

## КОНСТРУИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

**Е.Н. Дзятковская**

Новый государственный стандарт общего среднего образования предлагает новый подход к конструированию содержания образования. *Какие изменения ожидают учителя экологии? Проект нового Государственного стандарт общего среднего образования предлагает конструировать содержание предметов и образовательных областей на основе системно-деятельностного подхода.* При таком подходе

- знания даются не в готовом виде, а как **проблемная ситуация**, которая трансформируется в **учебную ситуацию** – через осознание ребенком ограниченности своего знания и формулировку **учебной задачи** – «Чему я должен научиться, чтобы решить проблему?»;

- ориентировочная основа действий формируется на теоретическом уровне, как **обобщенный способ, или принцип действия**;

- освоение обобщенного способа действия дает ключ к практике осознанного выбора и конструирования поведения **в нестандартных жизненных ситуациях**;

- теоретические научные знания включаются **в контекст решения учебных задач**, значимых для ориентации в жизненных экологических ситуациях;

- учитель **целенаправленно организует** освоение учащимися **универсальных учебных действий** в соответствии с психическими новообразованиями ведущей деятельности каждого возраста;

- реализуется **коллективно-распределенная** учебная деятельность с постепенным выходом на самостоятельную учебную деятельность с элементами самообразования и самовоспитания, ее организацию и со-организацию;

- метапредметные, личностные и предметные результаты обучения подлежат **критериальному оцениванию**. Такой подход получил в педагогике название **системно-деятельностного**, развивающего.

Каково распределение «ответственности» между учебными предметами по достижению требований нового Госстандарта? *Найдется ли здесь у экологического образования своя «ниша»?* И вообще, могут ли у экологического образования, если оно будет построено на деятельностной основе, быть свои приоритеты в реализации развивающих функций школьного образования?

Вопрос этот не праздный. От ответа на него будет зависеть – на многие годы – место и статус экологического образования в обновляемой средней школе.

Перечислим возможные варианты ответа на этот вопрос.

- **Формирование** тех же самых универсальных учебных действий, которые формируются в обязательных учебных предметах, но с акцентами на те из них, которые более

востребованы в экологическом образовании (напр., оценочных, контролирующих, регулятивных).

- *Развитие* сформированных в разных учебных предметах универсальных учебных действий средствами содержания экологического образования.
- *Закрепление* сформированных разными учебными предметами универсальных учебных действий посредством их повторения на «экологизированном» предметном материале.
- *Расширение области применения* универсальных учебных действий за счет систем «человек-общество-природа», «я – моя деятельность – в окружающей социоприродной среде», которые недостаточно охватываются содержанием примерных программ по обязательным школьным предметам.
- *Творческое применение* универсальных учебных действий в *нестандартных учебных ситуациях* с экологическим содержанием.
- Формирование у учащихся *опыта переноса* универсальных учебных действий из учебных предметов в реальную жизнь.

Попробуем проанализировать каждый из предложенных вариантов деятельностного функционала экологического образования.

Что касается функций *формирования, развития и закрепления* универсальных учебных действий, то их реализация, по-видимому, относится, прежде всего, к базисным учебным предметам. Поскольку экологическое образование сегодня представлено в школьном образовании лишь вкраплениями в учебные предметы, причем достаточно бессистемными и эклектичными, то вряд ли следует ожидать от него ведущей роли в решении этих задач.

Применительно к функции *расширения области применения* универсальных учебных действий исследования представляются более перспективными. Дело в том, что сопоставление Фундаментального ядра содержания образования (ведущего документа нового Госстандарта) с содержанием обновленных Примерных программ по учебным предметам, выявляет столь крупные «бреши» в обеспечении системных знаний об окружающей действительности, что возможное участие социальной экологии и экологии человека в их заполнении становится очевидным.

Что же касается возможной функции экологического образования по *творческому применению* универсальных учебных действий в *нестандартных ситуациях*, то об актуