

фольклорного интонирования, технологию формирования навыков многоголосного пения, импровизации и варьирования напевов, драматизации народных песен;

- виды народных танцевальных движений;

- народные музыкальные инструменты, доступные для массового использования в практике общеобразовательной школы, приёмы игры на них;

- структуру личностной этномузыкальной культуры, пути её формирования;

- основу этномузыкальной психологии, стратегию этномузыкального развития личности, сущностные характеристики этномузыкального слуха, этномузыкального мышления, памяти, сознания;

- технологии этномузыкального образования;

**уметь:**

- организовывать и планировать этномузыкальное образование учащихся с учётом приобретённых знаний и целевых установок, учебных программ для общеобразовательных учреждений, отражающих федеральный компонент этномузыкального образования;

- интонировать, «разыгрывать» народные песни, варьировать, сочинять подголоски в русле конкретной народно-певческой традиции, интонировать многоголосные песни, исполнять национальные танцевальные движения, играть на простейших народных музыкальных инструментах;

- владеть этномузыкальными технологиями: технологией разучивания с детьми народных песен, их «разыгрывания» с использованием образных и танцевальных движений, технологией работы над народной манерой пения, технологией развития навыков варьирования и импровизации, технологией организации процесса слушания народных песен и наигрышей, технологией организации обучения игре на простейших народных музыкальных инструментах; технологией организации музыкальной фольклорной игры;

- составлять конспекты уроков музыки и сценарии внеклассных музыкальных мероприятий с этнокультурным компонентом;

Курс	Семестр	Наименование модуля дисциплины	Содержание модуля
2	4	Этномузыкальное образование как педагогический феномен	Актуальность этномузыкального образования. Значение изучения музыкального фольклора разных народов в развитии личности учащегося. Из истории этномузыкального образования. Осмысление понятия «этномузыкальное образование». Цель, задачи, принципы, содержание, методы, формы, технологии этномузыкального образования
2	4	Использование различных жанров музыкального творчества народов региона, России, мира в музыкально-образовательном процессе на разных возрастных этапах	Изучение различных жанров музыкального творчества народов региона, России, мира: календарно-обрядовые, семейно-обрядовые, эпические, лирические, плясовые, игровые и др. Выявление этнического своеобразия песен разных народов. Изучение жанров народного музыкального искусства на разных возрастных этапах
2	4	Этномузыкальные технологии	Технология разучивания с детьми народных песен с использованием образных и танцевальных движений. Технология работы над народной манерой пения. Технология развития навыков варьирования и импровизации. Технология организации процесса слушания народных песен и наигрышей. Технология организации обучения игре на простейших народных музыкальных инструментах. Технология организации музыкальной фольклорной игры
2	4	Педагогические технологии, используемые в процессе этномузыкального образования	Технология организации урока музыки с этнокультурным компонентом. Технология организации внеклассного музыкального мероприятия с этнокультурным компонентом. Использование на уроке музыки и во внеурочной деятельности (с этнокультурным компонентом) ИКТ, проектных, игровых технологий. Технология организация внеурочной музыкальной деятельности с этнокультурным компонентом

– использовать информационно-коммуникационные, проектные, игровые технологии в практике этномузыкально-образовательной работы;

– проводить психолого-педагогическую диагностику уровня развития этномузыкальной культуры учащихся и осуществлять коррекцию своей музыкально-педагогической деятельности в соответствии с полученными результатами;

#### **владеть:**

– терминологическим аппаратом, литературно-образной речью;

– технологиями этномузыкального образования учащихся общеобразовательных учреждений.

Таким образом, отметим, что подготовка будущих учителей музыки к реализации ФГОС должна осуществляться комплексно, с учётом нововведений, с использованием новых дисциплин, обеспечивающих в целом становление и развитие высокопрофессиональной личности, готовой к музыкально-образовательной деятельности в новых условиях.

### **Литература**

1. Карпушина Л.П. Этномузыкальное образование : сущностная характеристика / Л.П. Карпушина // Педагогика : семья – школа – общество / Под ред. О.И. Кирикова. – Воронеж : Изд.-полиграф. центр ВГПУ, 2008. – С. 73–85.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения : Начальная школа / Сост. Е.С. Савинов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2010. – 204 с.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения : Основная школа / Сост. Е.С. Савинов. – М. : Просвещение, 2011. – 342 с.
4. Примерные программы по учебным предметам : Начальная школа : в 2-х ч. ; ч. 2. – М. : Просвещение, 2010. – 231 с.

*Лариса Павловна Карпушина – канд. пед. наук, доцент кафедры хорового дирижирования, пения и методики преподавания музыки Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.*

## Учебная ситуация в компетентностно-ориентированном обучении младших школьников

М.В. Дубова



Исследовательский интерес к понятию «учебная ситуация» обусловлен актуализацией этого понятия, связанной с внедрением в образование идей компетентностного подхода (К-подхода), который определяет практико-ориентированную и результативно-целевую направленность обучения. На присутствие учебной ситуации в технологическом поле К-подхода указывают многие исследователи. Например, И.А. Зимняя отмечает, что формирование компетентностей обучающихся «неизбежно предполагает создание учебных ситуаций различных уровней проблемности» [5, с. 25]. Э.Ф. Зеер рассматривает компетенцию «как возможность установления связи между знанием и ситуацией» [4, с. 6]. Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская считают категорию ситуации ключевой в дидактических и методических разработках нового содержания образования, проектируемого в логике компетентностного подхода [6, с. 131].

Обращение к понятию учебной ситуации в современных педагогических работах, созданных в ходе модернизации образования, зачастую осуществляется в двух вариантах:

1) в теоретических источниках в декларативном контексте без раскрытия его содержания;

2) в практических пособиях в качестве заглавия к разного рода предметным материалам.

Употребление термина в таком ключе представляется недостаточным для разработки концепции компетентностно-ориентированного обучения, поэтому мы ставим целью попытку теоретического обоснования понятия, определения его места среди расположенных поня-

тий, выявления его целевого предназначения, обоснования типологии учебных ситуаций и описание дидактических условий их применения в практике обучения младших школьников.

Прежде чем перейти к выполнению намеченных задач, необходимо осуществить анализ использования рассматриваемого понятия в педагогических источниках.

Результаты информационного поиска показали, что понятие ситуации является основоопределяющим понятием для инновационных педагогических подходов:

1) **ситуационного**, дидактическая сущность которого состоит в усвоении знаний и умений через анализ конкретных ситуаций;

2) **контекстного**, реализуемого посредством моделирования ситуаций в контексте значимых для учащихся жизненных проблем, дел и отношений;

3) **компетентностного**, в рамках которого практико-ориентированная учебная ситуация является идеальным «механизмом для запуска» формирования компетентностей различного вида – предметных, межпредметных, ключевых.

Как известно, термин «учебная ситуация» использовался в ряде отечественных дидактических работ задолго до появления названных подходов. Исследователи характеризовали учебную ситуацию как интегративное понятие, отражающее комплекс условий протекания учебного процесса в определённом коллективе: «Её (учебную ситуацию. – М.Д.) характеризуют отношение учащихся к целям и содержанию учебной деятельности; отно-



шение учащихся к учителю и между собой в процессе решения учебных задач; условия осуществления учебной деятельности, т.е. субъективные возможности учащихся и учителя и объективные условия организации обучения» [11, с. 39]. Как видно из цитаты, учебная ситуация по большей части сходна с педагогической ситуацией, суть которой составляет система отношений, складывающаяся между субъектами учебного процесса (учителем и учащимися) в процессе обучения. Отсюда и представленная авторами декомпозиция учебной ситуации на адекватную, трудную и конфликтную [Там же].

Инновационный подход в интерпретации понятия «ситуация» осуществил В.В. Сериков, раскрывший её как объект проектирования учебного содержания, планирования педагогических воздействий на учащихся, организации коммуникации между субъектами педагогического процесса. Определяя ситуацию как центральную категорию концепции личностно ориентированного образования, автор указывает, что «модель личностно ориентированной ситуации является фактически обобщённым представлением дидактического средства, стимулирующего проявление личностью её функций в учебном процессе. В состав этого "средства" входят ориентировочная информация, стимулы саморазвития индивида, предметная сфера и стоящая в ней задача, предметно-коммуникативная деятельность (деловое общение), ценностное содержание деятельности и общения, технология организационно-педагогических действий...» [9, с. 109].

Из приведённого фрагмента можно вычлениить некоторые структурно-содержательные позиции, необходимые для обоснования учебной ситуации в дидактическом аспекте, а именно:

- 1) определение учебной ситуации как дидактического средства;
- 2) конкретизацию её целевых ориентиров: саморазвитие индивида, развитие ценностно-смысловой сферы учащегося;
- 3) обозначение её внешних структурных компонентов: ориентировочная информация, задача из предметной сферы;

4) указание на необходимость планирования адекватных содержанию ситуации методов и приёмов обучения.

Обратимся к отечественным и зарубежным источникам последних лет. Анализ работ, в которых упоминается исследуемое понятие, позволил выявить ряд интегрированных подходов к его определению:

– личностно-культурологический: учебные ситуации – это проектируемые совокупности, являющиеся главным источником получения личностного опыта учащимися по освоению реальности, его дальнейшему переконструированию в окультуренный (нормативный) опыт [6, с. 98];

– процессуально-результативный: учебная ситуация – это организация учебной деятельности, в которой дети с помощью учителя обнаруживают предмет своего действия и совершают с ним разнообразные учебные действия [7, с. 58];

– проектировочно-ситуационный: учебная (конкретная) ситуация – описание некоторой реальной или специально смоделированной ситуации, близкой к реальной, используемой в целях обучения [12].

Рассмотрение приведённых определений позволяет дополнить выявленный в результате анализа концепции личностно ориентированного обучения перечень характеристик учебной ситуации следующими признаками:

1) проектировочный характер учебной ситуации, содержащийся в необходимости формализации учебного материала в виде целостной дидактической единицы, разработанной с учётом специфических требований;

2) контекстуальный характер учебной ситуации, выраженный в разработке содержания ситуации на реальном или квазиреальном (приближённом к реальному) материале;

3) деятельностный характер учебной ситуации, заключающийся в получении учащимися личностного опыта в ходе анализа ситуации и разрешения содержащейся в ней проблемы.

Итак, исследование различных трактовок понятия «учебная ситуация» позволяет яснее понять её современное состояние, которое определя-

ется наличием двух обобщённых подходов к её пониманию. В первом случае учебная ситуация отождествляется с педагогической, её содержание составляют преимущественно субъективные факторы протекания учебного процесса (условия организации обучения, интеллектуальные возможности учащихся, их отношение к учёбе, учителю, между собой и пр.). Во втором – она рассматривается как дидактическая единица, имеющая практическое воплощение на проектируемом и реализуемом этапе разработки содержания образования.

В контексте создания концепции компетентностно-ориентированного обучения в качестве точки отсчёта для дальнейшего исследования целесообразно принять дефиницию учебной ситуации во втором варианте, определяемую как дидактический объект, который фиксируется на двух этапах формирования содержания образования – проектируемом и реализуемом. Причём, рассматривая учебную ситуацию на первом этапе, мы ведём речь о её **модели**, на втором – о **собственно учебной ситуации**.

Ситуации, требующие простого использования имеющихся знаний и воспроизведения известных способов в условиях, не создающих затруднений для учащегося, называют **типовыми**. В качестве альтернативы типовой ситуация, содержащая проблему для учащегося, трактуется как **новая ситуация**, которая в терминах теории проблемного обучения называется, как известно, **проблемной**. Таким образом, объём понятия учебной ситуации состоит из типовых и новых (проблемных) ситуаций. Заметим, что понятия «типовая» и «новая» достаточно условны: то, что для одного учащегося является типовой ситуацией, для другого будет новой. Тем не менее если за критерий проблемности принять не субъективные возможности ученика, а фактическое состояние изученности материала, то такая классификация может быть использована в обосновании категории «учебная ситуация».

Необходимо заметить, что на наличие проблемы в учебных ситуациях, проектируемых с позиций К-подхода, указывают исследовате-

ли А.Г. Бермус [1], Э.Ф. Зеер [4], И.А. Зимняя [5]. Вслед за ними считаем, что проблемность как неизбежный признак реальных жизненных ситуаций должна быть типологическим свойством учебных ситуаций, разрабатываемых в логике компетентностно-ориентированного обучения. В этой связи обращение к теории проблемного обучения является для нашего исследования весьма важным.

Таким образом, мы подошли к **определению учебной ситуации, рассматриваемой в рамках компетентностно-ориентированного обучения**. Обобщив результаты анализа источников и собственную точку зрения, предлагаем определять учебную ситуацию как целостную интегрированную дидактическую форму воплощения содержания образования, имеющую свою практическую реализацию на двух его уровнях формирования: уровне проектируемого содержания (модель учебной ситуации) и уровне реализуемого содержания (собственно учебная ситуация). По отношению к ученику учебная ситуация представляет собой единицу учебной деятельности, в результате овладения которой школьники получают специфические комплексные результаты предметного, межпредметного и метапредметного характера.

Далее попытаемся вынести определение дидактической цели использования учебных ситуаций в обучении школьников, обращаясь к сущности смыслообразующих категорий подхода – компетенции и компетентности, которые рассматриваются применительно к педагогическим объектам и поэтому выделяются среди прочих смысловым уточнением «образовательные».

Исследование этих понятий на теоретическом уровне позволило установить, что первая входит в состав второй и выполняет функцию нормативной модели описания образовательных результатов (знаний, умений, способов деятельности). Вторая в свою очередь представляет собой личностное образование, включающее наряду с компетенцией также мотивационно-ценностный компонент, метакачества и компетентностный опыт. Среди перечисленных

составляющих компетентности особое значение для индивида имеет компетентностный опыт, отсутствие которого даже при наличии всех других компонентов свидетельствует о незавершённости процесса формирования компетентности, а значит о её несостоятельности.

**Компетентностный опыт** может трактоваться как минимально необходимый для формирования определённой компетентности опыт деятельности школьника по применению и/или овладению новыми знаниями и способами действий, составляющими компетенцию (нормативный компонент компетентности), в различных стандартных и нестандартных ситуациях.

Отсюда следует, что получение опыта деятельности учащимися в рамках формирования образовательной компетентности может происходить двумя путями:

- традиционным – от изучения знаний и способов действий к их **применению** на практике в рамках учебной ситуации;
- компетентностным – от решения учебной ситуации к **овладению** новыми знаниями и способами действий.

Многие исследователи К-подхода рассматривают в своих работах только второй вариант, считая его «идеальным механизмом для запуска» компетентностей. Например, А.Г. Бермус пишет: «В компетентностном подходе образовательный цикл разворачивается вокруг ситуаций, которые являются подлинно проблемными для учащихся...» [1, с. 47]. Мы склоняемся к мнению, что в сложившейся к настоящему времени логике организации учебного материала в общем образовании оба обозначенных варианта могут иметь место в учебной деятельности учащихся. Поясним сказанное.

Насущная потребность в обновлении содержания образования в русле идей К-подхода и в то же время понимание, что сегодня разработка теории и практики компетентностно-ориентированного обучения находится на стартовых позициях, приводит к мысли о **встраивании** компетентностного подхода в существующий традиционный (предметоцентристский).

В этом случае К-подход не «нарушит ту систематичность материала» и не «снизит тот уровень фундаментальности образования, которые существуют на сегодняшний момент в школе» [6, с. 103]. Такое встраивание может быть осуществлено, как уже говорилось, двумя путями.

**Первый путь:** через активизацию этапа применения, входящего в общепринятый в дидактике состав полного цикла усвоения учебного материала наряду с восприятием, осмыслением, запоминанием, обобщением и систематизацией. Как показывает школьная практика, этап применения знаний вследствие излишней «рафинированности» учебного материала по большей части утратил своё реальное предназначение и нивелировался до тренировочных упражнений. «Вдохнуть жизнь» в «запущенное» звено помогут специально разработанные учебные ситуации, спроектированные согласно **трём уровням применения:**

- в знакомой ситуации, т.е. по образцу (**уровень воспроизведения**);
- в видоизменённой ситуации, когда известное знание нельзя применить непосредственно, а требуется его переосмысление в новых связях (**уровень формирования**);
- в новой, незнакомой, нестандартной ситуации (**уровень субъективации**, когда ученик является субъектом собственных знаний).

В обозначенных позициях чётко проявляются уровни проблемности учебной ситуации. Очевидно, что уровень воспроизведения не предполагает присутствия проблемы, тогда как уровни формирования и субъективации, характеризующиеся разной степенью изменения условий применения, предопределяют её наличие. Уровень трудности проблемы (объём расходуемых ресурсов на её решение) объективно должен быть выше в ситуациях, относимых к последнему уровню.

Поразмышляем на тему соотносённости отмеченных уровней применения и компетентностного опыта, приводя пример из небольшого эксперимента, проведённого нами в начальной школе. Все учащиеся 2-го класса, в котором проводился эксперимент,

после знакомства на уроках математики с квадратом (как прямоугольника с равными сторонами) и практических построений разных квадратов на клетчатом листе легко смогли по нашему заданию построить квадрат с заданным числовым параметром длины стороны в своих тетрадях.

Что же произошло, когда это же предметное действие мы предложили осуществить в несколько других условиях?

Детям было предложено построить квадрат, который являлся частью будущей поделки, с заданной числовой характеристикой длины стороны, но только на листе нелинованной бумаги на уроке ручного труда. Из 25 учащихся класса лишь трое (12% от общего числа школьников) построили квадрат, который достаточно близко отвечал требуемым характеристикам. Стороны фигуры были практически равны между собой и соответствовали заданному числовому показателю длины (разница между требуемой и фактической длиной сторон была менее 2 мм), углы квадрата можно было отнести к прямым. Одинадцать детей (44%) построили четырёхугольники, напоминающие (из-за полного или частичного отсутствия прямых углов) квадраты, с длиной трёх сторон, отличной от требуемой (разница между требуемой и фактической длиной сторон составляла от 2 до 7 мм). Шесть человек из класса (24%) построили фигуры, не являющиеся квадратами. Это были прямоугольники с противоположно равными сторонами, где только одна пара сторон соответствовала заданному числовому показателю. Пятеро второклассников (20%) не приступили к выполнению задания и просили помощи учителя. Необходимо заметить, что при вычерчивании фигуры ни один из учащихся не использовал угольник для построения прямых углов и не построил квадрат, принимая смежные края прямоугольного листа соответственно за две смежные стороны квадрата. Все начерченные детьми фигуры были построены с отступом от края листа или в его центре.

Описанная ситуация наглядно отражает реальное состояние дел по применению знаний на уровнях

воспроизведения (в знакомой ситуации по образцу) и формирования (в видоизменённой ситуации). Видоизменение ситуации состояло лишь в одном, но, как оказалось, непреодолимом препятствии для большинства детей: привычный для них лист в клетку был заменён нелинованным листом. Учащиеся утратили знакомую опору! Клетка, кстати, делает излишним использование угольника при построении прямых углов. Предметный опыт вычерчивания фигур никак не трансформировался в новых условиях: все чертежи были построены с отступом от края листа, т.е. так, как ученики делали это в тетрадях, никто не воспользовался угольником, поскольку образ прямого угла при построении прямоугольников на уроках математики принимается, как говорится, «по умолчанию». Некоторые дети оказались в такой растерянности, что забыли о существенном признаке квадрата – равенстве сторон, – и вместо него пытались начертить прямоугольник с неравными по длине смежными сторонами.

Теперь представим себе ситуацию, где потребовалось применение третьего уровня, т.е. выполнение задания в новой, нестандартной ситуации. Если прежде дети находились в привычной среде, а именно в классной комнате, за своими партами, с ориентировочной основой для выполнения действия – клетчатым или нелинованным листом и необходимыми чертёжными инструментами, то сейчас «переместим» второклассников на пришкольный участок и предложим им разбить квадратную клумбу с заданной числовой характеристикой длины сторон. Очевидно, что это задание в качестве самостоятельной, не управляемой педагогом деятельности для младших школьников невыполнимо.

Таким образом, логическим итогом вышеизложенного стал вывод о необходимости реализации последовательного применения всех трёх уровней соответствующих учебных ситуаций с целью осуществления полного цикла формирования компетентного опыта учащихся. Учебные ситуации, проектируемые в контексте применения изученного материала, можно соответственно назвать учеб-



ными ситуациями применения знаний. Важно подчеркнуть, что здесь речь идёт о реальном применении знаний, в результате которого происходит качественное или количественное изменение объекта или его характеристик. Анализ дидактических материалов, составляющих содержание учебников для начальной школы, показывает, что задания, связанные с применением знаний, устремлённых на предмет, либо минимизированы, либо отсутствуют вовсе. Учебные ситуации сконструированы таким образом, что ребёнок, выполняя «безопасное» учебное действие, не осуществляет «пробы своего продуктивного действия», которое «представляет собой модель полного (нередуцированного), родового человеческого действия» [7, с. 161]. При такой организации обучения учащийся останавливается в лучшем случае на этапе формирования нормативного набора компетентностей, в худшем – на этапе его воспроизведения.

Второй путь формирования компетентностного опыта более затратен по времени, но, как правило, более результативен. В процессе поиска выхода из учебной ситуации, построенной по компетентностному типу, дети как бы повторяют путь становления научного знания. В.В. Давыдов со ссылкой на Э.В. Ильенкова писал: «...Обучение в школе всем предметам необходимо строить так, чтобы оно в сжатой, сокращённой форме воспроизводило действительный исторический процесс рождения и развития знаний» [2, с. 172]. Такой тип действий авторы учебных материалов системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова называют квазиисследовательской деятельностью и соответственно метод обучения – квазиисследовательским.

Овладение новыми знаниями и способами действий происходит в результате решения учебных ситуаций на основе предметно-практических действий учащегося, его собственных логических обобщений и обращения к разного рода информационным источникам, в качестве которых могут выступать как «неодушевлённые» средства (учебник, справочные издания, Интернет), так и реальные люди (педагог, одноклассники).

Уровень проблемности ситуаций, смоделированных по компетентностному типу, является самым высоким из всех видов учебных ситуаций. Практика их применения на уроках показывает, что усвояемость и запоминание материала учениками резко повышается.

Использование в начальной школе компетентностного пути формирования опыта деятельности имеет определённые ограничения, зависящие от следующих факторов:

- от возрастных возможностей школьников (наглядно-действенная и наглядно-образная стадии мышления, присущие ученику 1–2-го классов, позволяют использовать в этом возрасте в основном учебные ситуации применения знаний);
- от уровня развития универсальных действий учащихся (видение проблемы, анализ исходных и поиск недостающих данных, планирование деятельности и т.д.);
- от характера изучаемого материала (часть учебного материала может подаваться только репродуктивно, компетентностная форма обучения может иметь место при наличии проблемы в изучаемом материале).

Однако при всех ограничениях реализации второго пути формирования компетентностного опыта **учебные ситуации овладения новыми знаниями** должны занять своё место в практике начальной школы.

Итак, мы подошли к формулировке **главного целевого предназначения** учебных ситуаций, спроектированных в рамках компетентностно-ориентированного обучения. Оно состоит в создании дидактических условий для

- 1) последовательной реализации полного цикла применения имеющихся знаний и способов действий на уровнях воспроизведения, формирования и субъективации;
- 2) овладения новыми знаниями и способами действий в процессе непосредственного разрешения учебной ситуации.

В ходе выявления целевого предназначения учебных ситуаций довольно чётко обозначились их основные типы: ситуации применения и ситуации овладения новым знанием. Анализ создаваемых в последнее вре-



мя учебных материалов показывает, что налицо значительный перевес в использовании ситуаций, спроектированных по типу применения. Полагаем, что оптимальное соотношение между двумя типами будет найдено в процессе принятия педагогическим сообществом новых тенденций развития образования в русле К-подхода.

Учебный материал, составляющий содержание учебной ситуации, облекается в доступную и привлекательную для восприятия учащимися форму с помощью определённого **сюжета**.

Исследователи компетентностного подхода указывают на придание сюжету учебных ситуаций **жизненно-го характера**: «Основу содержания учебника должно составлять решение практических задач и жизненных ситуаций, развивающее личностный опыт каждого ученика» [10, с. 10]. Однако за констатацией значимости «жизненности» ситуации зачастую стоит интуитивное, стихийно сложившееся понимание сущности термина, которое делает его свободным от толкования в источниках, его использующих. В исследуемой нами проблеме конкретизация смысла данного термина имеет важное значение в связи с определением границ «жизненности» содержания учебных ситуаций, проектируемых для начальной школы. С целью раскрытия значения понятия «жизненность» используем методологический приём расщепления понятия (на два или большее число) в соответствии с различными возможными оттенками смысла.

Общепринятое понимание жизненности сюжета подразумевает описание бытовой, социальной, производственной или иной ситуации, соотносящейся с реальной действительностью. Из общепринятого смысла можно выделить **первое значение** понятия «жизненный», т.е. непосредственно соотносящийся с действительностью.

Соотнесение ситуации с реальностью выдвигает требование к её содержательному оформлению: «Именно ситуация, описание которой не выхолощено и не освобождено от информационного шума, как это принято в наших учебниках, и обеспечивает применение знаний и уме-

ний в новой ситуации» [3, с. 35]. Заметим, что наряду с «зашумленностью» (понимаемой как информационная избыточность) исследователи указывают и на недоопределённый характер (отсутствие необходимых для решения данных) текста. Таким образом, **второе значение** понятия жизненности раскроет его содержательную наполненность, которая выражается в стремлении к достоверному отражению фрагмента действительности, предполагающему информационную избыточность и/или недоопределённость данных, необходимых для анализа и решения ситуации.

Авторы западной технологии обучения взрослых case-study method (кейс-стади метод) используют в качестве обучающих ситуации из реальной жизни. Например, в японских школах бизнеса слушатели не только анализируют и решают конкретную ситуацию, описанную в документации или даже в исторических источниках, но и заучивают наизусть около 30 типовых способов вывода предприятия из кризиса. Осмысление сущности кейс-стади метода даёт возможность обнаружить **третий важный оттенок смысла** понятия «жизненность» – это обобщённость в описании одного фрагмента действительности ряда похожих, имеющих тенденцию к повторению ситуаций.

Следующее содержание исследуемого понятия вытекает из его отнесённости, предполагающей учёт характеристик субъектов, для которых разработана ситуация: возрастных, профессиональных, личностных. Речь идёт об очевидных вещах: например, сюжет учебной ситуации, используемый для обучения студентов, трудно применить в обучении младших школьников. Отношение соотнесённости между сюжетом ситуации и субъектом, для которого эта ситуация предназначена, рождает **четвёртый смысл** жизненности, заключающийся в актуальности описанного в ситуации сюжета для обучаемого. На выявлении признаков актуальности сюжетов, используемых для начальной школы, остановимся подробнее.

Определение «статуса» актуальности состоит в ответе на вопрос: какое знание для младшего школьника

можно считать актуальным? Полагая, что поиск ответа на этот вопрос необходимо искать в рассмотрении мотивационной сферы, активное развитие которой происходит у младшего школьника в двух направлениях – утилитарного («нужно, полезно») и познавательного («интересно»). Каждое направление по отдельности и их интеграционный вариант должны быть учтены в процессе создания актуального для младшего школьника сюжета при проектировании учебных ситуаций.

Актуальный сюжет как фактор мотивационной регуляции реализуется через непосредственную связь контекста ситуации с жизнью младшего школьника. Можно обозначить два признака актуального сюжета для школьника:

1) если объект ситуации напрямую сопряжён с потребностями и личностными смыслами ребёнка данной возрастной категории;

2) если учащийся включён в процесс решения ситуации в качестве действующего лица.

В первом случае речь идёт о личностно значимой для учащегося ситуации, задуманной таким образом, что процесс и результат её решения непосредственно обращены к личности ребёнка. Одним из вариантов такой ситуации являются практико-ориентированные ситуации, содержание которых отражает практическую необходимость использования определённых знаний и умений в жизни школьника. Сюжеты практико-ориентированных ситуаций направлены на реализацию утилитарного мотива учащегося.

Сюжеты, отнесённые ко второму пункту, не затрагивают личностные потребности школьника, но продуманы таким образом, что их решение возможно при непосредственном участии ребёнка. В ходе решения ситуации школьник должен стать участником некоего коллективного действия, направленного на получение искомого результата. Как правило, подобные сюжеты нацелены на реализацию познавательного мотива учащихся.

Проиллюстрируем сказанное двумя примерами учебных ситуаций соответственно к каждому пунк-

ту. В примере 1 приведена практико-ориентированная для школьника ситуация определения массы школьного ранца в соответствии с собственной массой тела. Ситуация выбора «правильного» ранца является действительно личностно значимой для ребёнка, поскольку от этого зависит в дальнейшем его здоровье.

**Пример 1.** Специалисты из Института возрастной физиологии РАО установили, что масса ранца не должна превышать  $1/10$  часть от массы тела школьника. Выполнив ряд расчётов, можно определить, соответствует ли масса твоего ранца нормативам.

Определи массу собственного тела.

Измерь массу пустого ранца, учебников, тетрадей, письменных принадлежностей и других предметов, которые находятся в твоём ранце.

Предметы	Масса
Пустой ранец	
Учебники	
Тетради и дневник	
Письменные принадлежности	
Дополнительная литература	
Другое	
<b>Всего</b>	

Пользуясь полученными данными, рассчитай массу ранца, которая соответствовала бы норме. Собери такой ранец. Попробуй его «на руку». Запомни это ощущение. Старайся собирать в школу ранец, не превышающий «нужную» массу.

Сюжет ситуации, приведённой в примере 2, содержит задания на вычисление количества школьников, которые смогут обхватить ствол мамонтова дерева и дуба. Процесс решения предполагает непосредственное участие школьников в данной ситуации в качестве действующих лиц. Поясним сказанное при помощи краткого описания. Для организации эффективной работы целесообразно разделить учащихся на группы примерно по 10 человек. Для осуществления вычислений дети должны сообща выполнить ряд действий: несколько учеников должны взяться за руки для образования незамкнутой цепи, другие должны измерить получившу-

юся цепочку и вычислить средний размах рук одного школьника. Затем полученные данные учащиеся используют в последующих арифметических расчётах в рамках индивидуальной работы. Таким образом, результатом проведённой работы будет знание о новом способе действия: измерение длины при помощи размаха рук. Знания, полученные путём собственного участия в их «производстве», приобретают личностно значимый характер, и соответственно сюжет ситуации будет являться актуальным для школьников.

**Пример 2.** Мамонтово дерево получило своё название из-за больших размеров (оно достигает 120 м в высоту, 20 м в диаметре) и внешнего сходства его огромных свисающих ветвей с бивнями мамонта. В одном из заповедников США есть пень мамонтова дерева с устроенной на нём танцплощадкой и дуэло, превращённое в небольшой ресторан. В России самым могучим деревом считается дуб – до 50 м в высоту со стволом до 2 м в диаметре.

Посчитай, сколько примерно школьников должны взяться за руки, чтобы обхватить ствол мамонтова дерева. Сколько человек понадобится, чтобы обхватить ствол дуба?

Итак, придание сюжету учебной ситуации жизненного характера обеспечат:

- описание объекта, явления или процесса, непосредственно соотносящегося с реальной действительностью;
- включение избыточных и/или исключения необходимых для анализа и решения ситуации данных;
- обобщённый характер похожих, имеющих тенденцию к повторению ситуаций;
- актуальное содержание ситуации для ребёнка определённой возрастной группы, имеющее воплощение в обеспечении связи между сюжетом и потребностями и личностными смыслами ребёнка; вовлечении ученика в процесс решения ситуации в качестве действующего лица.

Выявленные позиции, выполняющие функцию критериев отбора жизненных сюжетов ситуаций для определённой возрастной категории учащихся, также могут

быть продуктивно использованы в классификации сюжетов ситуаций вообще. Приняв в качестве основания классификации содержательную характеристику «жизненность», можно, исходя из степени «наполненности» ею содержания сюжетов, соответственно декомпозировать их на жизненные (соответствующие в полной мере выделенным выше критериям), квазизжизненные (частично соответствующие), учебные (характеризующиеся отсутствием сюжета).

К ситуациям **квазизжизненного** (приближенного к жизненным) **сюжета** отнесём ситуации, содержание которых соответствует перечисленным ниже критериям:

- описание объекта, явления или процесса является моделью реальной или вымышленной действительности;
- описанный сюжет может включать избыточные и/или исключать необходимые для анализа и решения ситуации данные;
- сюжет может иметь как обобщённый характер похожих, имеющих тенденцию к повторению ситуаций, так и случайных, неповторяющихся;
- сюжет должен быть адаптирован для понимания учащимися той возрастной группы, для которой он предназначен, а также находиться в поле субъектного жизненного опыта ребёнка.

Эти позиции содержательно соотносены с выделенными выше критериями жизненного сюжета, но при этом имеют свои отличительные особенности. Введение в первый пункт понятия «вымышленная действительность» подразумевает возможность использования наряду с реальными сюжетами сюжетов сказочных и фантастических. Второй и третий пункты расширяют области аналогичных позиций жизненности формулировкой «может», что предполагает как наличие, так и отсутствие критерияльных элементов. Последняя позиция содержит требование доступности сюжета ситуации для её полноценного восприятия и понимания школьниками определённой возрастной группы. Важно отметить, что в ходе проектирования предпочтение должно отдаваться сюжетам, каким-либо образом связанным с витаген-

ным опытом ребёнка познания окружающей действительности.

Приведём пример модели ситуации квазизжизненного характера, предназначенной для учащихся 3-го класса.

**Пример 3.** Чтобы насытиться, рыжей лисице нужно поймать и съесть не менее двух десятков мышей в день, лисёнку достаточно половины от нормы взрослой лисицы. В местах, где кормится лисица, грызунов гораздо меньше, чем там, где лисиц нет. Площадь её кормового участка в среднем 10 км в диаметре.

Поскольку фёнок – пустынный житель, то площадь его кормового участка значительно больше: 15 км в диаметре. При этом пищи ему нужно в 2 раза меньше, чем рыжей лисице.

Выбери удобный масштаб и начерти кормовые участки обеих лисиц. Во сколько раз площадь кормового участка одной лисицы больше другого? Каким инструментом можно воспользоваться для измерения площадей круга? Обрати внимание на то, что ты получил(а) приблизительный результат.

Сюжетная линия этой ситуации смоделирована на сравнении по разным основаниям (внешний облик, параметрические показатели, образ жизни и пр.) существующих в реальности объектов – лисицы рыжей обыкновенной, обитающей на большей части России, и самой маленькой лисицы – фенека. Его сравнение с рыжей лисицей является специально моделируемой ситуацией, носящей характер неповторяемости, случайности. Данный приём введён для достижения дидактической цели создания условий для применения в новой ситуации изученных математических и естественно-научных знаний и способов действий. В тексте использованы известные учащимся к моменту решения задачи понятия из областей учебных предметов «Математика» и «Окружающий мир».

К ситуациям **учебного сюжета** отнесём ситуации, содержание которых лишено какого-либо реального или вымышленного сюжета.

**Пример 4.** Учащимся показывают три одинаковых сосуда с кубиками одного размера, в одном из которых находится 30 кубиков, в другом – 60, а в третьем – 90. Учащиеся могут оценить,

сколько кубиков находится в каждом из сосудов, и объяснить, как они делали оценку [8, с. 175].

Учебный сюжет – это своего рода «лабораторный» сюжет, применяемый в ситуациях, разработанных для достижения одной конкретной цели. Например, модель ситуации, описанная в примере 4 и относящаяся к виду ситуаций применения, выполняет контролирующую функцию. Кроме того, учебный сюжет может быть использован в проектировании ситуаций применения, относящихся к первому уровню – уровню воспроизведения изученного материала. Исполнительскую часть моделей ситуаций такого рода составляют упражнения по применению изученного материала, представленные в большом количестве в учебниках по разным предметам: «Найди значения выражений», «Вставь пропущенные буквы», «Ответь на вопросы по содержанию текста». Очевидно, что в связи с отсутствием в учебном сюжете жизненного или квазизжизненного контекста отпадает необходимость описания его критериев.

По нашему мнению, в дидактической модели компетентностно-ориентированного обучения должны найти место сюжеты всех трёх видов: жизненные и квазизжизненные – в проектировании актуальных для младших школьников ситуаций применения (на этапе формирования и субъективации) и овладения новым знанием; учебные – в ситуациях применения (на этапе воспроизведения).

Специфика учебных ситуаций, конструируемых в рамках компетентностно-ориентированного обучения, состоит в их результативно-целевой направленности. В содержание ситуаций закладывается комплексный планируемый **результат**, состоящий из **компетенций трёх уровней: ключевой** учебно-познавательной компетентности средствами создания дидактических условий для формирования системы универсальных учебных действий; **межпредметной** средствами создания дидактических условий для освоения знаний и способов действий, лежащих в межпредметной плоскости различных учебных предметов; **предметной** средствами создания дидактических условий для применения



учащимися освоенных предметных ЗУНов в нестандартных ситуациях, а также для овладения новыми предметными знаниями и способами действий.

### Литература

1. Бермус, А.Г. Инфраструктура компетентностного подхода в гуманитарном образовании / А.Г. Бермус // Компетенции в образовании : опыт проектирования : сб. науч. тр. ; под ред. А.В. Хуторского. – М. : ИНЭК, 2007. – С. 45–53.

2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

3. Демидова, М.Ю. Диагностика учебных достижений по физике : Особенности подготовки учащихся к ЕГЭ и ГИА / М.Ю. Демидова, Г.Г. Никифоров, Е.Е. Камзеева // Педагогический университет «Первое сентября» : Физика. – 2009. – № 23. – С. 33–40.

4. Зеер, Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых / Э.Ф. Зеер // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С. 5–11.

5. Зимняя, И.А. Компетентностный подход : Каково его место в системе современных подходов к системе образования? / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21–26.

6. Иванова, О.Е. Теория обучения в информационном обществе / О.Е. Иванова, И.М. Осмоловская. – М. : Просвещение, 2011. – 190 с.

7. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников : пос. для учителя / К.Н. Поливанова. – М. : Просвещение, 2008. – 192 с.

8. Примерные программы начального общего образования ; в 2-х ч. ; ч. 1. – М. : Просвещение, 2008. – 317 с.

9. Сериков, В.В. Образование и личность : Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

10. Трубайчук, Л.В. Каким быть учебнику нового поколения? / Л.В. Трубайчук // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 4. – С. 9–13.

11. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении : учеб. пос. для студ. пед. вузов / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М. : Академия, 2000. – 288 с.

12. Зобов, А. Метод изучения ситуаций (case study) в образовании : его история и применение [Электронный ресурс] / А. Зобов. – <http://www.ippnou.ru/article.php?idarticle=002139>

## Особенности формирования гуманитарной культуры младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО\*

С.Ф. Шарафутдинова

В статье раскрываются особенности формирования гуманитарной культуры в младшем школьном возрасте, определяются основные её компоненты. Автором разработана теоретическая модель формирования гуманитарной культуры младших школьников в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов и педагогические условия её реализации.

**Ключевые слова:** младшие школьники, формирование гуманитарной культуры, компоненты гуманитарной культуры младших школьников, Федеральные государственные образовательные стандарты.

На современном этапе социальная ситуация диктует потребность в человеке, владеющего способами и средствами сохранения и развития себя как личности, транслирующего образцы культурных взаимодействий во всём многообразии отношений с людьми и природой. Социальный заказ направлен на воспитание у школьника уважения прав и основных свобод человека, осознания необходимости взаимодействия на основе общечеловеческих ценностей, терпимости и дружбы между народами. Данные положения определяют актуальность развития гуманитарной культуры личности как необходимого условия гуманизации образования, что обеспечит её успешную социализацию и культурную интеграцию в социуме.

На наш взгляд, в современном образовательном процессе школы не отражены должным образом условия, направленные на формирование гу-

Марина Вениаминовна Дубова – канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.

\* Тема диссертации «Формирование гуманитарной культуры младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор И.М. Синагуллин.



манитарной культуры младшего школьника.

Понятие «культура» ввиду своей объёмности и многозначности вызывает разнообразные интерпретации. Так, социальный подход акцентирует функцию языка как средства общения, обеспечивающую социализацию индивида и наряду с другими факторами целостность общества. В рамках когнитивного подхода культура рассматривается как знание и познание. С позиции деятельностного подхода культура является особым способом природного и общественно-обусловленного деятельностного существования человека.

Термин «гуманитарный» по своей сути также неоднозначен и определяется как нечто, имеющее отношение к сознанию человека, его природе и образованности, изучению культуры и истории человечества.

Философия формирует в гуманитарной культуре понимание единства бытия природы, человека и общества, а также своеобразие их существования.

Современной педагогической наукой гуманитарная культура представляется как гуманитарное основание базовой культуры человека, характеризующееся личностными проявлениями. Так, В.А. Сластёнин представляет гуманитарную культуру как «упорядоченную совокупность общечеловеческих идей, ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий профессиональной деятельности» [4].

В нашем понимании гуманитарная культура – это интегративное личностное образование, представленное ценностно-ориентированным, информационно-коммуникативным, когнитивно-познавательным, деятельностно-практическим, рефлексивно-оценочным компонентами, в которых объединяются ценностные ориентации и качества личности. Однако следует подчеркнуть, что гуманитарная культура как педагогический феномен изучена недостаточно и в этой связи особую значимость приобретает анализ структуры гуманитарной культуры младших школьников.

Важнейшим её элементом является **ценностно-ориентированный**

**компонент**, который связан с ценностями, мировоззрением, нравственностью, социальными стандартами поведения человека в социуме. Самоопределение человека в культуре возможно только на основе ценностных отношений. Ценность социальна по своей сути и имеет объектно-субъектный характер. Она возникает в ходе практической деятельности человека. Для младших школьников носителями общественных ценностей и идеалов выступают отдельные люди – члены семьи, учитель, для подростков в их число входят также сверстники. Наконец, старший школьник воспринимает идеалы и ценности достаточно обобщённо, может не связывать их с конкретными носителями (людьми или микросоциальными организациями). Соответственно система воспитания должна строиться с учётом возрастных особенностей.

Следующим по степени важности в структуре гуманитарной культуры младших школьников мы считаем **информационно-коммуникативный компонент**. Ю.М. Лотман определяет культуру, имеющую коммуникационную природу, как форму общения между людьми. Общение – ведущее условие социализации личности, это установление и развитие контактов между людьми, порождаемые их потребностью в совместной деятельности. В трудах Б.Г. Ананьева и Л.С. Выготского мы находим мысль о том, что приобщение личности к культуре происходит путём усвоения духовных ценностей и может идти как процесс активного удовлетворения потребности личности в общении. Младший школьный возраст – тот период в жизни ребёнка, когда возникает новая структура отношений. Поэтому сформированность коммуникативного компонента гуманитарной культуры младших школьников подразумевает умения понимать и принимать различие интересов, потребностей и ценностей других людей, коммуникативную толерантность, умение продуктивно разрешать внутренние и внешние конфликты.

Овладение гуманитарной культурой всегда связано с процессом наследования идей, передачи знаний, пре-

емственности ценностей разных эпох и поколений. Соответственно в структуре гуманитарной культуры младшего школьника выделяется **когнитивно-познавательный компонент**. Он предполагает овладение и передачу накопленных систематизированных гуманитарных социокультурных знаний, которые являются основой гуманистического сознания, формирующим и смыслообеспечивающим фактором, который определяет действия современного человека, а также координирует его систему ценностей.

**Деятельностно-практический компонент** гуманитарной культуры выражается в единстве знания, отношения и действия. Деятельность рассматривается не только как рациональное, но и ценностно-ориентированное действие. Деятельностно-практический компонент направлен на осознание и принятие задания, сохранение цели и следование ей до получения результата совместной деятельности, проявление самоконтроля и взаимоконтроля по ходу его выполнения.

Усвоение, присвоение и развитие гуманитарной культуры происходит в процессе активной деятельности и неразрывно связано с процессами осмысления, осознания и формирования собственного личностного ценностного отношения к гуманитарному знанию и культуре, собственной деятельности, т.е. с процессом рефлексии. Это положение позволило выделить **рефлексивно-оценочный компонент**. Его цель заключается в формировании у младших школьников способности анализировать свои действия, поступки, мотивы, переживания и соотносить их с нормами, правилами и ценностями группы, а также с действиями, поступками, мотивами, переживаниями других людей. Рефлексивно-оценочный компонент проявляется в обеспечении каждого компонента и выполняет интегративную функцию.

Выделение компонентов структуры гуманитарной культуры младших школьников позволяет определить уровень их сформированности в экспериментальных и контрольных группах и определить критерии их оценки. Нами была разрабо-

тана теоретическая модель формирования гуманитарной культуры младших школьников в условиях перехода современных образовательных учреждений на новые Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО). Модель представлена следующими блоками.

**1. Целевой блок** включает социальный заказ, реализацию в современных начальных общеобразовательных учреждениях ФГОС НОО, цель исследования и теоретико-методологический компонент. В данном блоке определены системный, культурный, аксиологический, социальный, деятельностный, когнитивный, рефлексивный подходы к организации процесса формирования гуманитарной культуры младших школьников. Нами были выделены принципы: полифония культур, непрерывность в саморазвитии, междисциплинарная гуманитаризация и интеграция, активная толерантность, социокультурная адаптация личности.

**2. Содержательный блок** определяет предметно-смысловое наполнение процесса активации учебной деятельности на уроках русского языка и литературного чтения, структурирование материала по данным предметам. В рамках этого блока были выявлены условия для успешного формирования гуманитарной культуры младших школьников, разработаны уровни сформированности и критерии оценки. Были выделены ценностно-ориентированный, информационно-коммуникативный, когнитивно-познавательный, деятельностно-практический, рефлексивно-оценочный компоненты гуманитарной культуры младших школьников.

С целью эффективной работы педагогов нами разработан и реализован спецкурс «Формирование гуманитарной культуры младших школьников» для студентов педвузов и слушателей курсов повышения квалификации. Кроме того, в соответствии с ФГОС НОО были апробированы разработанные рабочие программы в рамках предметной области «Филология» – «Русский язык», «Литературное чтение» и элективные курсы формирования гуманитарной культуры в экспе-

риментальных классах гимназии № 20 г. Уфы и трёх сельских школ Республики Башкортостан (с. Стерлибашево, с. Красноусольский, с. Кушнаренково).

В программах представлен учебно-информационный и методический материал: традиционная версия учебной и учебно-методической литературы и электронный вариант дидактических средств обучения, банк практических работ, проекты самостоятельной, исследовательской, творческой деятельности школьников, средства контроля на бумажном носителе и в электронном формате, направленные не только на определение уровня усвоения знаний, но и на выявление способности использовать усвоенные знания на практике. В ходе уроков упор делался на взаимодействие учащихся и учителя, а также взаимодействие учеников между собой. Ребёнок за урок мог побывать в роли руководителя или консультанта группы. Акцент ставился на умения применять знания, на знания как средство развития личности младшего школьника, его гуманитарной культуры.

**3. Методический блок** включал разработку условий формирования гуманитарной культуры младших школьников. Была определена совокупность организационных, психологических и педагогических условий, необходимых для эффективного формирования гуманитарной культуры ребёнка этого возраста.

**Основные организационные условия** представляют собой совокупность инновационной образовательной среды, структуры и содержания учебно-методического обеспечения процесса формирования гуманитарной культуры младших школьников. В качестве нормативной и учебно-программной базы были представлены ФГОС НОО, набор ключевых компетенций в соответствии с Государственными требованиями к минимуму содержания и уровню подготовки младшего школьника, примерные учебные планы и программы, рабочие планы и программы, тематические планы и планы уроков в соответствии с общим учебным планом. В организационные условия был включён мониторинг качества учебного

процесса, опирающегося на компетентностный подход. Портфолио личностного развития младшего школьника было предложено как одна из форм мониторинга, предназначенная для демонстрации, анализа и оценки знаний, умений, компетенций, развития рефлексии, осознания ребёнком результатов своей деятельности и собственной субъектной позиции.

Психологические условия включают развитие инициативы, исполнительности, произвольности поведения, наличие заинтересованности и осознанного отношения младшего школьника к людям, предметам, явлениям и т.д. Развитие инициативы и исполнительности выражается в умении планировать, упорядочивать и контролировать собственную деятельность. Это достигается через повышение уверенности в себе, открытости и социальной смелости. Высокоорганизованные школьники часто проявляют умения, которые необходимы им при выполнении учебных заданий, и способны к самостоятельному планированию и упорядочиванию действий, что обеспечивает максимальную эффективность деятельности.

Процесс формирования произвольности поведения младшего школьника можно выразить через следующую цепочку преобразований:

1) формирование побуждения к действию через предвосхищение эмоционального состояния при выполнении или невыполнении этого действия (аффективное предвосхищение);

2) предвосхищение результата действия и возможных ошибок (познавательное предвосхищение), поиск средств его выполнения и торможение импульсивных реакций;

3) усвоение способов опосредствованного выполнения действия в совместно-разделённой с взрослым деятельности;

4) усиление исходного побуждения в результате успешного выполнения действия.

Педагогические условия определялись выбором форм, средств, методов и приёмов обучения.

Формы обучения можно определить как механизм упорядочения

учебного процесса в отношении позиций его субъектов, их функций. В современной дидактике под понятием «общие формы организации обучения» объединяются фронтальные, групповые и индивидуальные формы учебной работы. В нашем эксперименте обучение происходило в ходе различных форм организации.

К средствам обучения относятся предметы материальной и духовной культуры, которые используются при решении педагогических задач. Можно выделить следующие группы средств обучения: библиотечный фонд (учебно-методические комплекты по русскому языку для 1–4-го классов – программы, учебники, рабочие тетради, примерная программа начального общего образования по русскому языку); печатные пособия (например, наборы сюжетных картинок в соответствии с тематикой, определённой в примерной программе, словари по русскому языку, репродукции картин и художественные фотографии в соответствии с содержанием обучения, детские книги, портреты поэтов и писателей и др.); технические средства обучения (классная и настенная доски с набором приспособлений для крепления таблиц, постеров и картинок, телевизор, видеомagnetофон, аудиоцентр, диапроектор, мультимедийный проектор и др.); экранно-звуковые пособия (аудиозаписи, видеофильмы, слайды, мультимедийные образовательные ресурсы); игры и игрушки (наборы ролевых игр и конструкторов, литературное лото и др.).

Методы обучения – это способы совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение задач обучения. Один из эффективных методов, использованных нами в процессе формирования гуманитарной культуры детей 7–10 лет, – **проектный**. Он всегда предполагает решение какой-то проблемы, что предусматривает, с одной стороны, использование разнообразных методов, с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Используемый в эксперименте **метод дискуссии или конструктивного диалога** предполагал равнопра-

вие партнёров, участвующих в нём. Так, диалог постепенно приобретал форму развёрнутого общения между субъектами учебной деятельности. Ценность данного метода заключается в том, что у младших школьников вырабатывается умение общаться друг с другом, вести дискуссию, и это даёт каждому ребёнку возможность пережить чувство сопричастности к совместному коллективному поиску истины. Главное в работе учителя – умение вести дискуссию, давать простор детской мысли, выслушивать каждого и незаметно направлять ответы в нужное русло.

**Метод группового взаимодействия** обучающихся предъявляет высокие требования к учителю: он должен хорошо владеть дисциплиной в классе, в совершенстве освоить технологию групповой работы и уметь регулировать взаимодействие учащихся. В данном методе позиции учителя и ученика равны, но только один познаёт, а другой – помогает ему в познании, так как имеет большой жизненный опыт, которым может поделиться. Совместно решая поставленную задачу, группа занимается сотрудничеством, сотворчеством. Учащиеся в ходе обсуждения обмениваются знаниями, идеями. Так в ходе коллективного обсуждения младшие школьники учатся культуре дискуссии, культуре общения и сотворчества, создают свою формулу успеха.

Ещё один использованный нами метод обучения и воспитания в педагогическом процессе – игра, которая выступает как метод передачи накопленного опыта. Игровая форма создаётся на уроках при помощи приёмов и ситуаций, которые выступают как средства побуждения и стимулирования младших школьников к учебной деятельности.

Реализация игровых приёмов и ситуаций проходила по следующим направлениям:

- дидактическая цель ставилась в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчинялась правилам игры;
- учебный материал использовался в качестве её средства;
- в учебную деятельность вводились соревнования, способствующие



переходу дидактических задач в ряд игровых;

– успешное выполнение дидактического задания связывалось с игровым результатом.

Основное отличие педагогической игры от игры вообще состоит в том, что в первой чётко поставлена цель обучения и соответствующий ей педагогический результат.

**4. Оценочно-результативный блок** представлен критериями (ценностно-ориентированный, информационно-коммуникативный, когнитивно-познавательный, деятельностно-практический, рефлексивно-оценочный) и уровнями (высокий, средний, низкий) сформированности гуманитарной культуры младших школьников, а также выбором диагностических методик. Данные итогового этапа свидетельствовали, что в развитии выделенных критериев гуманитарной культуры младших школьников выявлена положительная динамика в экспериментальных группах и имеются незначительные изменения в контрольной группе.

Результаты эксперимента показали, что реализация теоретической модели способствует повышению у младших школьников уровня гуманитарной культуры в условиях реализации ФГОС НОО.

#### Литература

1. Павлова, Л.В. Развитие гуманитарной культуры студентов вуза : монография / Л.В. Павлова. – М. : Изд-во «Академия Естествознания», 2010. – 420 с.
2. Савельева, Н.Н. Развитие гуманитарной культуры студентов университета : дисс. ... канд. пед. наук / Н.Н. Савельева. – Омск, 2005. – 180 с.
3. Сикорская, Н.Г. Развитие гуманитарной культуры учителя как становление его профессионализма : дисс. ... канд. пед. наук / Н.Г. Сикорская. – Ставрополь, 1996. – 172 с.
4. Слостенин, В.А. Гуманитарная культура специалиста / В.А. Слостенин // Магистр. – 1991. – № 1. – С. 16–25.

Светлана Фидаилевна Шарафутдинова – ст. преподаватель кафедры ТИМНО Института развития образования Республики Башкирия, г. Уфа.

## Вариативность и выбор при решении задач в условиях реализации ФГОС НОО

Т.В. Смолеусова

Вариативность сегодняшнего российского образования проявляется на всех уровнях – в учебниках и образовательных системах, методах и формах обучения, уровнях планируемых результатов и систем оценивания и многого другого. Одна из главных причин, согласно которой следует шире предоставлять ученикам на уроке возможность сознательного и самостоятельного выбора – необходимость подготовки к жизни в современных социально-экономических условиях рынка. Осознанный выбор необходим и для воспитания и развития у школьников инициативности, ответственности и самостоятельности; для формирования ключевых компетенций – информационных, коммуникативных, социальных; воспитания толерантности, готовности учиться всю жизнь. Новый государственный стандарт выражает современный социальный заказ на образование. В условиях реализации ФГОС НОО учителям начальной школы предстоит активнее использовать вариативность на уроках – для индивидуализации обучения и учёта различий между учениками, осуществления системно-деятельностного подхода, формирования универсальных учебных действий, достижения личностных и метапредметных результатов.

На первом этапе реализации ФГОС всем учителям, авторам учебников и пособий, руководителям образования предстоит внимательно изучить текст стандарта. Для определения новых методических приоритетов важно точно понимать то, что заложено в современных требованиях. С этой же целью на начальном этапе массового внедрения нового стандарта придётся активно обращаться к его тексту,



часто и много цитировать этот документ. Верное выполнение социального заказа зависит от адекватности его трактовки. Как показывает общение с учителями начальной школы на многочисленных модульных курсах повышения квалификации (в рамках Федерального проекта по повышению квалификации в 2012 г.), многие из них с трудом вычленяют особенности и изменения изучения предметных областей, вызываемые стандартом, нуждаются в помощи и комментариях экспертов при изучении требований ФГОС НОО.

Накапливание учениками опыта в осуществлении выбора на уроках позволяет реализовывать заложенные в ФГОС НОО требования к личностным результатам, предполагающим вариативность мнений, позиций, планов, поступков учеников, а именно: умение обосновывать **свою** позицию, высказывать **свое** мнение, планировать **свою** деятельность; «овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире»; «развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности» [6, с. 7–8].

Необходимость вариативности заложена и в метапредметных результатах ФГОС НОО: это «готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий» [Там же, с. 9]. Новая цель образования в соответствии с концепцией духовно-нравственного развития и воспитания ориентирует на социально-педагогическую поддержку и становление самостоятельных, инициативных, творческих, компетентных граждан России [1, с. 14], что в свою очередь также требует вариативности и выбора в учебном процессе, при изучении любого программного материала. Важно это делать и на уроках математики, и при решении текстовых задач.

В требованиях к результатам ФГОС НОО задачам отводится особое место.

Их вариативность широко представлена в новом образователь-

ном стандарте: текстовые задачи, учебные, практические, учебно-познавательные, учебно-практические, коммуникативные, задачи учебной деятельности, творческого и поискового характера. Кроме этого, задачи указываются в пункте 12.2 ФГОС НОО: в число предметных результатов по математике входит «решение учебно-познавательных и учебно-практических задач» и «умение решать текстовые задачи» [6, с. 11–12]. В качестве метапредметных результатов в пункте 11 стандарта 2009 г. указано «освоение способов решения проблем творческого и поискового характера», «использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач» [6, с. 8–10] и др. В примерной программе по математике и во многих авторских программах по этой дисциплине в разделе «Работа с текстовыми задачами» также заложена вариативность. Там в качестве планируемого результата повышенного уровня названы «арифметические задачи, решаемые **разными** способами; задачи, имеющие **несколько** решений» (выделено нами. – Т.С.). Средства и методические линии реализации перечисленных требований, соответствующие стандарту и новым программам по математике в каждом действующем учебнике математики авторы представляют по-своему.

Известны задачи, имеющие несколько правильных решений (комбинаторные, компетентностные), которые способствуют достижению метапредметных результатов освоения общеобразовательной программы при реализации ФГОС НОО. Вычлененная из стандарта вариативность задач и планируемые результаты, связанные с разными способами решения и несколькими решениями, требуют формирования у учеников **общего умения решать любые задачи**.

При формировании у школьников умения решать задачи учителя во все времена задают большое количество вопросов. Не стал исключением и этап внедрения ФГОС НОО. На многие из вопросов практиков в методике математики имеются ответы. С 1991 г. вве-

дено понятие «метод решения задач», разведены понятия «методы» и «способы» решения задач [4]. В 1982 г. разведены понятия «способы решения» и «формы записи» решения задачи [5]. Наиболее часто учителя задают вопросы, связанные с оформлением решения задач.

На современном этапе особенно важно рассмотреть максимальное количество верных решений и записей решения, так как к проходящим апробацию контрольно-измерительным материалам (руководитель авторского коллектива доктор пед. наук, профессор Н.Ф. Виноградова) [7] будут прилагаться методические рекомендации с описанием вариантов решений-объяснений, которые следует считать правильными. Все варианты, не указанные в методических рекомендациях как правильные, будут зачитываться учителями как неправильные. Это повлечёт деформацию оценивания работ обучающихся и искажения в развитии их личности.

Кроме вариативности задач, их типов и видов, на всех этапах решения существует и другая разноплановая вариативность:

1) моделей к одной задаче (чертежи, таблицы, предметные модели, диаграммы, схемы, выражения, уравнения и др.);

2) поиска плана решения задачи (рассуждение «от условия к вопросу», «от вопроса к условию», «по модели», составлением уравнения);

3) способов изображения рассуждений по поиску плана решения задачи (таблицами, граф-схемами);

4) способов решения задачи (с разным количеством действий, разной последовательностью применения данных из условия задачи; их принято просто нумеровать – 1-й способ, 2-й способ; рациональные способы и др.);

5) методов решения задачи (арифметический, геометрический, алгебраический, практический, логический, табличный, смешанный);

6) форм записи решения задачи внутри метода и способа (например, арифметическим методом – «по действиям с пояснением», «по действиям с вопросами», «по действиям без пояснения», «выражением»);

7) записей выполненных действий при решении задачи арифметическим методом (натуральными числами, запись с обозначением в скобке около результата вычислений, числами с обозначением единицы величины);

8) записи ответа решения задачи (полная, краткая).

Всё это более подробно описано в предыдущих публикациях автора (см., например, [4]). В значительной степени вариативность при обучении решению задач уже реализована на практике многими учителями и авторами действующих школьных учебников и является основой возможности предоставления ученикам выбора при обучении решению задач. По мнению Е.Е. Останиной, показателями развития вариативности являются «продуктивность, самостоятельность, оригинальность» [3]. Данная позиция является информацией к методическому размышлению не только о показателях имеющейся вариативности мышления у учеников, но и о конкретных заданиях, средствах, формах обучения для организации процесса развития у обучающихся вариативности мышления при решении задач.

Используются продуктивные задания на основе решения логических, комбинаторных, нестандартных задач, придумывание своих задач, оригинальное решение задач разными методами и способами. Необходимо формировать и развивать самостоятельность не только в выполнении арифметических действий при решении задач, но и при поиске решения, в целеполагании при организации учебной деятельности по формированию общего умения решать любые задачи, в том числе учебно-познавательные, практические или практико-ориентированные.

Однако учителя начальной школы задают вопросы, относящиеся не только к тому, как научить решать задачи, но и как оформить их решение и ответы. Вот наиболее популярные вопросы: обязательно ли делать краткую запись к каждой задаче? Можно ли записывать решение без пояснения? Какая запись решения задачи лучше – выражением, по действиям с пояснением или без не-

го? Является ли ошибкой отсутствие наименования в конце равенств в арифметическом решении по действиям? Снижать ли отметку ученику, если он к задаче «В кондитерский отдел принесли 9 ящиков печенья по 2 килограмма. Сколько всего килограммов печенья принесли в кондитерский отдел?» записал решение выражением  $9 \cdot 2$  вместо  $2 \cdot 9$ ? Другими словами, как это ни парадоксально звучит, снижать ли отметку ученику за применение переместительного свойства умножения? Эти и другие вопросы заслуживают внимания, так как от ответов на них зависит корректность оценивания достижения планируемых результатов, которое актуально в условиях реализации ФГОС.

Одна из основных задач математического образования, согласно новому стандарту, – развитие математической речи, в том числе письменной. Автор школьных учебников математики Г.В. Дорофеев считает вечным «вопрос об оформлении решения, то есть о том, как должно быть записано решение, чтобы его можно было признать логически полным и грамотным» [2, с. 2]. Из-за отсутствия необходимой свободы выбора у ученика нарушаются принципы дифференцированного подхода, индивидуализации и гуманизации в обучении, в то время как имеется реальная вариативность **разных правильных** способов оформления решения задачи.

Для формирования умения осознанно и самостоятельно решать задачи, формулировать вопросы, понимать текст задачи, анализировать его по-прежнему остаётся полезной форма записи решения «по действиям с вопросом». Форма записи «по действиям с пояснением» способствует развитию у обучающихся самоконтроля, самооценки, самопроверки, что важно для реализации системно-деятельностного подхода. «Свёрнутая» запись решения задачи «выражением» полезна, когда на уроке решается большое количество задач, а ученики уже готовы продемонстрировать удержание плана решения задачи в уме. Для формы записи решения «по действиям без пояснения» актуальной является вариативность записи действий: натуральными чис-

лами; числами с единицей величины; с частичным обозначением в скобках в конце равенства единицы величины.

Ребёнок страдает из-за мнимого противоречия в задачах на «умножение» между определением действия умножения и переместительным законом умножения. Что делать с этим парадоксом? Какие записи решения задач на умножение учитель может считать правильными?

В апробируемых контрольно-измерительных материалах по математике [7] от учеников требуется вместо решения задачи записать объяснение, а решение задачи является только одним из способов объяснения. Пример:

Ответ: \_\_\_\_\_

Объясни свой ответ: \_\_\_\_\_

Там же имеются следующие варианты верного объяснения в виде записи решения задачи числами с единицей величины:

- 1)  $15 \text{ мин} \cdot 6 = 90 \text{ мин} = 1 \text{ ч } 30 \text{ мин}$
- 2)  $1 \text{ ч } 30 \text{ мин} + 1 \text{ ч } 40 \text{ мин} = 2 \text{ ч } 70 \text{ мин} = 3 \text{ ч } 10 \text{ мин}, 3 \text{ ч } 10 \text{ мин} > 3 \text{ ч}$

Ещё к одной задаче предлагаются два верных варианта записи объяснения ответа: с частичным обозначением в скобках в конце равенства единицы величины и натуральными числами. А именно:

$$\begin{aligned} & 30 \cdot 2 + 50 = 110 \text{ (р.)}, 105 \text{ р.} < 110 \text{ р.} \\ \text{или} \quad & 30 \cdot 2 = 60, 105 - 60 = 45, \\ & 45 \text{ р.} < 50 \text{ р.} \end{aligned}$$

Ученики, как показывает практика, не путают порядок множителей при записи решения задачи, если для её **понимания** (анализа) они выполняют вспомогательную модель к задаче (чертёж, таблицу, схему, предметную модель и др.) или **записывают решение задачи** по действиям с вопросами. Ещё один способ помочь ученикам не путаться, если они самостоятельно выполняют **поиск плана решения задачи**, – оформление его в виде схем или таблиц (более подробно см. [4]). У школьников будет больше шансов не ошибиться с применением переместительного свойства умножения, если разрешить им записывать решение задачи натуральными числами, т.е. без обозначений в скобках (которые никакого отношения к математи-

ке не имеют). Известно, что в математике круглые скобки обозначают порядок. Обозначение, записанное в скобках в конце равенства, носит пояснительный характер, а значит, не обязательно. На множестве натуральных чисел действует переместительное свойство умножения. Запись решения задачи натуральными числами является математической моделью к задаче. Следовательно, решение задачи осуществлено на множестве натуральных чисел, т.е. в рамках математической модели. Обучение станет практико-ориентированным, компетентностным, если специалисты в школьном математическом образовании будут иметь в виду, что в **повседневной жизни**, решая задачи и умножая числа в уме, люди чаще большее число умножают на меньшее. То есть автоматически пользуются переместительным законом умножения. Значит, пришло время легализовать в школе все три варианта записи действий в арифметическом решении задач: натуральными числами; числами с единицей величины; с частичным обозначением в скобках в конце равенства единицы величины.

В условиях реализации нового образовательного стандарта, при необходимости организовывать системно-деятельностное и практико-ориентированное (компетентностное) образование, требуется обязательное понимание учениками того, что они делают и где они могут применить свои знания. Поэтому важно предоставлять ученикам возможность выбора при решении задач через повышение вариативности заданий, а также осмысленности выбора и учебных действий учеников.

### Литература

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009.
2. Дорофеев, Г.В. Оценка решений стандартных задач в старшей школе / Г.В. Дорофеев // Математика в школе. – 1999. – № 2.
3. Останина, Е.Е. Развитие вариативности мышления у младших школьников при изучении математики / Е.Е. Останина // Начальная школа. – 2009. – № 4.
4. Смолеусова, Т.В. Этапы, методы и способы решения задачи / Т.В. Смолеусова // Начальная школа. – 2003. – № 12.

5. Царева, С.Е. Разные способы решения задач и различные формы записи решения / С.Е. Царева // Начальная школа. – 1982. – № 2.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2011.

7. Сайт ИСИО РАО [Электронный ресурс]. – <http://www.isiorao.ru>

*Татьяна Викторовна Смолеусова – канд. пед. наук, доцент, профессор Новосибирского ИПКиПРО, г. Новосибирск.*

## Содержание и методическое обеспечение внеурочной работы в начальной школе в соответствии с требованиями ФГОС (На примере курса «Путешествие в мир профессий»)

*О.Ю. Елькина*

Начало школьного обучения делает учебно-познавательную деятельность ведущей, открывает возможности освоения знаний о мире профессий через печатное слово. Вместе с тем развитие представлений о профессиях происходит с помощью наглядных средств, в ходе практической деятельности и на основе ярких примеров и жизненных ситуаций. Вот почему важно обогащать впечатления младших школьников о различных профессиях, практиковать обсуждение проблемных вопросов и создание творческих проектов, анализировать различные виды профессиональной деятельности.

Специфика профориентационной работы в начальных классах состоит в том, что акцент делается на развитие психологических ресурсов личности: расширение представлений о



мире профессий и активизацию интереса к нему, становление таких важных качеств будущего субъекта трудовой деятельности, как рефлексивные способности, умение мысленно планировать ход и предвидеть результаты работы, способность самоконтроля и самооценки. Поэтому начало обучения в школе – ценный период для обогащения личного опыта.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) 2009 г. указано, что организация занятий по направлениям раздела «Внеурочная деятельность» является неотъемлемой частью школьного образовательного процесса. Общеобразовательные учреждения предоставляют учащимся возможность выбора широкого спектра занятий, направленных на развитие школьника. В базисном плане, составленном в соответствии с требованиями ФГОС НОО, говорится, что на внеурочных занятиях «общеобразовательное учреждение реализует дополнительные образовательные программы, программу социализации учащихся, воспитательные программы» [5].

Одно из направлений социализации личности младшего школьника – воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни. Значительную помощь в этом направлении может оказать профориентационная работа с младшими школьниками, основное содержание которой составляет интегрированный курс «Путешествие в мир профессий», предусматривающий проведение практико-ориентированных занятий.

Учебно-методический комплект включает два учебных пособия для младших школьников, программу и методические рекомендации для учителей и пособие для родителей [1–4].

Курс ориентирован на комплексную реализацию требований ФГОС НОО и воспитывает у младших школьников уважительное отношение к труду, к жизни. Для достижения этой цели определено содержание, сопряжённое с основной образовательной программой начальной ступени общего образования. Курс строится на идее равного уважения к разным видам трудовой

деятельности, в частности к рабочим и массовым профессиям.

Курс проводится за счёт часов, отведённых в базисном учебном (образовательном) плане на внеурочные занятия. Он охватывает направления развития личности, которые перечислены в вариативной части плана, озаглавленной «Внеурочная деятельность»: это «Общественно полезная деятельность» (1–4-й классы – по 2 часа в месяц) и «Проектная деятельность» (3–4-й классы – по 1 часу в месяц).

В соответствии с программой курса в первом полугодии 1-го класса изучаются представления учащихся о мире труда и профессий. На диагностические процедуры отводится 8 часов. На занятиях во втором полугодии в 1-м классе выделяется 10 часов, во 2-м классе – 18, в 3-м и 4-м классах – по 25 часов. Таким образом, в общей сложности на данный курс отводится 86 часов.

В качестве теоретической основы воспитания у младших школьников трудолюбия и творческого отношения к жизни выступает сформулированный Л.С. Выготским механизм интериоризации: личностные качества ребёнка формируются извне внутрь. С этих позиций опыт – не что иное как заимствованные образцы творческой активности, которые переходят во внутренний план личности, становятся нормой в её действиях и поведении.

Значимым аспектом воспитания будущего труженика является формирование продуктивного опыта в профориентационной работе на пропедевтическом курсе профессионального самоопределения (1–4-й классы). Содержание курса «Путешествие в мир профессий» позволяет совершенствовать компоненты структуры продуктивного опыта младших школьников: информационный, мотивационно-потребностный, целеполагающий, операционный, креативный, эмоциональный, рефлексивно-оценочный.

**Информационный компонент («Я знаю»).** Знания школьников о собственных личностных качествах и индивидуальных особенностях расширяются на каждом занятии, обогащаются их представления о труде



людей и его значении. Например, на занятии «История профессий» вводятся понятия: устаревшие и современные названия профессий, исчезнувшие, редкие и новые профессии. Развитию представления о преобразующей роли творческой деятельности посвящено занятие по «Сказке о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина.

**Мотивационно-потребностный компонент («Я хочу»)** предусматривает формирование положительного отношения к учёбе и совместному творчеству. Стремление к продуктивной деятельности развивается, например, на занятии по стихотворению С. Баруздина «Бревно», где учащемуся предлагается выбрать поступок, руководствуясь одним из мотивов. На занятии по рассказу Е. Пермяка «Бумажный змей» обращается внимание на ценностное отношение к коллективному труду.

**Целеполагающий компонент («Я планирую»)**. Формирование у школьников понимания необходимости целеполагания и планирования хода и результатов деятельности осуществляется на занятии по басне И.А. Крылова «Лебедь, Щука и Рак».

**Организационный компонент («Я умею»)**. Настойчивость в преодолении трудностей, способность успешно выполнять учебные и трудовые задания развиваются при создании продукта творческой деятельности. Овладение практическими умениями обеспечивается при выполнении таких заданий: «Отметь те пословицы, которые есть только у тебя» (оценивается оригинальность работы), «Придумай названия новых конфет и нарисуй их обёртки» (оценивается успешность практической работы).

**Креативный компонент («Я создаю»)**. Стремление школьника к продуктивной деятельности поддерживается в ходе развития игрового сюжета, включая элементы соревнования, использования проблемного изложения и исследовательского поиска.

**Эмоциональный компонент («Я переживаю»)**. На занятиях «Великая радость – работа», «В гостях у своего "Я"» и «Моё "Я" в гостях у других "Я"» школьники выполняют задания, помогающие им скорректировать своё отношение к себе и другим

людям, к различным видам деятельности и поручениям взрослых.

**Рефлексивно-оценочный компонент («Я оцениваю»)** характеризуется умениями смотреть на свою деятельность со стороны, контролировать и оценивать её ход и результаты. Данный компонент развивается на многих занятиях. В качестве примера назовём конкурс «Делу время, потехе час», где школьникам предлагается оценить свой результат и определить своё место на «Лестнице успеха».

Современный ребёнок 6–7 лет осведомлён о многих профессиях, прежде всего о профессиях своих родителей, их друзей, о профессиях сферы обслуживания и ближайшего производственного окружения. Эти знания ребёнок применяет в играх, отражает в рисунках. Он учится жизни, играя, поэтому занятия курса «Путешествие в мир профессий», которые проводятся с 1-го класса, берут на вооружение интерактивные, игровые и исследовательские методы обучения, которые результативнее, чем информативные.

Занятия проводятся в форме экскурсий, кружков, встреч с представителями различных профессий, защит проектов, диспутов, соревнований, поисковых исследований и т.д. Их могут вести не только учителя общеобразовательных учреждений, но и педагоги учреждений дополнительного образования, работники учреждений культуры (например, театра или цирка).

При проведении занятий максимально используются профориентационные возможности городов, в образовательных учреждениях которых при организации внеучебной деятельности применяется данный учебно-методический комплект. Так, в преддверии новогодних праздников дети посещают цирк. Цель занятия – способствовать приобщению к культурному достоянию родного города. Содержание занятия предполагает знакомство с «цирковыми профессиями»: клоунами, жонглёрами, акробатами, иллюзионистами, дрессировщиками и др. Творческое задание к следующему занятию: подумать, какой информацией можно дополнить тему «Цирк» после посещения представления.

При ознакомлении с миром профессий важная роль принадлежит родителям. В настоящее время существует множество пособий, содержащих рекомендации по профориентационной работе с младшими школьниками. В них представлены различные взгляды учёных, многообразие занимательных материалов о профессиях, обоснование активных форм и методов достижения цели профессиональной ориентации младших школьников.

Своеобразие курса заключается в том, что наряду с последовательным освоением мира профессий на занятиях в школе предусматривается расширение и обогащение представлений младших школьников о труде в семье. Пособие для родителей построено по принципу «рядом, но немного впереди». Это означает, что занятия в семье согласуются с программой курса, а работа родителей, как правило, должна предшествовать работе учителя и подготавливать к ней. Родители оказывают поддержку ребёнку в проявлении его творческих стремлений и побуждают к самостоятельной деятельности. Разделы пособия способствуют повышению педагогической культуры родителей и отражают содержание основных направлений воспитания младших школьников.

Например, на занятии «В гостях у образа "Я"», целью которого является помощь школьнику в выявлении у него тех качеств, которые ценят другие люди, второклассники получают два творческих домашних задания: нарисовать в альбоме портрет своего друга и подумать, какие слова ему надо сказать, преподнося этот рисунок. В качестве совета родителям рекомендуется после самостоятельного выполнения ребёнком работы поинтересоваться, почему следует, преподнося рисунок, сказать другу приятные слова.

Для подготовки к занятию «Великая радость – работа», направленному на развитие эмоциональной (оценочное отношение к себе) и регуляторной (возможность управлять собой) составляющих образа «Я» младшего школьника, родители обсуждают с ребёнком его настроение в различных ситуациях, наблюдают вместе с ним за членами

семьи, выясняют, какое настроение у них преобладает.

В качестве домашнего задания к одному из занятий в 4-м классе дети придумывают сказку о творческих профессиях и записывают её в тетрадях. При выполнении этого задания родители вместе с ребёнком вспоминают профессии этой сферы трудовой деятельности. Важно, чтобы родители посоветовали школьнику включить героев сказки – носителей творческих профессий – в единый сюжет. Родители также должны обратить внимание на то, чтобы в сказке было названо как можно больше представителей творческих профессий.

Таким образом, в результате изучения курса «Путешествие в мир профессий» у младших школьников формируются первоначальные представления о нравственных основах учёбы, уважение к труду и творчеству старших и сверстников, представления об основных профессиях, ценностное отношение к учёбе как виду творческой деятельности. Содержание курса направлено на развитие элементарных представлений о роли знаний, науки, современного производства в жизни человека и общества; создание первоначальных навыков коллективной работы, в том числе при планировании и реализации учебных и учебно-трудовых проектов. Внеучебные занятия воспитывают дисциплинированность, настойчивость в выполнении трудовых заданий, бережливость; ориентируют на отрицательное отношение к лени и небрежности, невнимательному отношению к труду людей.

### Литература

1. Елькина, О.Ю. Путешествие в мир профессий : учеб. пос. для родителей учащихся 1–4-х классов / О.Ю. Елькина. – М. : ОИЦ «Академия» ; ОАО «Московские учебники», 2011. – 160 с.
2. Елькина, О.Ю. Путешествие в мир профессий : программа с метод. реком. для учителей 1–4-х классов / О.Ю. Елькина. – М. : ОИЦ «Академия» ; ОАО «Московские учебники», 2011. – 160 с.
3. Елькина, О.Ю. Путешествие в мир профессий : учеб. пос. для родителей учащихся 1–2-х классов / О.Ю. Елькина. – М. : ОИЦ «Академия» ; ОАО «Московские учебники», 2011. – 72 с.

4. Елькина, О.Ю. Путешествие в мир профессий : учеб. пос. для родителей учащихся 3–4-х классов / О.Ю. Елькина. – М. : ОИЦ «Академия» ; ОАО «Московские учебники», 2012. – 72 с.

5. Примерная основная общеобразовательная программа образовательного учреждения : Начальная школа / Сост. Е.С. Савинов. – М. : Просвещение, 2010. – 191 с. – (Стандарты второго поколения).

*Ольга Юрьевна Елькина – доктор пед. наук, профессор кафедры педагогики начального образования, проректор по научной работе Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк, Кемеровская обл.*

## **Формирование регулятивных УУД у младших школьников в рамках внеурочного курса «Образовательная робототехника»\***

*А.К. Лукьянович*

В статье рассматривается возможность использования конструкторов LEGO WeDo как средства развития различных компонентов регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников. Представлена программа внеурочного курса «Образовательная робототехника» с использованием конструктора LEGO Education WeDo.

**Ключевые слова:** образовательная робототехника, младшие школьники, регулятивные универсальные учебные действия, внеурочная работа.

Постоянно меняющиеся условия жизни общества, нарастающая информатизация всех сфер деятельности ставят перед школой проблему формирования у детей качеств, присущих успешной, самодостаточной,

конкурентоспособной личности. Потребность в изменении подходов к проектированию учебного процесса, системе оценивания результатов повлекла за собой появление новых стандартов образования. Федеральный государственный стандарт (ФГОС) ставит на первый план формирование у учащихся универсальных учебных действий (УУД), которые определяются как способности ребёнка к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного приобретения нового опыта.

Выделяют четыре блока УУД: личностный, регулятивный, коммуникативный и познавательный. Предметом нашего рассмотрения будут регулятивные учебные действия, поскольку именно на них базируется способность ребёнка к самоорганизации учебной деятельности, что, безусловно, является основой успешного обучения в начальной школе. К регулятивным УУД относятся такие процессы, как целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция.

Несмотря на то что понятие «регулятивные универсальные учебные действия» появилось сравнительно недавно, вопросы формирования способности младших школьников к самоорганизации учебной деятельности неоднократно рассматривались на протяжении последних десятилетий многими учёными (Ю.К. Бабанский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Э.Ф. Зеер, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, С.Л. Рубинштейн, Л.М. Фридман, А.В. Хуторской, Д.Б. Эльконин и др.). Тем не менее проблема поиска средств формирования навыков самоорганизации у младших школьников актуальна и по сей день, а введение нового термина «регулятивные универсальные учебные действия» в ФГОС лишь подтверждает это.

В последние годы появляются всё более эффективные и доступные учителю способы и средства обучения,

\* Тема диссертации «Формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников». Научный руководитель – доктор пед. наук Е.Ю. Волчегорская. Статья написана при финансовой поддержке гранта ФГБОУ ВПО «ЧГПУ» 2012 г., проект № УГ-14/12/А.

способствующие реализации задач современного обучения. Одной из новинок стало использование на уроках и во внеурочной деятельности образовательной робототехники, под которой понимают средство обучения, состоящее из программируемого конструктора и набора деталей. Примером могут служить наборы серии LEGO Education: WeDo, RCX, NXT, рассчитанные на групповую деятельность детей под руководством педагога. Наборы состоят как из классических, так и из специальных деталей (шестерни, оси, моторы, датчики, кулачки, ремни, втулки, шкивы и т.д.).

Рассмотрим, как именно использование конструкторов LEGO позволяет воздействовать на формирование регулятивных УУД.

### **1. Развитие способности к целеполаганию.**

Школьник учится ставить цель в начале занятия и, удерживая её на протяжении всего урока, достигает необходимого результата. Самостоятельно разрабатывая собственного робота из набора LEGO, ребёнок учится ставить перед собой учебную задачу.

### **2. Развитие способности к планированию.**

Поставив перед собой цель, школьник составляет краткий или подробный план деятельности по моделированию нового робота или изменению уже знакомого. Ребёнок учится работать и по готовым инструкциям (входящим в комплект конструктора), и по схемам, разработанным учителем. Указания по выполнению плана могут быть как письменными или графическими, так и устными. Помимо этого, работая в команде, надо уметь правильно распределить обязанности между всеми участниками процесса.

### **3. Развитие способности к прогнозированию.**

Школьник учится прогнозировать результаты своей деятельности, выбирая различные способы выполнения одного и того же задания, так как, изменяя схему или последовательность сбора модели, используя разные детали, ученик получает различные варианты одного и того же робота.

### **4. Формирование действия контроля.**

Выполнив задание, учащийся получает готовую модель и имеет возможность самостоятельно проверить правильность её выполнения. Тем самым формируется умение контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации, указанное в числе метапредметных результатов обучения.

### **5. Формирование действия коррекции.**

Обнаружив недочёты в своей работе, младший школьник имеет возможность внести коррективы на любой стадии сборки модели. Он учится критично относиться к результатам своей деятельности и деятельности окружающих. Если модель робота LEGO не выполняет запрограммированные функции, значит, на какой-то стадии работы допущена ошибка, которая требует исправления. В итоге происходит формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности действовать даже в ситуациях неуспеха.

### **6. Развитие способности к оценке.**

Учащийся получает возможность сравнивать свою модель с моделями одноклассников, а значит, оценить уровень выполнения своей работы: сложность, функциональность, внешнюю эстетичность, рациональность робота. При этом ребёнок учится объективно оценивать результат не только своей, но и чужой деятельности. На основе полученных результатов он может сделать выводы об уровне своих знаний и умений.

### **7. Формирование саморегуляции.**

Процесс сборки модели требует терпения и самообладания. Если по каким-то причинам школьнику приходится делать работу сначала, ему нужно приложить некоторое волевое усилие для успешного устранения недочётов. При общении с напарниками по заданию ребёнку необходим самоконтроль, поскольку в ходе планирования или выполнения модели у детей могут возникать разногласия. Таким образом происходит формирование навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных ситуациях, развитие умений не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций.



Несмотря на широкие возможности, конструкторы LEGO часто остаются невостребованными. Из-за недостаточности методического обеспечения учитель, проведя разработанные фирмой LEGO уроки, перестаёт использовать конструктор в учебной деятельности либо применяет его лишь в качестве наглядного материала, например при изучении таблицы умножения.

Предлагаемая нами программа внеурочного курса «Образовательная робототехника» с использованием конструктора LEGO Education WeDo направлена на формирование всех видов регулятивных УУД у детей младшего школьного возраста. Наряду с техническими задачами каждый урок курса направлен на решение общепознавательных и развивающих задач.

Занятия курса делятся на два типа:

- **урок построения новой модели**, когда ребёнок самостоятельно или с помощью учителя знакомится с новыми деталями, способами крепления, приёмами программирования;
- **урок рефлексии**, когда учащиеся собирают модели, базирующиеся на уже освоенных ранее с добавлением новых элементов.

Технология проведения уроков каждого типа базируется на личностно ориентированном и деятельностном подходах. Выделим этапы занятия:

**1. Актуализация знаний.** На этом этапе на основе имеющегося у детей опыта выявляются их знания, касающиеся того или иного вопроса. При этом происходит понимание учащимися недостаточности или поверхностности их знаний, что позволяет учителю подвести детей к формулировке проблемы.

**2. Формулировка темы урока.** На основе выявленной проблемы учитель вместе с детьми определяет тему урока.

**3. Постановка цели урока.** Дети совместно с учителем ставят цели урока, проговаривая, что должно получиться в итоге работы, какая модель будет сконструирована, какими функциями она должна обладать.

**4. Разработка алгоритма действий.** Если урок предполагает самостоятельную работу над

проектом, то прежде, чем начать конструирование, школьники вместе с учителем составляют план действий: учитель даёт рекомендации по выполнению задания, дети проговаривают последовательность работы над моделью, распределяют обязанности внутри группы. Лишь после того, как у всех учащихся сложится понимание того, что и как он будет делать, можно приступать непосредственно к конструированию робота. При сборке модели по инструкции, заранее подготовленной учителем, перед тем как приступить к выполнению пошагового алгоритма, учащиеся пытаются прогнозировать свою работу: какие элементы должны присутствовать в роботе, каким способом удобнее собрать модель, какие этапы в выполнении задания должны быть пройдены.

**5. Конструирование.** Дети самостоятельно работают над сборкой модели, однако имеют возможность обратиться за помощью как к учителю, так и друг к другу.

**6. Оценивание.** Школьники оценивают не только конечные модели (свои и друг друга), но и анализируют способы выполнения задания: верно ли составлен план, удалось ли достигнуть цели, какие трудности возникали в ходе работы, какие способы были более эффективны.

**7. Подведение итогов.** Учащиеся, подводя итог работы, проговаривают то новое, что они узнали или чему научились на занятии; анализируют, как новые знания соотносятся с полученными ранее. Учитель может дать домашнее задание, которое подведёт к постановке проблемы на следующем уроке. В специальную тетрадь выставляются оценки за урок.

На изучение курса «Образовательная робототехника» отводится 2 часа в неделю. Целесообразно проводить занятия попарно.

Включение курса в учебный план имеет два варианта:

- проведение занятий во внеурочное время (в школах полного учебного дня, в группах продлённого дня) во второй половине дня;
- проведение занятий за счёт школьного компонента в первой половине учебного дня.



## Тематическое планирование курса «Образовательная робототехника»

### • Тема «Знакомство с набором LEGO Education WeDo» (4 часа).

Уроки 1–2.

*Общепознавательные цели:* знакомство с правилами техники безопасности работы с конструкторами.

*Технические цели:* знакомство с набором LEGO Education WeDo; изучение названия деталей; сбор самостоятельных простейших моделей.

*Развивающие цели:* формирование осознания необходимости постановки цели работы; формирование навыков использования приёмов саморегуляции и коррекции.

### • Тема «Моя первая программа» (2 часа).

Урок 3.

*Общепознавательные цели:* знакомство с правилами техники безопасности работы с персональным компьютером.

*Технические цели:* знакомство со средой программирования LEGO WeDo; составление простейших программ; подключение робота к персональному компьютеру.

*Развивающие цели:* формирование осознания необходимости постановки цели работы; формирование навыков использования приёмов саморегуляции и коррекции; формирование способности к прогнозированию результатов своей деятельности.

### • Тема «Забавные механизмы» (12 часов).

Уроки 4–9.

*Общепознавательные цели:* знакомство с особенностями исследовательской работы, как вида деятельности учащихся; знакомство с различными праздниками.

*Технические цели:*

1) знакомство с понятиями «ременная передача», «зубчатая передача», «повышающая и понижающая зубчатая передача», «кулачковый механизм», «рычажный механизм»;

2) конструирование и программирование моделей «Танцующие птицы», «Умная вертушка», «Обезьянка-барабанщица», «Карусель» (самостоятельная разработка модели), «Музыкальная шкатулка» (самостоятельная разработка модели), «Поздрави-

тельная открытка» (самостоятельная разработка модели);

3) исследовательская работа: изменение скорости вращения и направления движения конструкции при помощи изменения программы и положения ремней, добавления датчиков, записи и воспроизведения звуковых эффектов, конструирование дополнительных элементов.

*Развивающие цели:* формирование навыков постановки цели работы, использование приёмов саморегуляции и коррекции; формирование способности к прогнозированию и планированию своей деятельности; формирование навыков объективной оценки своей работы и работы одноклассников.

### • Тема «Обитатели суши» (16 часов).

Уроки 10–17.

*Общепознавательные цели:* знакомство с обитателями разных континентов; рассказ об аллигаторах, львах, тропических птицах, слонах, павлинах, тиграх, пушных животных, обезьянах; осознание необходимости охраны природы (рассказ о зоопарках).

*Технические цели:*

1) знакомство с различными системами шкивов и ремней, понятием «коронное зубчатое колесо»; закрепление понятий «ременная передача», «зубчатая передача», «повышающая и понижающая зубчатая передача», «кулачковый механизм», «рычажный механизм»;

2) конструирование и программирование моделей «Голодный аллигатор», «Рычащий лев», «Порхающая птица», «Слон» (модель разработана учителем), «Павлин» (модель разработана учителем), «Тигр» (модель разрабатывается в группах на основе модели «Рычащий лев»), «Заяц» (модель разработана учителем), «Горилла» (самостоятельная разработка модели);

3) исследовательская работа: изменение скорости вращения и направления движения конструкции при помощи изменения программы и положения ремней, добавления датчиков, записи и воспроизведения звуковых эффектов, конструирование дополнительных элементов, изучение особен-

ностей и возможностей модели без использования мотора.

*Развивающие цели:* формирование навыков постановки цели работы, использование приёмов саморегуляции и коррекции, формирование способности к прогнозированию и планированию своей деятельности, формирование навыков объективной оценки своей работы и работы одноклассников, формирование навыков контроля за ходом выполнения работы, формирование умения рационально планировать свою деятельность.

● **Тема «Обитатели водоёмов»** (10 часов).

Уроки 18–22.

*Общепознавательные цели:* знакомство с обитателями различных пресных и солёных водоёмов; рассказ о лягушках и жабах, черепахах, китах и кашалотах, акулах, ракообразных; осознание необходимости охраны водоёмов (рассказ о заповедниках).

*Технические цели:*

1) знакомство с различными системами шкивов и ремней; закрепление понятий «коронное зубчатое колесо», «ременная передача», «зубчатая передача», «повышающая и понижающая зубчатая передача», «кулачковый механизм», «рычажный механизм», «датчик наклона», «датчик касания»;

2) конструирование и программирование моделей «Лягушка» (инструкция разработана учителем), «Черепаха» (модель разрабатывается в группах на основе модели «Лягушка»), «Кит» (модель разработана учителем), «Акула» (модель разрабатывается в группах на основе модели «Голодный аллигатор»), «Краб» (самостоятельная разработка модели);

3) исследовательская работа: изменение скорости вращения и направления движения конструкции при помощи изменения программы и положения ремней, добавления датчиков расстояния и наклона, записи и воспроизведения звуковых эффектов, конструирование дополнительных элементов.

*Развивающие цели:* формирование навыков постановки цели работы, использование приёмов саморегуляции и коррекции; формирование способности к прогнозированию и

планированию своей деятельности; формирование навыков объективной оценки своей работы и работы одноклассников; формирование навыков контроля за ходом выполнения работы; формирование способности к поиску различных способов решения задачи.

● **Тема «Виды спорта»** (10 часов).

Уроки 23–27.

*Общепознавательные цели:* знакомство с различными видами спорта (олимпийскими и неолимпийскими); знакомство с правилами игры в футбол, баскетбол, хоккей.

*Технические цели:*

1) изучение сложной зубчатой передачи; изучение системы автоматического ведения счёта игры; изучение блока «случайное число»; закрепление понятий «коронное зубчатое колесо», «ременная передача», «зубчатая передача», «повышающая и понижающая зубчатая передача», «кулачковый механизм», «рычажный механизм», «датчик наклона», «датчик касания»;

2) конструирование и программирование моделей «Лыжник» (инструкция разработана учителем), «Нападающий», «Вратарь», «Ликующие болельщики», «Судья» (самостоятельная разработка модели);

3) исследовательская работа: изменение скорости вращения и направления движения конструкции при помощи изменения программы и положения ремней, добавления датчиков расстояния и наклона, записи и воспроизведения звуковых эффектов, конструирование дополнительных элементов (мяча, шайбы, ворот, трибун, судьи и т.д.), изменение траектории движения модели при обнаружении препятствия, подача звукового сигнала при падении.

*Развивающие цели:* формирование навыков постановки цели работы; использование приёмов саморегуляции и коррекции; формирование способности к прогнозированию и планированию своей деятельности; формирование навыков объективной оценки своей работы и работы одноклассников; формирование навыков контроля за ходом выполнения работы; формирование способности к поиску различных способов решения задачи;

формирование умения рационально планировать свою деятельность.

● **Тема «Приключения» (12 часов).**

Уроки 28–32.

**Общепознавательные цели:** знакомство с особенностями написания сценария и инсценировки миниспектаклей; знакомство с необыкновенными приключениями в отечественной и зарубежной литературе; опыт проведения гоночных состязаний.

**Технические цели:**

1) знакомство с понятием «червячная передача»; знакомство с вертикальным закреплением мотора; закрепление понятий «коронное зубчатое колесо», «ременная передача», «зубчатая передача», «повышающая и понижающая зубчатая передача», «кулачковый механизм», «рычажный механизм», «датчик наклона» (виды наклона датчика), «датчик касания»;

2) конструирование и программирование моделей «Спасение самолёта», «Спасение от великана», «Непотопляемый парусник», «Гоночная машина» (самостоятельная разработка модели), «Спасательный вертолёт» (самостоятельная разработка модели);

3) исследовательская работа: изменение скорости вращения и направления движения конструкции при помощи изменения программы и положения ремней, добавления датчиков расстояния и наклона, записи и воспроизведения звуковых эффектов, конструирование дополнительных элементов (гоночная трасса, трибуны и т.д.), программирование звуков, зависящих от показаний датчика наклона, запуск двух программ одновременно при помощи клавиатуры, изучение взаимосвязи между скоростью вращения мотора и продолжительностью воспроизведения звуков синхронно с положением датчика наклона.

**Развивающие цели:** формирование навыков постановки цели работы, использование приёмов саморегуляции и коррекции; формирование способности к прогнозированию и планированию своей деятельности; формирование навыков объективной оценки своей работы и работы одноклассников; формирование навыков контроля за ходом выполнения работы; формирование способности к по-

иску различных способов решения задачи; формирование умения рационально планировать свою деятельность (умение составлять план рассказа и пересказа).

### Литература

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пос. для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.] ; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.

2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения : Начальная школа / Сост. Е.С. Савинов. – М. : Просвещение, 2010. – 191 с.

*Анна Константиновна Лукьянович – аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.*

## Формирование УУД у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности

*Г.В. Разумова*

Современный Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) ориентирует учителей начальных классов на формирование регулятивных, познавательных, личностных и коммуникативных универсальных умственных действий (УУД). У детей, имеющих достаточный уровень зрелости всех психических сфер, освоение этих действий не вызывает серьезных проблем. Совершенно другую картину наблюдает учитель у первоклассников, имеющих диагноз СДВГ.

СДВГ – синдром дефицита внимания и гиперактивности. По данным школьной психологической службы

Израиля, этот синдром диагностируется у 5–10% школьников, причём у мальчиков в 3 раза чаще, чем у девочек. В нашей стране ещё используется термин ГРДВ – гиперактивное расстройство с дефицитом внимания, что также характеризует лёгкое отличие в функционировании центральной нервной системы ребёнка. Это выражается в следующем: ребёнку трудно сосредоточиться и внимательно слушать в течение долгого времени; он не может сконцентрировать внимание на одном основном предмете или организовать учебный материал, легко отвлекается.

Поведение такого ребёнка может выражаться в импульсивности, повышенной двигательной активности, беспокойстве и дополнительных учебных проблемах. Однако следует заметить, что не каждый ребёнок с дефицитом внимания гиперактивен. Синдром дефицита внимания делится на два основных типа:

1) дефицит внимания с гиперактивностью (СДВГ). Дети с таким типом расстройства более заметны, их легче диагностировать. Они с трудом сосредоточиваются на одном предмете, кроме того, импульсивны и очень подвижны;

2) дефицит внимания в чистом виде (СДВ). Этот тип расстройства труднее выявить и диагностировать. Дети как будто слушают, но на самом деле думают о чём-то другом, легко отвлекаются. Они спокойны, не особо подвижны, и учитель не обращает на них внимания.

Если ребёнок страдает СДВГ, то учитель может столкнуться со следующими формами поведения.

**Физическое поведение:** ребёнок ёрзает, корчит рожицы, вертится – словом, постоянно находится в движении; он неуклюж; часто падает; натывается на других учеников или на предметы в классе.

**Учёба:** не слушает указания; начинает работу, не дослушав или не дочитав инструкции; у него плохой почерк; теряет или не кладёт на место тетради, ручки и другие принадлежности; может чаще подходить к столу учителя, чем остальные ученики; нередко спрашивает о вещах, которые могут касаться обсуждаемой

темы, но могут быть и посторонними; даёт неожиданные ответы на вопросы; может первым закончить классную работу, контрольное задание и т.п., но сделает это хуже, чем способен; иногда слишком сосредоточен на каком-либо предмете, вплоть до навязчивой идеи.

**Социальное поведение:** он склонен распоряжаться другими детьми; склонен упорно возражать против того, что кажется ему несправедливым; вмешивается в чужие разговоры; вторгается в игры или занятия других детей; с ним постоянно что-то случается; он может игнорировать других или просто уйти во время разговора.

**Эмоциональное поведение:** его настроение меняется внезапно и резко; он легко уязвим; легко расстраивается; склонен излишне остро реагировать на критику.

**Внешний вид:** может казаться растрёпанным – даже через пять минут после того, как привёл себя в порядок; часто погружен в свои мысли; может говорить сам с собой, безмолвно шевеля губами.

Очевидно, что формирование универсальных умственных действий у детей с СДВГ будет иметь свои особенности. В этой статье мы приведём конкретные рекомендации и советы для родителей и учителей. Они сформулированы на основе зарубежных исследований Elaine M. Gibson, Shirley Golan-Miry, Karen Sunder-shaft, Judith Stern и Uzi Ben-Ami.

При формировании у первоклассников регулятивных универсальных умственных действий (УУД) учителя делают акценты на умениях: определить цель деятельности на уроке, работать по плану, контролировать выполнение задания, оценивать правильность выполненного задания, высказывать свои предположения. Всё это возможно, если у детей уже есть организационные навыки. Именно их следует вырабатывать учителю совместно с родителями детей с дефицитом внимания.

**Родителям.**

*Используйте контрольные списки.* Выработайте у ребёнка привычку использовать список «Что сделать». Такие списки пригодятся при выпол-



нении домашних заданий, работ по дому и при сборе вещей на завтра. Зачёркивание выполненных пунктов списка поможет детям ощутить, что задание завершено.

*Организируйте выполнение домашних заданий.* Пусть ребёнок перед началом работы над домашними заданиями пронумерует их в том порядке, в котором они должны быть сделаны. Дети должны начать с не слишком длинного или трудного задания, но оставлять самое сложное напоследок тоже нельзя.

*Определите место для занятий.* Дети должны ежедневно делать уроки в одном и том же месте, чтобы все необходимые принадлежности и материалы были у них под рукой. Место должно быть спокойным, с наименьшим количеством отвлекающих факторов.

*Определите время для занятий.* Дети должны знать, что каждый день определённое время следует уделять учёбе и выполнению домашних заданий. Большинство детей предпочитает делать уроки сразу после школы, чтобы быстрее с ними разделаться, но это не лучший вариант. И даже если у вашего ребёнка нет домашних заданий, свободное от них время надо использовать для того, чтобы просмотреть классные уроки или почитать в своё удовольствие.

*Проводите еженедельную уборку.* Детей надо поощрять раз в неделю разбирать портфель и тетради. Старые бумаги надо собрать и сохранить в отдельной папке.

*Подготовьтесь заранее к следующему дню.* Прежде чем ваш ребёнок ляжет спать, он должен собрать портфель. Одежду следует погладить и приготовить – с ботинками, носками и другими аксессуарами. Это поможет избежать утренней суеты и позволит заблаговременно подготовиться к следующему дню.

*Учителя* могли бы использовать следующие приёмы при чтении.

*Следить пальцем.* Предложите ребёнку читать, ведя по строчкам указкой или пальцем. Это поможет избежать потери места, пропуска и повторения строк и слов.

*Делать пометки.* Пусть ребёнок помечает значками важные аб-

зацы – таким образом потом он сможет найти их. Обозначайте каждую тему особым значком: например, «смайликом» – информацию о персонаже, «домиком» – описание обстановки, «звёздочкой» – важные идеи.

*Задать темп чтения вслух.* Предложите ребёнку делать короткий вдох на каждой запятой и обычный вдох в конце каждого предложения. Это улучшит темп чтения и понимание прочитанного.

*Найти шесть вопросов.* Во время чтения сосредоточьтесь на вопросах «кто», «что», «когда», «где», «почему» и «как». Помогите ребёнку отслеживать их по схеме.

*Представить себе это.* Помогите ребёнку мысленно представлять сюжет, смотря его, как кино. По мере чтения «кино» должно меняться. Это поможет ребёнку запоминать образы, факты и идеи.

При формировании познавательных УУД особое внимание в 1-м классе уделяется умениям искать нужную информацию, извлекать её из текстов, переводить информацию из одного вида в другой (текст – схема), сравнивать и группировать предметы, объяснять значения слов и др.

#### **Родителям.**

*Помните, что дети с СДВ нуждаются в систематизации.* Таблица или список непременно помогут ребёнку, когда он теряется в том, что ему надо сделать. Ему необходимо напоминание, повторение, направление, границы, систематизация.

*Повторяйте указания,* записывайте их и проговаривайте. Детям с СДВ нужно слышать одно и то же более одного раза.

*Разбивайте длинные задания на более короткие.* Это один из важнейших методов обучения и воспитания детей с СДВ. Длинные задания зачастую перегружают ребёнка, и он отступает с чувством, что никогда не сможет это сделать.

*Используйте трюки для улучшения памяти.* Любые маленькие трюки, которые вы можете придумать, – намёки, рифмы, коды и т.п. – могут помочь улучшить память.

*Объявите то, что вы собираетесь сказать,* затем скажите это и потом повторите то, что сказали.



*Упрощайте указания.* Упрощайте выбор. Чем меньше слов, тем больше шансов, что ребёнок вас поймёт. Используйте колоритную речь: так же, как и цветное кодирование, она помогает сохранить внимание.

*Повторяйте, повторяйте, повторяйте.* При этом не раздражайтесь. Ваш гнев не улучшит память ребёнка.

**Учителя** могут использовать на уроках следующие советы.

*Письмо.* Полезно составлять схемы. Пусть ребёнок расскажет, что он собирается написать, затем постройте карту или схему. Ребёнок должен написать главную тему в кружке в центре листа, затем – подтемы в других кружках и соединить их ступеньками с главным кружком. Это позволит ясно сформулировать мысли и правильно связать их независимо от порядка, в котором они появились.

Использовать «организатор рассказа». Этот приём годится и для чтения, и для письма. Ребёнок должен составить список, который включает образы, обстановку (время и место), проблему, цель, действие и решение. Под каждым заголовком следует вписать подробности.

Нарисовать это. Научите ребёнка пользоваться схемами или рисунками, чтобы составить план и рассказать историю.

**Математика.** Используйте игры. Вот пример умножения на 9. Положите руки на стол ладонями вниз и напишите на каждом пальце слева направо числа от 1 до 10. Умножая 5 на 9, загните внутрь палец номер 5. Числа перед ним будут десятками, а после него – единицами. Четыре пальца слева, пять справа – получается 45 ( $5 \cdot 9 = 45$ ).

Использовать подручные средства. Вычисления можно делать с помощью кубиков, костяшек домино, даже игральные карты.

Делать рисунок. Например, если задача состоит в том, чтобы разделить 48 печений на 12 учеников, нарисуйте для каждого ученика тарелку и разделите печенье по тарелкам. Видение задачи помогает детям, которые изо всех сил пытаются учить математику традиционными способами.

Видеть знак. Пусть ребёнок выделит в каждой задаче знак действия (+, −, ·, :) перед тем, как приступит к вычислениям. Это закрепляет модель требуемого вычисления.

При формировании личностных УУД учителя нарабатывают умения оценивать чужие поступки, определять общие правила для всех, давать нравственную оценку поступкам героев и др.

**Родителям.**

*Установите границы.* Это не наказание. Границы сдерживают и успокаивают детей. Делайте это последовательно, уверенно и просто. Не вступайте в дискуссии о справедливости. Такие дискуссии и споры только отвлекают.

*Позволяйте себе шутить, быть оригинальными и экстравагантными.* Вносите новизну – она нравится детям с СДВ. Они реагируют на неё с энтузиазмом. Это помогает удерживать внимание – как детское, так и ваше.

*Дети с СДВ положительно реагируют на вознаграждения и стимулы.* Система баллов может быть частью коррекции поведения или системы вознаграждений младших детей. Многие из них – маленькие предприниматели.

*Возложите на ребёнка ответственность.* Давайте детям возможность придумать самим, как помнить о том, что надо сделать.

*Хвалите, гладьте, одобряйте, поощряйте.*

*Проводите физзарядку.* Один из лучших способов воздействия на детей и взрослых с СДВ – это физзарядка, желательна энергичная. Физзарядка помогает выплеснуть избыток энергии, сконцентрировать внимание, стимулирует выработку определённых гормонов и химические реакции, что весьма полезно. Кроме всего, это ещё и удовольствие.

**Учителям.**

Создайте стандартные правила, шаблоны для доведения заданий до завершения. Обеспечьте возможности для самокоррекции. Допускайте опоздание с завершением работы. За частично выполненную работу давайте частичное поощрение. Заранее готовьте ученика к переходу от одной

деятельности к другой. Демонстрируйте правила. Делайте подсказки, напоминания по поводу поведения. Чётко обсудите результаты действий. Предоставьте ученикам время для снятия напряжения, стресса. Не запрещайте механическое рисование каракуль и другие приемлемые формы бессмысленно совершаемых движений. Используйте активность в качестве награды.

Формируя коммуникативные УУД, учителя делают акцент на умениях распознавать суть взаимодействий героев, понимать главную мысль текста.

#### **Родителям.**

*Поддерживайте постоянный визуальный контакт.* Так вы можете одним взглядом вернуть ребёнка с СДВ к реальности. Делайте это чаще. Взгляд может пробудить ребёнка от грёз или успокоить.

*Позвольте ребёнку иметь спасительную отдушину.* Пусть он выйдет на короткое время из комнаты, если ему это необходимо и поможет прийти в себя. Зато ребёнок научится таким важным вещам, как самоконтроль и саморегуляция.

*Позаботьтесь о постоянной обратной связи.* Она помогает удерживать ребёнка на правильном пути, позволяет ему знать, чего его ожидают и достиг ли он поставленных целей, а также поощряет и поддерживает. Отмечайте любые положительные поступки и говорите ребёнку, что вы думаете.

*Постарайтесь осторожно давать точные и ясные советы в социальном плане.* Многие дети с СДВ кажутся равнодушными и эгоистичными, тогда как на самом деле они просто не научены взаимодействию. Если у ребёнка есть трудности в понимании социальных намёков, таких как язык жестов, выражение голоса, выбор времени и т.п., – к примеру, скажите: «Прежде чем ты расскажешь свою историю, сначала послушай историю кого-то другого».

*Дети с СДВ часто не понимают, что с ними происходит или как они себя ведут.* Постарайтесь дать им эту информацию конструктивным путём.

Спросите, например, ребёнка: «Ты знаешь, что ты только что

сделал?», или «Как ты думаешь, как бы ты мог сказать это по-другому?», или «Как ты считаешь, почему эта девочка опечалилась, когда ты сказал то, что сказал?»

**Учителям** необходимо пользоваться приёмами эффективного и доброжелательного общения, поэтому дайте ребёнку возможность довести свою мысль до конца; концентрируйтесь на сказанном; демонстрируйте интерес; избегайте осуждения; исключайте критику; выражайте согласие; применяйте похвалу. Решение проблем ребёнка и позитивное общение с ним помогают устранить проявления оппозиционного и агрессивного поведения, которыми часто страдают дети с СДВГ.

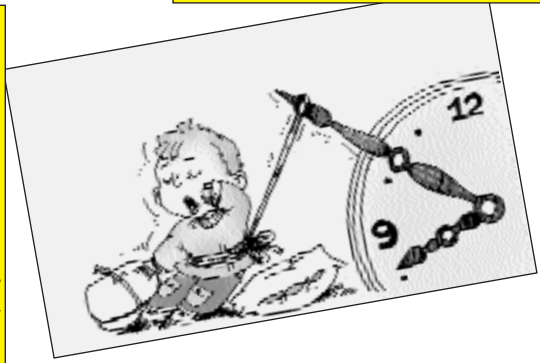
#### **Литература**

1. Заваденко, Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте / Н.Н. Заваденко. – М. : Академия, 2005. – 317 с.
2. Homework Helper : Help for the 3 R's [Электронный ресурс]. – [http://adhd-kids.narod.ru/articles/homework\\_helper.html](http://adhd-kids.narod.ru/articles/homework_helper.html)
3. Gibson, Elaine M. 30 Tips on Managing Attention Deficit Disorder at Home [Электронный ресурс] / M. Elaine Gibson. – [http://adhd-kids.narod.ru/articles/30tips\\_home.html](http://adhd-kids.narod.ru/articles/30tips_home.html)
4. Tips for Developing Organizational Skills in Children [Электронный ресурс]. – [http://adhd-kids.narod.ru/articles/1d\\_organization.html](http://adhd-kids.narod.ru/articles/1d_organization.html)
5. To Those Who May Teach My Child [Электронный ресурс]. – [http://adhd-kids.narod.ru/articles/dear\\_teacher.html](http://adhd-kids.narod.ru/articles/dear_teacher.html)

**Г.В. Разумова** – канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики начального обучения Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга.

## Преемственность ФГТ и ФГОС в системе дошкольного и начального общего образования

*Р.Х. Гасанова,  
С.С. Пичугин*



Радикальные изменения в современном образовании актуализируют проблему преемственности в обучении и воспитании детей при переходе с одной ступени образования на другую. Проблема преемственности дошкольного и начального общего образования не нова. Преемственность – это принцип, лежащий в основе системы непрерывного образования.

Понятие «преемственность» рассматривается в педагогической теории с разных позиций. Согласно одной из них преемственность – это принцип, условия, фактор, требование. В соответствии с другой – это связь, согласованность, перспективность всех компонентов: цели, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения. Преемственность предполагает понимание своеобразия дошкольного и начального образования.

Целостное развитие личности ребёнка, поступательное обогащение его творческого потенциала могут быть обеспечены только в процессе преемственности дошкольного и начального образования. Следует выделить **основания преемственности**, которые обеспечивают общую (психологическую) готовность детей к освоению программы первой ступени общего образования, являются ориентирами образовательного процесса на этапе дошкольного образования и в то же время исходными ориентирами начального общего образования.

Таковыми основаниями являются:

1. Развитие любознательности у дошкольника как основы познавательной активности будущего

ученика. Познавательная активность не только выступает необходимым компонентом учебной деятельности, но и обеспечивает интерес к учёбе, произвольность поведения и развитие других важных качеств личности ребёнка.

2. Развитие способностей ребёнка как способов самостоятельного решения творческих (умственных, художественных) и других задач, как средств, позволяющих быть успешным в разных видах деятельности, в том числе учебной. Формирование способностей – обучение ребёнка пространственному моделированию, использованию планов, схем, знаков, символов, предметов-заместителей.

3. Формирование творческого воображения как направления интеллектуального и личностного развития ребёнка. Это обеспечивается широким использованием сюжетно-ролевых игр, игр-драматизаций, конструирования, разных видов художественной деятельности, детского экспериментирования.

4. Развитие коммуникативности – умения общаться со взрослыми и сверстниками – является одним из необходимых условий успешности учебной деятельности (которая по своей сути всегда совместна) и в то же время – важнейшим направлением социально-личностного развития. Развитие коммуникативности обеспечивается созданием условий для совместной деятельности детей и взрослых; партнёрских способов взаимодействия взрослого с детьми как образца взаимодействия между сверстниками; обучения детей средствам общения, позволяющим вступать в контакты, разрешать конфликты, строить взаимодействие друг с другом.

Особую актуальность проблема преемственности имеет сегодня, когда приказами Министерства образования и науки Российской Федерации приняты важнейшие документы: Приказ от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и условиям её реализации»; Приказ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении ФГОС начального общего образования».

В системе дошкольного образования выделяются две группы требований:

1) к структуре основной общеобразовательной программы (ООП) дошкольного образования (ДО);

2) к условиям реализации ООП ДО.

В системе начального общего образования (НОО) выделяются три группы требований:

1) к структуре ООП НОО;

2) к условиям реализации ООП НОО;

3) к результатам освоения ООП НОО.

Реформа образования предполагает приобретение учащимися начальной школы основных компетенций: *в области учения* – умение находить решение проблемных задач, самоорганизация в процессе приобретения знаний; *в области мышления* – целостное восприятие явлений и процессов, использование (поиск, отбор, группировка) информации из разных источников; *в области деятельности* – планирование, рациональное использование времени; *в области самосовершенствования* – рефлексия и оценка собственного уровня развития, умение находить новые решения, используя усвоенные способы действий; *в области коммуникации* – умение общаться с другими людьми (формулировать свою точку зрения, участвовать в дискуссии, вести диалог); *в области сотрудничества* – умение работать в группе, способность к компромиссу и консенсусу.

Сегодня, по мнению В.А. Болотова и В.В. Серикова, необходима ориентация школы не только на усвоение обучающимися определен-

ной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования.

В системе ДО результативность как отдельное требование не выступает, однако рассматривается через понятие «качества», определяющее характеристику развития ребёнка.

В Федеральных государственных требованиях (ФГТ) определены интегративные качества ребёнка, которые он может приобрести в результате освоения ООП ДО:

- Соответствие нормам физического развития, владение основными культурно-гигиеническими навыками. У ребёнка сформированы основные физические качества и потребность в двигательной активности. Он самостоятельно выполняет доступные его возрасту гигиенические процедуры, соблюдает элементарные правила здорового образа жизни.

- Любознательность, активность. Ребёнок интересуется новым, неизвестным в окружающем мире (мире предметов и вещей, мире отношений и своём внутреннем мире). Задаёт вопросы взрослому, любит экспериментировать. Способен самостоятельно действовать (в повседневной жизни, в различных видах детской деятельности). В случаях затруднений обращается за помощью к взрослому. Принимает живое, заинтересованное участие в образовательном процессе.

- Эмоциональная отзывчивость. Ребёнок откликается на эмоции близких людей и друзей. Сопереживает персонажам сказок, историй, рассказов. Эмоционально реагирует на произведения изобразительного искусства, музыкальные и художественные произведения, мир природы.

- Владение средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Ребёнок адекватно использует вербальные и невербальные средства общения, вла-



деет диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми (договаривается, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве). Способен изменять стиль общения со взрослым или сверстником в зависимости от ситуации.

- Способность управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдение элементарных общепринятых норм и правил поведения. Поведение ребёнка преимущественно определяется не его сиюминутными желаниями и потребностями, а требованиями со стороны взрослых и первичными ценностными представлениями о том, «что такое хорошо и что такое плохо». Ребёнок способен планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели. Соблюдает правила поведения на улице (дорожные правила), в общественных местах (транспорте, магазине, поликлинике, театре и др.).

- Способность решать личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту. Ребёнок может применять самостоятельно усвоенные знания и способы деятельности для решения новых задач (проблем), поставленных как взрослым, так и им самим; в зависимости от ситуации может преобразовывать способы решения задач (проблем). Ребёнок способен предложить собственный замысел и воплотить его в рисунке, постройке, рассказе и др.

- Сформированность первичных представлений о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе. Ребёнок имеет представления о себе, собственной принадлежности и принадлежности других людей к определённому полу; о составе семьи, родственных отношениях и взаимосвязях, распределении семейных обязанностей, семейных традициях; об обществе, его культурных ценностях; о государстве и принадлежности к нему; о мире.

- Владение универсальными предпосылками учебной деятельности – умениями работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции.

- Владение необходимыми умениями и навыками для осуществления различных видов детской деятельности.

Основными результатами образования в начальной школе, согласно ФГОС, должны стать:

1. Формирование предметных и универсальных способов действий, обеспечивающих возможность продолжения образования в основной школе.

2. Воспитание умения учиться – способности к самоорганизации с целью решения учебных задач.

3. Индивидуальный прогресс в основных сферах личностного развития – эмоциональной, познавательной, саморегуляции.

В результате НОО у обучающихся должны быть сформированы: желание и умение учиться, готовность к образованию в основном звене школы и самообразованию; инициативность, самостоятельность, навыки сотрудничества в разных видах деятельности; математическая грамотность и грамотность в области чтения как основа всего последующего обучения. Достижение указанных результатов сможет обеспечить, по мнению разработчиков, возможность продолжения образования на следующих ступенях системы непрерывного образования.

Сотрудники кафедры дошкольного и предшкольного образования, теории и методики начального образования Института развития образования Республики Башкортостан построили **модель будущего первоклассника** на этапе перехода от дошкольной к начальной ступени общего образования (см. схему на с. 74).

Однако несогласованность целей, задач и содержания образования в детском саду и в начальной школе порой провоцирует формирование неоправданно завышенных требований к детям, поступающим в 1-й класс. К сожалению, довольно часто при поступлении в начальную школу ребёнок подвергается проверке уровня его достижений по критериям, удобным для конкретной школы. Как правило, такая проверка сводится исключительно к фиксации уровня сформированности частных умений и навыков (чтение, письмо, счёт).



## Портрет выпускника: дошкольник – начальная школа

- |  |   |
|--|---|
| • физически развитый                                 | • навыки самоорганизации и ЗОЖ  |
| • любознательный и активный                          | • деятельный и инициативный   |
| • эмоционально отзывчивый                            | • открытый внешнему миру, доброжелательный и отзывчивый                 |
| • коммуникативный                                    | • коммуникативность   |
| • умение управлять своим поведением                  | • саморегуляция   |
| • способный решать интеллектуальные задачи           | • исследовательский интерес   |
| • представление о себе, семье, обществе, государстве | • уважительное отношение к окружающим, чувство собственного достоинства |
| • универсальные предпосылки учебной деятельности     | • формирование и развитие УУД   |
| • необходимые умения и навыки                        |   |

### РАЗВИТИЕ РЕБЁНКА $\equiv$ УМЕНИЕ УЧИТЬСЯ

Наиболее перспективными направлениями работы по решению проблемы преемственности ДО и НОО в условиях реализации требований ФГТ и ФГОС, по нашему мнению, являются:

– организация сотрудничества педагогов дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) и учителей начальных классов;

– систематическое рассмотрение проблем преемственности ДО и НОО на курсах повышения квалификации педагогов ДОУ и учителей начальных классов;

– разработка кафедрами дошкольного и предшкольного образования, теории и методики начального образования индивидуальной карты развития ребёнка старшего дошкольного возраста с целью организации преемственности на ступени ДО и НОО в соответствии с требованиями ФГТ и ФГОС.

Дошкольное образование призвано обеспечить создание основного фундамента развития ребёнка – формирование базовой культуры его личности, что позволит ему успешно овладеть универсальными учеб-

ными действиями на первой ступени общего образования.

Задача НОО – обеспечить полноценное формирование и развитие способностей ученика, умение самостоятельно ставить учебную проблему, формулировать алгоритм её решения, контролировать процесс и оценивать полученный результат, т.е. научить учиться.

Качественное выполнение обозначенных задач станет залогом успешной адаптации детей младшего школьного возраста в старшей школе.

*Рида Ханифовна Гасанова – канд. пед. наук, профессор, зав. кафедрой дошкольного и предшкольного образования Института развития образования Республики Башкортостан;*

*Сергей Сергеевич Пичугин – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики начального образования Института развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа.*

# Теоретические аспекты интеграционно-деятельностного подхода в реализации образовательной области «Музыка» в рамках ФГТ

О.В. Ситникова

Стратегия развития психолого-педагогической работы по освоению детьми образовательной области «Музыка» в рамках воспитательно-образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) документально отражена в Федеральных государственных требованиях (ФГТ) к основной общеобразовательной программе дошкольного образования (ООП ДО). Данный документ определил требования к её структуре. Так, содержание программы должно включать совокупность образовательных областей, которые способны обеспечить разностороннее развитие детей с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям: физическому, социально-личностному, познавательно-речевому и художественно-эстетическому.

Программа строится на основании следующих принципов:

- принцип развивающего обучения;
- принцип научной обоснованности и практической применимости;
- принцип интеграции содержания дошкольного образования в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей, спецификой и возможностями образовательных областей;
- комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса.

Содержание психолого-педагогической работы по освоению детьми образовательных областей «Физическая культура», «Здоровье»,

«Безопасность», «Социализация», «Труд», «Познание», «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Музыка» ориентировано на развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств детей. Задачи этой работы по формированию физических, интеллектуальных и личностных качеств детей решаются в ходе **интегрированного** освоения всех образовательных областей наряду с задачами, отражающими специфику каждой образовательной области, с обязательным психологическим сопровождением.

В этой связи обратимся к конструктивному анализу **принципа интеграции** и уточним его суть. Самая общая трактовка интеграции предполагает «объединение в целое каких-либо частей, элементов» [6]. В философии под интеграцией понимается «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившейся системы, в этом случае они ведут к повышению уровня её целостности и организованности, – так и при возникновении новой системы из ранее не связанных элементов. Отдельные части интегрированного целого могут обладать различной степенью автономии. В ходе процессов интеграции в системе увеличивается объём и интенсивность взаимосвязей и взаимодействий между элементами» [7].

Б.А. Эренгросс рассматривал интегратизм как одно из направлений научного познания. Термином «интеграция» он обозначил результат совокупности событий, из которых складывается целое. Оно возникает из частей, при котором существовавшая ранее самостоятельно часть становится компонентом внутренне объединённого интегрального целого [9].

Принцип интеграции логично связывается с возрастными особенностями детей дошкольного возраста, когда – поведение и деятельность дошкольника представляют собой «ещё недостаточно дифференцированное целое» (Л.С. Выготский [2]);

– «... "схватывание" целого раньше частей позволяет индивиду "сразу",

интегрально видеть предметы глазами всех людей...» (В.В. Давыдов [3]);

– «...прежде чем знание о целостности мира будет оформлено в системе теоретических понятий ребёнка, он должен воссоздать подвижный интегральный образ действительности на уровне воображения» (В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев [4]).

Интегративно-деятельностный подход обуславливает определение его основных характеристик через понятия «интеграция» и «деятельность» и соотнесение их с предметом нашего исследования.

Деятельностный подход является одним из достаточно распространённых в научных исследованиях. Принцип деятельности как объяснительный принцип составляет методологическую основу ряда социальных наук, которые изучают человека, в том числе педагогики и психологии.

Анализ философских аспектов взаимосвязи понятий деятельности и практики показывает, что практика выполняет интегративную функцию относительно системы человеческой деятельности во всём многообразии её форм и разновидностей. Все виды деятельности имеют выход на практику, обогащают её возможности.

Преобразующее воздействие человека на внешний мир связано с развитием самого человека как субъекта деятельности. Именно в процессе деятельности происходит становление личности, развитие её способностей, причём необходимым условием для этого является включение человека в систему различных взаимосвязанных видов деятельности.

С этой точки зрения рассмотрим **перспективы интеграции** некоторых образовательных областей с образовательной областью «Музыка», но прежде осветим структуру и содержание музыкальной деятельности в детском саду (см. схему) [11].

Так, под интеграцией содержания ДО понимается состояние (или процесс, ведущий к такому состоянию) связанности, взаимопроникновения и взаимодействия отдельных образовательных областей, обеспечивающее целостность образовательного процесса. В этой связи реализацию содержания образовательной области «Физическая культура» наиболее органично можно осуществлять, используя интегративно-деятельностный подход в рамках воспитательно-образовательного процесса в ДОУ. Достижение целей формирования у



детей интереса и ценностного отношения к занятиям физической культурой, гармоничное физическое развитие, развитие физических качеств (скоростных, силовых, гибкости, выносливости и координации); накопление и обогащение двигательного опыта (овладение основными движениями); формирование потребности в двигательной активности и физическом совершенствовании будет более эффективным и успешным при условии интегративно-деятельностного подхода к образовательной области «Музыка».

В классической методике музыкального воспитания дошкольников роли музыки в формировании физической культуры детей уделяется большое внимание. Так практически каждая образовательная задача гармоничного физического развития ребёнка, сформулированная в ФГТ, отражена в методике использования музыки на различных видах физкультурной деятельности (утренняя гимнастика, физкультминутка, физкультурные занятия и другие спортивные мероприятия) [1, с. 5].

Далее проиллюстрируем взаимодополняемость таких образовательных областей, как «Социализация» и «Музыка». Содержание образовательной области «Социализация» направлено на достижение целей освоения первоначальных представлений социального характера и включения детей в систему социальных отношений. Искусство (музыка) имеет особую эстетическую доминанту. Это – момент позитивного совершенства, способствующего возникновению черт всесторонне и гармонично развитой личности.

«Чувства, самые разнообразные, очень сильные и очень слабые, очень значительные и очень ничтожные, очень дурные и очень хорошие, если только они заражают читателя, зрителя, слушателя, составляют предмет искусства», – писал Л.Н. Толстой. Социальное назначение искусства – через отражение своего предмета целостно, уникально воздействовать на человека. Искусство несёт в себе высокие социально-духовные ценности, создаёт образно-эмоциональную картину мира. Оно формирует

гуманистические принципы, отвечая на самые сокровенные вопросы человеческого бытия (о смысле жизни, смерти, счастье, долге и т.д.), и общение с ним позволяет человеку раскрыть богатство его духовного мира. При этом искусство подходит к интерпретации и социальному формированию индивидуальности многосторонне, воздействуя в одном случае в большей степени на эмоции человека, в другом – на его нравственность, в третьем – на его философские принципы, но результат этого воздействия всегда целостен, охватывает весь духовный мир человека, порождает в нём богатство переживаний, связанных с внутренним единством его «Я».

Осветим возможные перспективы взаимодополняемости образовательных областей «Музыка» и «Коммуникация». Содержание образовательной области «Коммуникация» в рамках ФГТ направлено на достижение целей овладения конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми в основном на базе вербального общения. Исторически именно общение является одним из ведущих факторов возникновения и функционирования культуры и образования в человеческом обществе. Общение выступает той специфической сферой социальной жизни, культуры (искусства) и образования, которая создаёт внешние и внутренние условия для формирования и развития личности ребёнка. Это повлекло за собой возрастание интереса учёных к проблемам художественной коммуникации.

Процесс художественного общения, рассматриваемый как непосредственное взаимодействие субъектов, в качестве системообразующего элемента включает музыку (музыкальное произведение, музыкальный образ, музыкальную речь), поскольку она является наиболее содержательным и выразительным средством художественной коммуникации. М.С. Каган в своих исследованиях говорит о межсубъектном характере общения, где субъектами могут выступать как представители социального, так и предметного миров. Представления М.С. Кагана позволяют рас-

сма­три­вать му­зы­каль­ное про­из­ве­де­ние в ка­че­стве субъ­ек­тив­изиро­ван­но­го об­ъек­та об­ще­ния и ис­поль­зо­вать ис­кус­ство в ка­че­стве сред­ства раз­ви­тия ху­до­же­ствен­но-ком­му­ни­ка­тив­ных про­цес­сов в му­зы­каль­но-пе­да­го­гиче­ской де­я­тель­но­сти [8].

Музыка, будучи составной частью культуры, обладает выраженной коммуникативной функцией (М.Г. Арановский, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, А.Н. Сохор) и выступает как универсальное средство развития человека. Это накладывает отпечаток на процесс музыкально-педагогического общения, которое, подчиняясь общим закономерностям теории общения, вместе с тем имеет **специфические особенности**:

1. Содержанием музыкально-педагогического общения является художественно-эстетическая информация, передающаяся особыми музыкальными средствами.

2. Большая часть информации имеет невербальный характер, что ведёт к смещению акцента в учебно-воспитательном процессе в сторону невербальной художественной коммуникации.

3. Взаимодействие педагога и дошкольников с помощью художественных средств (неречевое воздействие) ведёт к значительным изменениям в эмоционально-образной сфере детей, так как она является доминирующей в восприятии музыкального искусства.

4. Интеллектуальная сфера дошкольников развивается как через под­соз­на­ние, ко­свен­но, при по­мо­щи не­вер­баль­ных средств общения, так и через словесную активизацию художественного сознания, что сказывается на формировании нешаблонного, оригинального, художественно-творческого мышления.

5. Восприятие и усвоение художественной информации проходит ин-

дивидуально-лично­стно, так как при ха­рак­те­рис­ти­ке му­зы­ки не бу­дет не­вер­но­го от­ве­та или не­правиль­но услы­шан­но­го му­зы­каль­но­го об­ра­за; ка­ждый име­ет пра­во на соб­ствен­ную ин­тер­пре­та­цию му­зы­ки в за­ви­си­мо­сти от лич­ност­ных ин­те­ресов, пред­поч­те­ний, вку­сов.

6. Процесс художественной коммуникации носит диалогический характер.

7. Результатом музыкально-педагогического общения являются изменения в познавательной, эмоционально-чувственной и поведенческой сферах, лично­стно-смыс­ло­вых обра­зо­ва­ниях ком­му­ни­кан­тов; раз­ви­тие ак­тив­но­го, ин­ди­ви­ду­аль­но-творче­ско­го мы­шле­ния; ус­та­нов­ле­ние со­творче­ских, со­труд­ни­че­ских взаи­мо­от­но­ше­ний [8].

Общение людей с искусством и через искусство является одним из сильнейших факторов, участвующих в формировании основных психофизических сфер человека – интеллектуальной, эмоционально-чувственной и волевой. Художественно-коммуникативные процессы создают оптимальные условия для развития как общего интел­лек­та участ­ни­ков об­ще­ния, так и эмо­ци­о­наль­но-во­ле­вых ха­рак­те­рис­тик лич­но­сти ка­ждо­го из них.

В данном контексте логично реализуются формы внедрения принципа интеграции согласно ФГТ к структуре ООП ДО [11]:

- интеграция на уровне содержания и задач психолого-педагогической работы;
- интеграция по средствам организации и оптимизации образовательного процесса;
- интеграция различных видов детской деятельности.

Внизу в табличной форме приведены примерные виды интеграции образовательной области «Музыка»,

**Виды интеграции образовательной области «Музыка»**

По задачам и содержанию воспитательно-образовательной работы	По средствам организации и оптимизации воспитательно-образовательного процесса
«Физическая культура», «Социализация», «Коммуникация», «Познание», «Безопасность», «Здоровье»	«Художественное творчество», «Физическая культура», «Чтение художественной литературы»



которые, однако, не исчерпывают всех ресурсов данного направления.

Таким образом, интеграционно-деятельностный подход в реализации образовательной области «Музыка» в рамках ФГТ способствует ориентации воспитательно-образовательного процесса в ДООУ на формирование целостного познания согласно принципу интеграции образовательных областей, исключающего дискретность (раздельность) и дублирование их содержания, способствующего формированию целостного восприятия дошкольниками окружающего мира и определению места личности в этом процессе.

### Литература

1. Ветлугина, Н.А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду : учеб. пос. для студентов пед. ин-тов / Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман. – М. : Просвещение, 1983.

2. Выготский, Л.С. Собр. соч. : в 6-ти т. – Т. 4 : Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984.

3. Давыдов, В.В. Генезис развития личности в детском возрасте / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1.

4. Давыдов, В.В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней / В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1997. – № 1.

5. Радынова, О.П. Музыкальное воспитание дошкольников : пос. для студентов вузов /

О.П. Радынова, А.И. Катинене, М.Л. Палавандишвили ; под ред. О.П. Радыновой. – М. : Просвещение ; Владос, 1994.

6. Словарь иностранных слов. – 18-е изд. – М. : Рус. язык, 1989.

7. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л.Ф. Ильичева [и др.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983.

8. Шишкина, С.В. Формирование профессионально-коммуникативных качеств личности будущего учителя музыки : дис. ... канд. пед. наук / С.В. Шишкина. – Саранск, 2001.

9. Эренграсс, Б.А. Мировая художественная культура : уч. пос. / Б.А. Эренграсс. – М. : Высшая школа, 2001.

10. Яковлев, Е.Г. Эстетика : уч. пос. / Е.Г. Яковлев. – М. : Гардарики, 2004.

11. Скоролупова, О.А. Содержание основной общеобразовательной программы дошкольного образования в соответствии с ФГТ [Электронный ресурс] / О.А. Скоролупова. – <http://ipk.kuz-edu.ru>

*Оксана Владимировна Ситникова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий Педагогического института «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь.*



**Издательство «Баласс» выпускает пособия для ДООУ**

**«Речевые досуги  
для детей среднего и старшего дошкольного возраста»**

(авторы Т.Р. Кислова, М.Ю. Вишневская)

- ◆ Эти пособия включают наглядный и методический материал;
- ◆ позволяют воспитателю без предварительной подготовки провести в свободное время творческую и учебно-познавательную игру-праздник в группе;
- ◆ дают возможность детям применять и развивать различные умения и навыки, в том числе речевые.

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

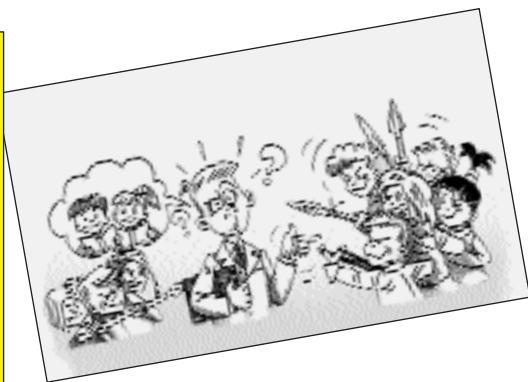
[post@balass.su](mailto:post@balass.su)

<http://www.school2100.ru>

E-mail: [izd@balass.su](mailto:izd@balass.su)

## Система упражнений по формированию самоконтроля и самооценки учебных действий младших школьников при обучении естествознанию\*

Л.В. Ижойкина



В данной статье представлена система упражнений по формированию самоконтроля и самооценки учебных действий младших школьников при обучении естествознанию. Приведены примеры упражнений для учащихся начальной школы, методика их применения в организации учебного процесса.

*Ключевые слова:* система упражнений, упражнение, самоконтроль и самооценка учебных действий, младшие школьники, обучение естествознанию.

Современное естественно-научное образование в начальной школе обеспечивается за счёт интегрированного курса «Окружающий мир». Одной из задач естественно-научного образования на этой ступени является развитие познавательной активности и самостоятельности в получении знаний об окружающем мире, развитие регулятивных универсальных учебных действий [1].

Естествознание в начальной школе выполняет пропедевтическую функцию, готовит детей к изучению учебных курсов данной образовательной области в основной и старшей школе. Поэтому учителю необходимо обеспечить устойчивое качество результатов обучения естествознанию на начальном этапе, а это зависит от уровня сформированности у младших школьников самоконтроля и самооценки учебных действий. В качестве инструментария, который мог бы применяться всеми участниками образовательного процесса, мы предлагаем **систему упражнений по формированию самоконтроля и самооценки**

учебных действий младших школьников в процессе обучения естествознанию.

Под системой упражнений мы понимаем совокупность видов упражнений, которые выполняются с учётом закономерностей формирования самоконтроля и самооценки учебных действий школьников и обеспечивающих устойчивое качество обучения естествознанию в начальной и основной школе. При разработке системы упражнений учитывались следующие принципы:

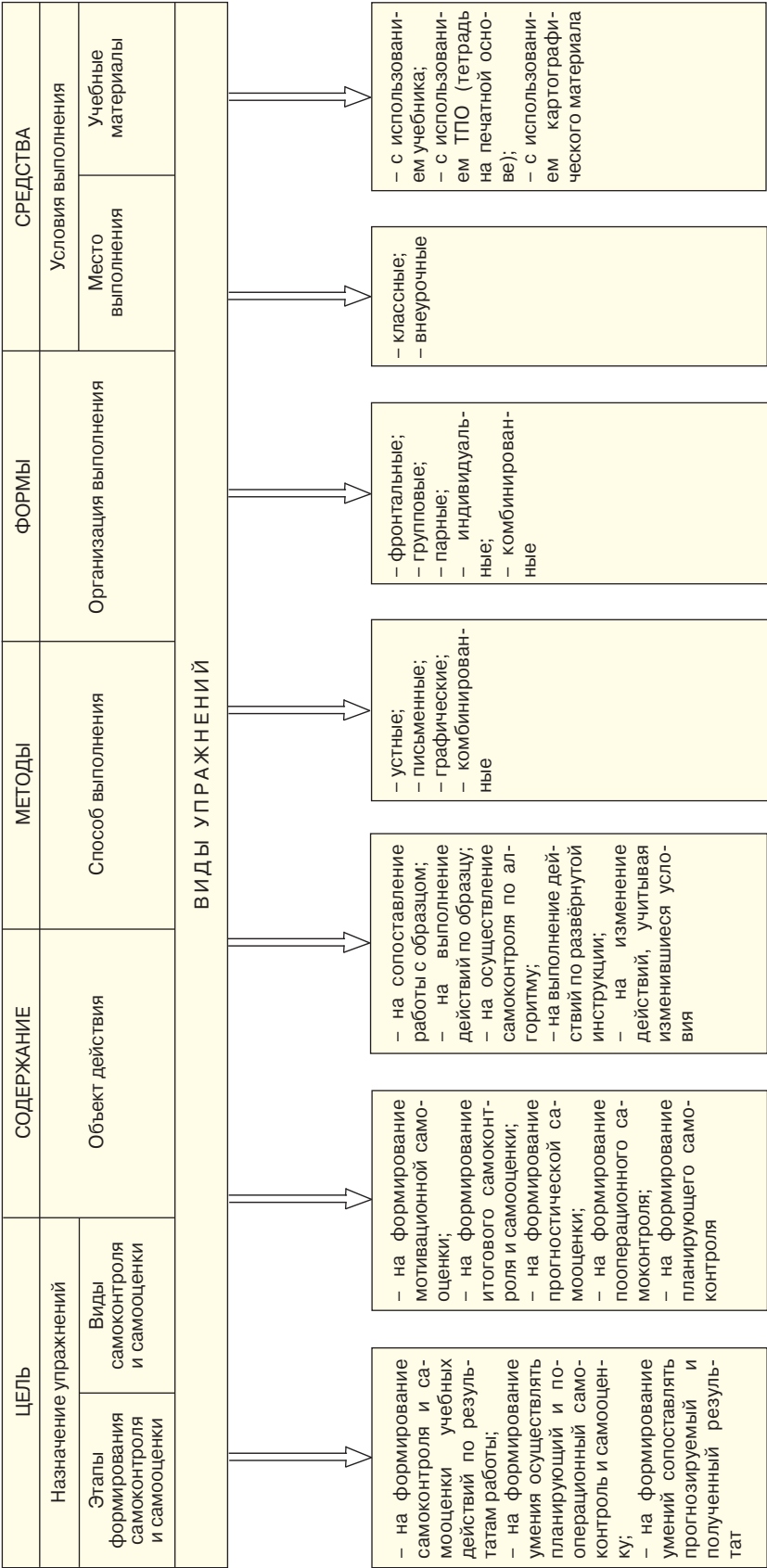
- научность;
- коммуникативная направленность всей системы;
- взаимообусловленность упражнений;
- доступность;
- последовательность.

Модель системы упражнений представлена в схеме на с. 81. Она включает пять структурных компонентов: цель, содержание, методы, формы и средства обучения. Структура данной системы довольно сложна и объединяет упражнения, которые различаются по назначению, объекту действий, способу, организации и условиям выполнения.

Система упражнений должна удовлетворять определённым дидактическим требованиям, относящимся к составу, структуре, содержанию, а также к приёмам их включения в процесс обучения естествознанию. Система упражнений, ориентированная на формирование действий самоконтроля и самооценки, должна:

\* Тема диссертации «Методическая система формирования самоконтроля и самооценки учебных действий младших школьников в процессе обучения естествознанию». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Л.Н. Орлова.

Система упражнений формирования самоконтроля и самооценки учебных действий у школьников



– быть полной, т.е. охватывать всю совокупность основных знаний и предметных действий;

– способствовать формированию у учащихся потребности в самоконтроле и самооценки;

– соответствовать требованиям программы и не выходить за её пределы;

– строиться с учётом возрастных и познавательных возможностей школьников;

– строиться с учётом реализации планируемых результатов обучения естествознанию в начальной и основной школе;

– способствовать формированию разнообразных приёмов самоконтроля и самооценки;

– обеспечивать систематическое применение самоконтроля и самооценки при обучении школьников естествознанию;

– строиться с учётом осуществления дифференцированного и индивидуального подходов;

– обеспечивать выполнение различных форм самоконтроля: фронтальный, групповой, индивидуальный;

– обеспечивать оптимальное сочетание контроля и оценки со стороны учителя и самоконтроля и самооценки учащихся.

Каждое упражнение системы имеет учебную цель согласно его виду и этапу, на котором оно применяется. Предлагаемые упражнения направлены на формирование природоведческих представлений и понятий, а также предметных действий у младших школьников. Выполнение упражнений происходит в определённых организационных формах: фронтальная работа с классом, индивидуальная работа с отдельными учащимися, самостоятельная и домашняя работа. Организационная форма связана с целями использования упражнений. Применять упражнения можно на любом этапе урока, независимо от того, к какому типу он относится. При создании системы упражнений мы отобрали минимальное число каждого из выделенного нами вида упражнений таким образом, чтобы новые, разработанные нами упражнения, включённые в дополнение к традиционным, не вызывали перегрузки учащихся.

Приведём требования, предъявляемые к методике применения упражнений по формированию самоконтроля и самооценки учебных действий школьников:

– сознательный подход учащихся к их выполнению; если ученик выполняет упражнение без умения объяснить свои действия, то его работа не даст положительных результатов;

– доведение до учащихся цели и порядка выполнения упражнения;

– разнообразие упражнений;

– систематическое проведение упражнений;

– первоначальное выполнение упражнений под непосредственным руководством учителя, при его значительной помощи;


– постепенное усложнение заданий;

– этапность формирования самоконтроля и самооценки учебных действий.

Примеры упражнений представлены в таблице на с. 83–84.

В 1-м классе необходимо нацеливать учащихся на то, что контролировать себя нужно сразу, как только выполнил задание, поэтому все упражнения включают образцы выполнения заданий. Проверая себя, ученики сравнивают свой вариант выполнения с образцом. Упражнения для 2-го класса направлены на выполнение действий по развёрнутой инструкции, а также на формирование пооперационного самоконтроля. В 3-м классе упражнения предполагают формирование прогностической самооценки у школьников. Например, упражнение 4 направлено на выявление у школьника личностной позиции при его выполнении. Выходит ли он за пределы условия задания? В его тексте допущено 3 ошибки, а не 2, как заявлено в условии. Если ученик находит 3 ошибки, он предопределяет поставленную перед ним задачу. В 4-м классе упражнения способствуют формированию планирующего контроля, прогностической оценки. Упражнения подобраны таким образом, что они способствуют обучению школьников основным приёмам самоконтроля, помогают выбирать наиболее удобные из них для проведения контролируемых действий в каждом конкретном случае.

Примеры упражнений по формированию самоконтроля и самооценки учебных действий в процессе обучения естествознанию

Вид упражнения	Содержание упражнения
<p><b>Упражнение 1.</b> <b>1-й класс.</b> На сопоставление работы с образцом, формирование итогового самоконтроля и самооценки</p>	<p><b>Элементы содержания:</b> части растения (корень, стебель, лист, цветок, плод).</p> <p><b>Формируемые предметные действия:</b> умение выделять основные существенные признаки изученных объектов живой природы.</p> <p><b>Упражнение.</b> Определи части растения. Запиши цифру напротив названия части растения.</p> <p>корень ____ стебель ____ лист ____ цветок ____ плод ____</p> <p><b>Проверь себя:</b> корень 1 стебель 2 лист 3 цветок 4 плод 5</p> <p><b>Оцени себя,</b> закрась кружок одним из цветов – <input type="radio"/></p> <p>Выполнил сам, верно – <input checked="" type="radio"/></p> <p>Выполнил сам, есть ошибки – <input type="radio"/></p> <p>Не смог выполнить сам, но теперь я знаю – <input type="radio"/></p> 
<p><b>Упражнение 2.</b> <b>2-й класс</b> На осуществление самоконтроля по алгоритму</p>	<p><b>Элементы содержания:</b> животные, их разнообразие.</p> <p><b>Формируемые предметные действия:</b> выделять основные существенные признаки изученных объектов живой природы.</p> <p><b>Упражнение.</b> Среди перечисленных признаков выдели признаки земноводных:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) кожа голая, покрыта слизью;</li> <li>2) перьевой покров;</li> <li>3) 6 ног;</li> <li>4) две пары ног;</li> <li>5) дышат лёгкими;</li> <li>6) дышат лёгкими и влажной кожей.</li> </ol> <p>Как ты думаешь, правильно ли ты выполнил упражнение?</p> <p>– Уверен, правильно. – Сомневаюсь. – Думаю, что есть ошибки.</p> <p><b>Проверь себя:</b> 1), 4), 6).</p> <p><b>Оцени себя:</b> Выполнил упражнение без ошибок – 5 баллов. Допустил 1 ошибку – 4 балла. Допустил 2 ошибки – 3 балла. Допустил 3 – 4 ошибки – 2 балла.</p>
<p><b>Упражнение 3.</b> <b>3-й класс</b> На выполнение действий по развёрнутой инструкции; на формирование пооперационного самоконтроля</p>	<p><b>Элементы содержания:</b> насекомые, рыбы, птицы, звери, их отличия.</p> <p><b>Формируемые предметные действия:</b> умение использовать естественно-научные тексты с целью извлечения информации; создавать на основании текста небольшие устные высказывания на заданную тему.</p> <p><b>Упражнение.</b> Узнай птицу по описанию. Она мельче грача, шейка у неё не чёрная, а серая, глаза светлые. Гнёзда строит в дуплах старых деревьев, на чердаках, в посёлках. Кормится тем, что найдёт.</p> <p><b>Проверь себя:</b> галка.</p> <p>Опиши птицу, которую ты встречал в природе, так, чтобы эту птицу можно было узнать. Воспользуйся образцом и планом.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Как её можно узнать?</li> <li>2. Её среда обитания.</li> <li>3. Чем питается?</li> </ol> <p>Расскажи соседу по парте, попроси <b>оценить</b> твой рассказ и <b>оцени</b> его.</p>



	<p>Воспользуйся алгоритмом:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Последовательность описания.</li> <li>2. Полнота описания.</li> <li>3. Достоинства.</li> <li>4. Недостатки.</li> </ol>
<p><b>Упражнение 4.</b> <b>3–4-й класс.</b> На выполнение действий по развёрнутой инструкции; на формирование прогностической самооценки; на формирование планирующего самоконтроля</p>	<p><b>Элементы содержания:</b> форма и размеры Земли. <b>Формируемые предметные действия:</b> умение использовать глобус, карту при выполнении учебных заданий; использовать естественно-научные тексты с целью поиска и извлечения информации. <b>Упражнение.</b> Прочитай внимательно текст, найди 2 ошибки. Подчеркни их. Если затрудняешься, воспользуйся учебником, глобусом или картой полушарий. Наша Земля имеет форму шара. Вокруг Земли вращаются планеты и Солнце. Земля совершает один оборот вокруг своей оси за сутки. Глобус – модель Земли. Линии на глобусе, соединяющие Северный и Южный полюсы, называют параллелями. Экватор – это самая длинная параллель. Линии, которые соединяют Северный и Южный полюсы, называют меридианами. Все меридианы Земли имеют разную длину. <b>Проверь себя:</b> – Уверен, что выполнил задания правильно. – Сомневаюсь. – Думаю, что есть ошибки. <b>Сравни свою работу с образцом.</b> Наша Земля имеет форму шара. Вокруг Земли вращаются планеты и Солнце. Земля совершает один оборот вокруг своей оси за сутки. Глобус – модель Земли. Линии на глобусе, соединяющие Северный и Южный полюсы, называют параллелями. Экватор – это самая длинная параллель. Линии, которые соединяют Северный и Южный полюсы, называют меридианами. Все меридианы Земли имеют разную длину. <b>Оцени себя:</b> Нашёл в тексте 3 ошибки – 5 баллов. Нашёл в тексте 2 ошибки – 4 балла. Нашёл в тексте 1 ошибку – 3 балла. Не нашёл ни одной ошибки – 2 балла.</p>

Одним из условий формирования самоконтроля и самооценки учебных действий являются указания учителя о порядке их проведения при выполнении упражнения, которые даются в процессе инструктирования учащихся. Для этого мы рекомендуем использовать карточки с порядком проведения самоконтроля, выполнения проверки. В них должны содержаться разъяснения о том, когда и каким способом учащимся следует контролировать и оценивать свои действия и их результат. Рекомендуем использовать карточки-задания, карточки-ответы и информационные карточки. На карточке-ответе помещён образец выполнения задания; информационная карточка включает материал, необходимый для выполнения задания; карточка-инструкция содержит алгоритм выполнения задания (рис. 1–3).  
Ученик получает карточку-задание, выполняет задание, а затем проверяет свой ответ по образцу и оценивает его. При необходимости он может повторить материал при помощи информационной карточки. При такой

Раздели культурные растения на группы: морковь, капуста, яблоко, свёкла, груша, редис, апельсин, абрикос, картофель, мандарин, лимон, баклажан. Объясни, по каким признакам тебе удалось это сделать. Заполни схему.

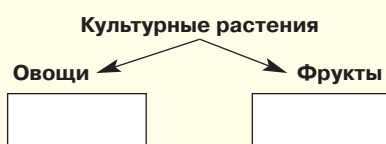


Рис. 1. Карточка-задание



Рис. 2. Карточка-ответ

Выполняя упражнение, действуй по плану:  
1. Внимательно прочитай названия культурных растений.

2. Вспомни, какие культурные растения относятся к фруктам, а какие к овощам. По какому признаку ты будешь их разделять?

3. Если у тебя возникли трудности, обратись к учебнику или к подсказке.

**Оцени себя:**

Правильно составил схему – 5 баллов.

Правильно составил схему, но воспользовался подсказкой или допустил 1 ошибку – 4 балла.

Допустил 2 ошибки – 3 балла.

Допустил 3–4 ошибки – 2 балла.

Упражнение выполнил неправильно – следует прочитать материал учебника или обратиться за помощью к учителю.

Рис. 3. Карточка-инструкция

методике работы школьники сознательно подходят к выполнению задания, что оказывает положительное влияние на формирование контрольно-оценочных действий.

Одним из приёмов обучения школьников самоконтролю и самооценке является применение коллективных проверок в сочетании с контролем учителя. Под руководством учителя проводится разбор выполненного упражнения, устанавливаются допущенные ошибки, осуществляется их коллективное исправление. Классу можно задать следующие вопросы: верен ли окончательный ответ? Верна ли идея выполнения задания? В системе представлены упражнения на взаимоконтроль и оценку друг друга.

Применение системы упражнений усиливает ответственность учащихся при выполнении заданий, приучает их работать без ошибок, активизирует процесс обучения, пробуждает интерес к занятиям, т.е. способствует формированию контрольно-оценочных действий.

**Литература**

1. ФГОС начального общего образования [Электронный ресурс]. – <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>

*Людмила Викторовна Ижойкина – ст. преподаватель кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования Омского государственного педагогического университета, г. Омск.*

## Формы использования образовательного пространства ООПТ в начальной и основной школе\*

*Д.А. Денисов,  
Н.Ю. Киселёва*

В статье рассматриваются формы использования в проектно-исследовательской деятельности учащихся особо охраняемых природных территорий (ООПТ) различного ранга как уникальных природно-социальных и экономико-географических образований. Образовательный потенциал ООПТ может быть реализован для отработки механизмов взаимодействия природы и общества в рамках концепции устойчивого развития, поможет сформировать у школьников как предметные, так и метапредметные знания.

**Ключевые слова:** особо охраняемые природные территории (ООПТ), формы учебной работы, проектно-исследовательская деятельность учащихся, образовательное пространство, культурно-экологическая образовательная среда региона.

Экологическая стабильность и возможность устойчивого развития человеческого общества определяются способностью экосистем к саморегуляции, в основе которой лежит естественное биологическое разнообразие – сегодня это является общеизвестным фактом. Территориальная охрана природы – один из основных методов сохранения биологического разнообразия, имеющий также значительное влияние на социально-экономическую жизнь людей, живущих в пределах этих участков или рядом с ними. В начале третьего тысячелетия почти одна десятая земной поверхности занята особо охраняемыми природными территориями (ООПТ) – на-

\* Тема диссертации «Научно-педагогические основы разработки электронного пособия по территориальной охране природы в регионе». Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Н.Ю. Киселёва.

Статья подготовлена по проекту «Исследование теоретико-методологических оснований формирования культурно-экологической образовательной среды региона», выполняемому вузом в рамках Государственного задания Министерства образования и науки РФ. – *Примеч. авт.*

циональными парками, заповедниками, заказниками и т.д. Это выдающееся достижение природоохранных организаций и правительств многих стран мира демонстрирует огромное значение, которое придаётся сохранению биоразнообразия, поддержанию качества окружающей среды, сохранению культурных ценностей [6].

Функционирование систем охраняемых природных территорий имеет планетарное значение, и их роль постоянно возрастает по мере разрушения биосферы и развития экологических кризисов. Они помогают поддерживать общий и региональные природные балансы, сохранять природно-ресурсный потенциал и оказывают положительное влияние на моральный климат общества, озабоченного всё углубляющимся экологическим неблагополучием Земли.

ООПТ в Российской Федерации – объекты общенационального достояния. Сеть ООПТ России в настоящее время охватывает все природные зоны и регионы [5]. Сохранение и развитие сети ООПТ – одно из основных направлений экологической политики страны.

Особое место занимает использование ООПТ в формировании экологической культуры детей и молодёжи. ООПТ всё чаще рассматривается как региональный символ, источник экологической информации о состоянии окружающей среды и база для обучения и просвещения разных возрастных и социальных групп населения [3]. 2013 год объявлен в России Годом охраны окружающей среды, что актуализирует необходимость более полного использования образовательного пространства ООПТ страны. В настоящее время в педагогической практике наиболее разработаны вопросы об использовании образовательного пространства федеральных ООПТ – заповедников и национальных парков, поскольку экологическое просвещение населения – одна из важнейших функций федеральных ООПТ. Однако огромный образовательный потенциал региональных ООПТ, значительно более многочисленных и доступных, остаётся реализованным лишь в незначительной мере. Его можно использовать для отработки меха-

низмов взаимодействия природы и общества в рамках концепции устойчивого развития, при формировании у школьников как предметных, так и метапредметных знаний (экологического мировоззрения, ответственного отношения к окружающему миру, природе в целом и своего региона, навыков участия в решении локальных социально-экологических проблем).

Использование образовательного пространства ООПТ отвечает требованию нового стандарта образования перейти к активному действию со знаниями. ООПТ, будучи одновременно природно-социальными и экономико-географическими образованиями, являются важнейшим компонентом культурно-экологической образовательной среды любого региона. Территориальной охраной обеспечиваются в первую очередь самые ценные участки природных ландшафтов. Важно, что природные экосистемы на протяжении тысячелетий подвергались антропогенной трансформации, стали неотъемлемой характеристикой этнографических особенностей населения (священные рощи, почитаемые источники, памятники садово-паркового искусства и т.д.). Богатство и разнообразие ООПТ каждого региона позволяет знакомить школьников с зональными, а зональными, интразональными и социоприродными экосистемами. ООПТ имеют огромный потенциал для использования в проектно-исследовательской деятельности учащихся. Именно здесь возможно максимально продуктивное сочетание различных видов деятельности в процессе контакта с социальным и природным окружением.

Важно отметить, что ООПТ, наряду с охраной генофонда и ценофонда, а также ресурсоохранной ролью, часто имеют и историко-культурное, эстетическое, культовое, рекреационное значения. Рассмотрим это на примере системы ООПТ Нижегородской области, где кроме федеральных ООПТ – государственного природного биосферного заповедника «Керженский» и памятника природы «Озеро Светлояр» – создано ещё около 400 ООПТ регионального значения [1]. Напомним, что с озером Светлояр связана

легенда о граде Китеже, ушедшем под воду во время нашествия войск хана Батыя. Эта легенда оставила глубокий след в национальной культуре, в творчестве многих поэтов, писателей, художников, композиторов.

В области находится единственное в Приволжском федеральном округе (и одно из 35 в России) водно-болотное угодье мирового значения – Камско-Бакалдинская группа болот – место сбора клюквы для жителей трёх регионов.

В региональной системе ООПТ широко представлены уникальные природные объекты, сохранившиеся благодаря различным историческим формам территориальной охраны природы. До наших дней дошли природные святыща финно-угорских народов (несколько десятков марийских и мордовских священных роц), берегавшиеся населением на протяжении многих веков и ныне имеющие статус памятников природы. На южных границах области сохранились остатки знаменитой Темниковской засеки, некогда защищавшей земледельцев от набегов кочевников. Приунженские сосново-лиственничные корабельные роцши, охраняющиеся с петровских времён, и монастырские леса в течение столетий служили образцами неистощительного природопользования. Одно из лучших охотхозяйств региона – Великовское – было местом царских охот.

Региональные ООПТ сохраняют не только остатки «заповедных и дремучих старых муромских лесов», луговые степи, за тысячелетия своего существования создавшие богатство русского чернозёма, «горнотаёжный остров в степной оправе» – Ичалковский бор (уникальный реликтовый горный бор на карстовых образованиях), удивительные геологические объекты, места работ первых российских научных экспедиций под руководством П.С. Палласа и И.И. Лепёхина, знаменитой почвенной экспедиции под руководством профессора В.В. Докучаева, но и многочисленные дворянские усадьбы, связанные с именами деятелей науки и культуры; старинные парковые ансамбли; окрестности Большого Болдина – одного из центров русской куль-

туры, неразрывно связанного с именем А.С. Пушкина; места, в которых Серафим Саровский совершал свой духовный подвиг.

Таким образом, образовательная среда ООПТ региона содержит многочисленные и разнообразные примеры почитания растений и животных, охраны уникальных природных объектов, воплощения в традициях принципов рационального природопользования, понимания ответственности человека за поступки, совершённые против природы; даёт обширный материал для демонстрации взаимоотношенности процессов развития этносов и вмещающей их среды, взаимосвязи природного разнообразия видов, сообществ, ландшафтов и культурного многообразия населения региона. Компоненты образовательной среды ООПТ могут быть использованы для обновления содержания образования на основе освоения положений и феноменов традиционной культуры, духовных и экологических знаний населения, гуманизации и гуманитаризации обучения как ведущего условия всестороннего развития личности, способной к творчеству и самоопределению, к культурной самоидентификации, к целостному восприятию картины мира.

Региональные ООПТ в силу многочисленности и разнообразия становятся настоящими полигонами по формированию экологической культуры школьников при соблюдении ряда условий:

- развитие социального партнёрства в организации образовательной и просветительской деятельности между учреждениями образования и культуры, органами государственной власти и местного самоуправления, средствами массовой информации, широкой общественностью и всеми заинтересованными лицами и организациями;

- участие в создании единого информационного пространства, обеспечивающего обмен эколого-просветительской информацией, опытом работы с населением как внутри региональных систем ООПТ, так и между всеми заинтересованными лицами на национальном и международном уровнях;

- развитие и укрепление методической базы для проведения эффек-

Таблица 1

**Аспекты учебной деятельности в образовательном пространстве ООПТ**

Аспекты	Основное содержание учебной деятельности
Научный	Отражает познавательное отношение к оценке, анализу и проектированию систем охраняемых природных территорий, изучение территориальной охраны природы в историческом развитии и конкретных социально-экономических условиях на глобальном, национальном и региональном уровнях, базируется на учении о биосфере, теории охраны биологического разнообразия, концепциях устойчивого развития, а также экологических сетей и экологического каркаса
Ценностный	Связан с ценностно-смысловым насыщением содержания через изучение реальных жизненно важных ситуаций, формированием нравственного императива и этико-эстетического отношения к природе. Развитие территориальной охраны природы в стране и в регионе связано с системой этических, эстетических и философских взглядов и идей, в которых осознаётся и оценивается отношение людей к охране природы, ответственности за сохранение биотического и ландшафтного разнообразия
Нормативный	Ориентирован на овладение школьниками системой нормативов, предусмотренных экологическим правом. Знание и соблюдение норм, правил, предписаний и запретов экологического характера – важная составляющая экологической культуры
Деятельностный	Включает виды и способы деятельности, направленные на освоение социального опыта, связанного с территориальной охраной природы (познавательная, оценочная, проективная, коммуникативная, практическая). Приоритетны поисковые и исследовательские виды учебной деятельности

Таблица 2

**Применимость форм организации учебной деятельности в различных категориях (и зонах) ООПТ**

Формы организации учебной деятельности	Учебные экскурсии	Экологический туризм	Проектно-исследовательская деятельность	Практическая деятельность по уходу за экосистемами
<b>Государственные природные заповедники:</b>				
заповедное ядро	–	–	–	–
охранная зона	1	2	1	2
<b>Национальные и природные парки:</b>				
заповедное ядро	–	–	–	–
буферная зона	1	–	1	2
рекреационно-туристическая зона	1	1	2	1
хозяйственная зона	1	3	2	3
Государственные природные заказники	1	2	1	2
Памятники природы	1	2	1	1
Дендрологические парки и ботанические сады	1	2	2	3
Лечебно-оздоровительные местности и курорты	2	1	2	3

Условные обозначения: 1 – оптимальные условия для данной деятельности; 2 – возможная форма деятельности; 3 – деятельность возможна с ограничениями; «–» – форма деятельности, не применимая в данной категории.



тивной эколого-просветительской работы на современном уровне: аккумуляция лучшего отечественного и зарубежного опыта, а также разработка оригинальных методических материалов;

– формирование организационно-материальной базы эколого-просветительской деятельности (создание визит-центров, обновление соответствующих экспозиций музеев природы, разработка и оборудование экологических троп, издание информационно-рекламной продукции и т.д.).

Образовательное пространство ООПТ позволяет осваивать научный, ценностный, нормативный и деятельностный аспекты учебного содержания естественно-научных предметов [1] (табл. 1).

Многообразие форм использования образовательного пространства ООПТ могут быть сведены к четырём основным направлениям: учебные экскурсии, экологический туризм, проектно-исследовательская деятельность школьников, практическая деятельность по уходу за экосистемами.

В начальной школе региональные ООПТ используются преимущественно как объекты экскурсий. Проведение исследований на ООПТ и участие в уходе за ландшафтом на их территориях силами младших школьников остаётся пока достижением отдельных педагогов-энтузиастов. В основной школе применим весь спектр форм использования образовательного пространства ООПТ. Приоритет отдаётся проектно-исследовательской деятельности школьников, направленной на выявление и решение экологических проблем, проведение различных экологических исследований, развитие сотрудничества и социального партнёрства в процессе решения экологических проблем территорий, организацию широкой общественной поддержки ООПТ [2; 4].

Важным для педагогического проектирования использования образовательного пространства ООПТ является выполнение нами на основе анализа законодательства и накопленного отечественного педагогического опыта оценка применимости форм организации учебной деятельности в различных катего-

риях (и зонах) ООПТ (табл. 2). Для анализа были выбраны наиболее распространённые категории федеральных и региональных ООПТ, представленных в большинстве регионов страны.

Очевидно, что максимум возможностей для реализации различных форм образовательной деятельности предоставляют памятники природы – наиболее широко распространённые в стране категории ООПТ. Они наряду с другими категориями региональных ООПТ в силу многочисленности и разнообразия могут и должны стать полигонами по формированию экологической культуры, объединяющими в практико-созидательной деятельности школьников, педагогов, членов местных сообществ.

#### Литература

1. Бакка, С.В. Особо охраняемые природные территории Нижегородской области : Аннотированный перечень / С.В. Бакка, Н.Ю. Киселёва. – Н. Новгород, 2009. – 560 с.
2. Бакка, С.В. Теория и практика заповедного дела : сб. программ элективных курсов по географии для профильной школы : Департамент образования Нижегородской обл., Нижегородский ин-т развития образования / С.В. Бакка, Н.Ю. Киселёва. – Н. Новгород : Нижегород. гуманит. центр, 2005. – 284 с.
3. Минаева, Т.Ю. Территориальная охрана природы / Т.Ю. Минаева, А.А. Сирин // На пути к устойчивому развитию России. – 2000. – № 5 (16), ноябрь. – С. 20–21.
4. Морева, О.А. ООПТ рядом с вашей школой: метод. рек. по работе со школьниками на ООПТ / О.А. Морева [и др.]. – Н. Новгород : Дирижабль, 2002. – 72 с.
5. Сводный список особо охраняемых природных территорий Российской Федерации. – М., 2001. – 452 с.
6. Хокинс, М. Оценка эффективности : Подходы к оценке деятельности особо охраняемых природных территорий / М. Хокинс, С. Столтон, Н. Дадли. – М. : МСОП, 2004. – 84 с.

*Дмитрий Александрович Денисов – аспирант Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина;*

*Надежда Юрьевна Киселёва – канд. пед. наук, доцент кафедры экологии и экологического образования Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, г. Нижний Новгород.*

## Методические аспекты текстовой деятельности на уроках русского языка в профильных классах\*

Н.П. Чаптыкова

Статья посвящена проблеме обучения школьников 9–11-го классов пониманию художественного текста. Описываются этапы работы, предлагаются приёмы организации текстовой деятельности, направленные на постижение смысла, темы, позиции автора, умение самостоятельно вести диалог с текстом и создавать связное итоговое высказывание.

*Ключевые слова:* учащиеся старших классов, текстовая деятельность, смысл художественного текста, диалог с автором, прогнозирование содержания, осмысление темы, создание связного итогового высказывания.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) общего образования немалое место отводится совершенствованию умений осуществлять текстовую деятельность. Современные программы ориентируют учителя на развитие текстовой компетенции учащихся. Методика же обучения старшекласников подобной деятельности остаётся недостаточно разработанной. В связи с этим мы предприняли попытку представить некоторые приёмы организации текстовой деятельности, которые позволили бы учителю совершенствовать умения школьников воспринимать не только поверхностный, но и глубокий смысл художественного текста. На этапе обучения русскому языку в 9–11-м классах задача формирования языковой личности особенно актуальна, так как этот процесс ориентирован на усвоение старшеклассниками не только определённой суммы знаний, умений и навыков, но и на развитие их личности, познавательных и созидательных способностей.

Как показывает практика, самые значительные трудности возникают у школьников при осмыслении темы

и концептуального содержания текста. Старшекласники без труда находят в нём средства образности, но не связывают их с позицией автора. Соответственно многие не могут самостоятельно перейти от анализа текста к пониманию авторской идеи. Это свидетельствует о том, что в арсенале старшекласников нет необходимых приёмов и способов осмысления текста. Именно по этой причине учителю следует подробнее остановиться на организации анализа текста, научить школьников приёмам его осмысления, помочь освоить их, формировать умения создавать самостоятельное связное высказывание. Старшекласники должны уметь вести диалог с текстом, что предполагает воздействие на познавательную деятельность читателя, требует от него ответной реакции. Следовательно, целесообразно использовать комплекс приёмов, опирающихся на живое общение.

Важным элементом обучения при этом является соблюдение принципа преемственности. Оно заключается в учёте знаний и умений, которые были приобретены учениками в среднем звене школы. Для этого в начале обучения проводится диагностика текстовых умений. Зная уровень их сформированности и те пробелы, которые обнаружились в знаниях учащихся, можно спланировать, какие понятия из теории текста необходимо повторить в первую очередь, на какие знания и умения можно опереться при освоении нового материала. Только в этом случае обучение будет системным и результативным.

Принцип преемственности предполагает, что учащиеся 9-го класса должны уметь «анализировать текст с точки зрения его темы, основной мысли; основной и дополнительной, явной и скрытой информации; структуры, принадлежности к функционально-смысловому типу, определённой функциональной разновидности языка» [1].

Между тем выпускники основной школы подчас не владеют даже элементарными теоретическими знани-

\* Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент О.В. Евсюк.

ями о тексте. Восполнить эти пробелы можно, если рассматривать текст как объект исследования. Это должен быть текст, форма и содержание которого способны заинтересовать школьников, побудить их к диалогу с автором. Такую роль выполняют тексты, близкие учащимся с точки зрения информации, заложенной в них. Проблематика также должна быть близка возрастным интересам учащихся, их жизненному или читательскому опыту. При выборе текстов лучше руководствоваться соблюдением **принципов постепенности и доступности**: на каждом этапе обучения уровень сложности текстов постепенно повышается. Большое внимание следует уделять слову и его осмыслению на ассоциативном уровне, на уровне взаимосвязи лексических структур текста.

Многие учителя при подготовке к урокам анализа текста задаются вопросом: с чего начать? Что и как сделать, чтобы ученику стал доступен авторский замысел, глубинное понимание текста? Как избежать некорректного «обращения» с текстом, которое нередко можно увидеть в работах старшеклассников, сводящих анализ текста к вопросу об изобразительно-выразительных средствах?

Работа с текстом по сути является ассоциативной, поэтому она должна осуществляться с опорой на **теорию текстовых ассоциаций** и строиться на признании ключевой роли ассоциативной связи слов, в которых образно выражается и материализуется весь мир художественного произведения.

На этапе первоначального знакомства с текстом важно учитывать его **эмоциональное восприятие**. Художественное произведение воздействует на читателя не только глубиной мысли, но и силой чувства, и учителю важно зафиксировать это воздействие. С этой целью перед чтением или по ходу чтения учащимся предлагаются **вопросы и задания поискового характера**, направленные на активизацию их познавательной деятельности, например: «Найдите в тексте слова, которые несут на себе эмоциональную нагрузку. Какое эмоциональное воздействие они

оказывают на читателя? Как эти слова помогают автору выразить своё отношение к героям, действительности?» В процессе выполнения подобных заданий старшеклассники учатся не только умению словесно выражать свои эмоции, называть возникающие у них чувства, но и соотносить их с лексической структурой текста.

Однако понимание смысла текста всегда индивидуально. **Ключевая роль должна принадлежать слову**. Согласно теории текстовых ассоциаций, все лингвистические и экстралингвистические особенности слова отражаются в его ассоциативных связях. Ассоциации в психологии – это те ощущения, представления и восприятия, которые образуются при определённых условиях в сознании человека. Следовательно, на этапе чтения текста и его эмоционального восприятия можно опираться на индивидуальные ассоциации, которые возникают у учащихся, а затем сопоставлять их с выраженными в тексте словесно авторскими ассоциациями. Для этого учитель выбирает ключевые слова и образы текста и предлагает записать, а затем и озвучить, какие ассоциации они вызывают. Возникающие в сознании читателя ассоциации служат важными смысловыми вехами его познавательной деятельности. Иногда такой приём наиболее эффективен перед чтением. Таким образом, уже на уровне ассоциаций школьники вступают в диалог с текстом.

На следующих этапах от осмысления текста на уровне ассоциаций можно переходить к **концептуальному его осмыслению**. Необходимо заметить, что уже на этом этапе, как правило, возникает потребность в привлечении к процессу осмысления текста экстралингвистических факторов. Сначала учащимся предлагается на уровне ассоциаций определить предмет речи, а потом им сообщается заглавие. Сравнивая свою первоначальную формулировку темы с тем, как обозначена тема в заглавии, учащиеся убеждаются в том, что автор помещает в заглавие ключевые слова, важные для дальнейшего осмысления текста.

Следует обратить внимание учеников на то, что лексемы, расположенные в заголовке, в середине и в конце текста, являются ключевыми для понимания глубинного смысла текста. На первом этапе работы с ним у старшеклассников формируется умение воспринимать эмоциональную тональность текста, опираясь на ключевые слова и связанные с ними ассоциации. На этом умении основывается дальнейшее понимание текста.

Руководствуясь принципом опережения практических умений по сравнению с теоретическими знаниями, целесообразно познакомить учащихся с **подуровнями текста в лингвистическом аспекте**, показать их значимость для понимания идейного содержания текста. Наиболее эффективна при организации такого обучения групповая работа, которую учитель направляет с помощью коммуникативных заданий. Для каждой группы (а их всего 4 с учётом четырёх подуровней: фонетического, морфологического, лексического и синтаксического) педагог формулирует задания.

На основе наблюдения за стилистической функцией языковых единиц того или иного уровня текста учащиеся делают вывод о том, какую роль они играют для передачи авторского замысла.

В результате проделанной работы у старшеклассников создаётся **мотивация** на изучение нового для них материала, а значит, теоретические понятия будут усвоены ими без труда. В дальнейшем при анализе любого художественного текста учащиеся осознанно применяют полученные знания. Кроме того, на основе практической деятельности и полученных знаний об уровне организации текста школьники приходят к заключению, что текст может быть объектом анализа с точки зрения любого языкового уровня. Для отработки **навыков анализа текста** и постановки исследовательских вопросов можно выделить систему уроков. Поскольку в самом тексте заложена способность управлять познавательной деятельностью читателя, выбранные подходы, методы и приёмы обучения должны помочь

учащимся провести лингвистический анализ текста таким образом, чтобы увидеть структуру текста, используемые в нём средства, микротемы и микроцели. Затем на основе анализа учащиеся смогут сделать выводы о том, какие этапы проходит читатель в осмыслении текста по мере его вдумчивого прочтения и осмысления авторской позиции.

По мере обучения школьники должны научиться **самостоятельно вести диалог с текстом**, т.е. уметь задавать **вопросы**, которые способствовали бы выявлению авторской позиции, глубинному пониманию смысла текста. Чтобы сформировать исследовательскую позицию, предлагаем ученикам задавать любые вопросы, направленные на понимание текста, и распределяем эти вопросы на две группы:

- 1) выявляющие содержательно-фактуальную информацию;
- 2) выявляющие концептуальную информацию.

В результате фронтальной (либо групповой) работы записываем все вопросы, поставленные учащимися к тексту. Старшеклассники, вступая в диалог с текстом, в большинстве своём привыкли задавать вопросы, направленные на выявление содержательно-фактуальной информации, и лишь некоторые из них, обладающие лингвистическим чутьём, формулируют вопросы, выявляющие концептуальный смысл текста.

Анализируя полученный результат, обращаем внимание учащихся на то, что первая группа вопросов помогает читателю понять тему текста и его поверхностный смысл. Предлагаем школьникам ответить на эти вопросы. В результате мы получаем **краткий пересказ текста**. После краткого пересказа учащиеся легко определяют тему, которая фиксируется на доске и в тетрадях и в процессе дальнейшей работы над текстом постоянно находится в поле зрения учащихся.

Для формирования навыков ведения диалога с текстом можно соединить приём медленного чтения с постановкой вопросов исследовательского характера. Конечная цель данной работы – увидеть, как разво-



рачивается основной смысл текста от одной микротемы к другой и как постепенно раскрывается концептуальный смысл всего текста.

Работая с текстом на этапе осмысления темы и концептуальной информации, старшеклассники будут каждый раз конкретизировать содержание данных вопросов в зависимости от особенностей интерпретируемого текста. Диалог с текстом означает не только диалог с автором и самим собой, но и с системой языка. На этапе осмысления ключевых слов школьники должны увидеть и подтекстовую, скрытую информацию. Помогает им в этом исследовательский вопрос: почему автор несколько раз останавливается на каких-то деталях? Какую скрытую информацию хочет донести до читателя?

Использование подобных приёмов по организации диалога с текстом помогает обучить старшеклассников лингвопрагматическому анализу. Выявляя микротемы, формулируя вопросы исследовательского характера, старшеклассники следят, как разворачивается смысл текста. В процессе формирования умений определять целевые установки автора, заложенные в выбранной им лексике, учитель помогает проникнуть в глубинный смысл текста. Старшеклассники, вооружённые теорией текста, постепенно сами учатся при помощи вопросов исследовательского характера проникать в глубинный смысл произведения.

После самостоятельного чтения текста про себя целесообразно применить приём «Угадай предмет речи», не знакомя учащихся с названием произведения. Этот приём способствует выявлению на ранних стадиях знакомства с текстом тех «смысловых скважин», которые не дают раскрыть его предметный код. Кроме того, такой приём привлекает внимание читателя к заголовку как ключевому высказыванию, важному для понимания смысла всего произведения. Прогнозируя дальнейшее содержание текста, учащиеся делают первоначальный вывод о том, какова его тема.

Чтобы понять задачу автора, учитель организует диалог с текс-

том, заранее выделив микроструктуры текста. **Приём медленного чтения с опорой на ключевые слова** помогает соотнести средства текста с микротемами и микроцелями автора. Формулируемые вопросы ориентированы на выявление микротемы и тех средств, которые направляют познавательную деятельность читателя. Предметом исследования могут быть как отдельные образы, изобразительные средства, так и речевые характеристики персонажей, особенности стиля автора. Это путь к освоению глубинного смысла текста.

Рекомендуем знакомить учащихся с **различными видами словарей**, включая ассоциативные. Работа со словарями помогает развивать исследовательские навыки, учит внимательному отношению к каждому слову. К словарям активного типа можно отнести, например, «Стилистический энциклопедический словарь русского языка» под ред. М.Н. Кожинной, 2003 г.; «Словарь ассоциативных норм русского языка», 1977 г.; «Культура русской речи : энциклопедический словарь-справочник», 2003 г. и др. Школьники начинают понимать, что слово выполняет не только информативную функцию, но и является маркером эмоциональной тональности, отражает элемент микротемы, создаёт микрообраз. Следовательно, обращение к таким словарям расширяет понимание коммуникативного потенциала слова, а значит, способствует формированию языковой личности.

Для восприятия содержательной информации можно использовать такой способ работы с текстом, как **лингвистическое комментирование**. У Н.М. Шанского этот этап обозначен термином «чтение под лингвистическим микроскопом». Цель данного этапа – научить школьников видеть в тексте «тёмные места», которые мешают его правильному пониманию. По мнению учёного, лингвистического комментирования требуют следующие языковые факты: устаревшие слова и обороты, незнакомые современному носителю русского литературного языка диалектизмы, индивидуально-авторские новообразования [7].



Предлагаем учителю обучить старшекласников **чтению с пометами**. Суть этого приёма состоит в том, что школьники в ходе самостоятельного чтения помечают определёнными значками те слова, которые требуют разъяснения. Так, при организации лингвистического комментирования XXXV строфы первой главы «Евгения Онегина» старшекласники сделали пометки «н» к следующим языковым фактам: *биржа, охтенка, васисдас, хлебник*. Культурно-исторического комментария потребовали строки: *Петербург пробужден барабаном, в постелю с бала едет он*. Ответы на поставленные в ходе чтения вопросы учащиеся искали в толковых словарях, обращались к комментарию Ю.М. Лотмана.

Работа со словарями, обращение к другим источникам информации как методический приём организуется по-разному. Если в классе есть необходимая литература (разного вида словари), школьники обращаются к ней непосредственно в процессе чтения. Эффективно домашнее задание, предваряющее чтение текста в классе: учащимся заранее даётся список слов, которые необходимо прокомментировать, а также список справочной литературы, которой они могут воспользоваться. Современные старшекласники всё чаще используют для выполнения подобной работы Интернет. Задача учителя – научить их вести записи с выходными данными используемого источника информации.

На первом этапе интерпретационной деятельности учащиеся **выдвигают гипотезы** об идейном содержании текста. На следующем этапе они встают перед необходимостью подтвердить их текстом или опровергнуть. Чтобы научить старшекласников способам решения данной проблемы, можно использовать эвристический метод, при котором учитель организует участие школьников в выполнении отдельных шагов анализа текста, конструирует задание, расчленяет его на вспомогательные.

С опорой на полученные знания в дальнейшем осуществляется **формирование итогового связного высказывания**. Таким образом, об-

ладая необходимыми знаниями по теории текста, а также владея разными способами и приёмами осмысления текста как формы коммуникации, старшекласники учатся понимать коммуникативные намерения автора и глубинный смысл текста. Практика показывает, что предложенные приёмы и формы работы позволяют учителю эффективно построить процесс обучения текстовой деятельности, в результате чего старшекласники не только создают итоговое связное высказывание, но и осуществляют самостоятельные исследования. Умение понимать текст – это универсальный навык, который востребован на протяжении всей профессиональной деятельности человека.

## Литература

1. Антонова, Е.С. Где искать ресурсы для обновления школьной методики? / Е.С. Антонова // Русский язык в школе. – 2007. – № 6.
2. Арнольд, И.В. Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста / И.В. Арнольд // Иностранные языки в школе. – 1978. – № 4.
3. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста : учеб. пос. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н.С. Болотнова. – 2-е изд., доп. – Томск, б/г.
4. Основы текстоведения в школе : кн. для учителя / Под ред. Н.С. Болотновой. – Томск, 2000.
5. Розенталь, Д.Э. Секреты стилистики : Правила хорошей речи / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб. – М. : Рольф, 1996.
6. Русский ассоциативный словарь : в 2-х т. ; т. 1 : От стимула к реакции / Ю.Н. Караулов [и др.]. – М., 2002.
7. Шанский, Н.М. Лингвистический анализ художественного текста / Н.М. Шанский. – Л., 1990.

*Наталья Петровна Чаптыкова – учитель русского языка и литературы МБОУ «СОШ № 24», г. Абакан, Республика Хакасия.*

# Summary

## **Features of primary school pupils' humanistic culture development in terms of Federal State Educational Standard of Primary General Education**

Features of humanistic culture development during primary school age are being revealed in the article, basic components of it are being determined. Theoretical model of primary school pupils' humanistic culture development has been developed by the author in terms of new Federal State Educational Standards and pedagogical terms of its implementation.

**Keywords:** primary school pupils, development of humanistic culture, components of primary school pupils' humanistic culture, Federal State Educational Standards.

*Sharafutdinova Svetlana Fidailevna – senior tutor at Theory and Methods of Primary School Education Cathedra of Institute of Education Development of Bashkortostan Republic, Ufa, Bashkortostan Republic.*

## **Development of regulative multipurpose educational activities among primary school pupils in the frames of "Educational robotics" extracurricular course**

Opportunity of using LEGO WeDo© constructors as a mean of different components of regulative multipurpose educational activities development of primary school pupils is being considered in the article. Program of extracurricular course "Educational robotics" with the use of LEGO Education WeDo© constructor is being presented.

**Keywords:** educational robotics, primary school pupils, regulative multipurpose educational activities, extracurricular work.

*Lukyanovich Anna Konstantinovna – post-graduate at Pedagogy, Psychology and Subject Methods Cathedra of Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.*

## **System of exercises aimed towards the development of self-control and self-evaluation of primary school pupils' educational activities when teaching Natural Science subject**

System of exercises aimed towards the development of self-control and self-evaluation of primary pupils' educational activities while teaching Natural Science subject is being offered in the article. Examples of exercises for junior school pupils and method of their application in educational process organization are being offered.

**Keywords:** system of exercises, exercise, self-control and self-evaluation of educational activities, primary school pupils, Natural Science tutoring.

*Izhoikina Ludmila Viktorovna – senior lecturer at Subject Technologies of Primary and Pre-School Education Cathedra of Omsk State Pedagogical University, Omsk.*

## **Forms of Specially Protected Natural Reservations educational environment application in primary and secondary school**

Forms of different levels of Specially Protected Natural Reservations (SPNR) application in research activity of pupils as unique nature-social and economic-geographical formations are being considered in the article. Educational potential of SPNR could be used for processing nature and society interaction mechanisms in the frames of stable development conception and helps to develop both subject and meta-subject knowledge among pupils.

**Keywords:** Specially Protected Natural Reservations, forms of educational activities, project-research activity of pupils, educational environment, cultural-ecological educational environment of a region.

*Denisov Dmitry Aleksandrovich – post-graduate at Nizhegorod State Pedagogical University in the name of K. Minin;*

*Kiseleva Nadezhda Jurevna – Candidate of Pedagogy, senior lecturer at Ecology and Ecological Education Cathedra of Nizhegorod State Pedagogical University in the name of K. Minin, Nizhniy Novgorod.*

## **Methodical aspects of text activity during Russian language lessons at profile classes**

The article is devoted to an issue of teaching 9–11 forms pupils the understanding of fiction text style. Stages of work are being described; techniques of text activity organization aimed towards the comprehension of meaning, theme, author's point of view, ability to have independent dialogue with text and create a logical statement are being offered.

**Keywords:** high school pupils, text activity, meaning of fiction text, dialogue with author, predicting of meaning, theme's comprehension, creating of a logical statement.

*Chaptykova Natalia Petrovna – Russian language and Literature teacher at school № 24, Abakan, Hakasiya Republic.*



## Лучшие публикации 2012 года

### Дорогие друзья!

Знакомим вас со списком лучших публикаций за 2012 г. Выбор был сделан и читателями журнала, и редакцией – ведь и у нас может быть своя точка зрения! Мы учли мнения всех, кто откликнулся на просьбу назвать особо интересную и полезную статью.

#### СТАТЬЯ УЧЁНОГО

1. *Борис Викторович Куприянов* «"Две большие разницы". Дополнительное образование и внеурочная деятельность» № 11
2. *Наталья Алексеевна Горлова* «О смысловой сфере современного ребёнка: психолингвистический аспект» № 6
3. *Анатолий Владимирович Миронов* «Проект урока как индикатор готовности учителя работать по новым стандартам» № 4
4. *Ольга Александровна Сальникова* «Модель риторизации учебного задания» № 2
5. *Галина Николаевна Соломатина* «Этапы формирования нравственных ценностей у приёмных детей» № 3
6. *Елена Васильевна Леонова* «Личностная компетентность школьника и методы её оценки» № 4
7. *Наталья Николаевна Лебедева* «Аксиологические ситуации в воспитании дошкольников» № 6

#### СТАТЬЯ МЕТОДИСТА

1. *Татьяна Семёновна Семёнова* «Портрет первоклассника глазами воспитателя детского сада и учителя начальных классов» № 6
2. *Ольга Алексеевна Воронова* «Уроки духовности» № 1
3. *Марина Вениаминовна Дубова, Ксения Сергеевна Шерстнева* «К исследованию понятия "проблемная ситуация"» № 9
4. *Елена Геннадьевна Ожогова, Наталья Павловна Мурзина* «Успешность профессионального педагогического общения с родителями (семинар-практикум)» № 11

#### СТАТЬЯ УЧИТЕЛЯ (ВОСПИТАТЕЛЯ)

1. *Валентина Владимировна Смирнова* «Некоторые приёмы обучения решению задач в начальных классах» № 4
2. *Анастасия Алексеевна Немирич* «Медиацентр в начальной школе как условие эффективного перехода на стандарты нового поколения» № 5
3. *Елена Анатольевна Самойлова* «Технология продуктивного чтения на уроках математики в начальной школе» № 8
4. *Надежда Николаевна Старцева* «Работа с фольклором по технологии продуктивного чтения (на примере текстов «Букваря»)» № 8

Благодарим всех наших авторов и поздравляем победителей!

**Редакция**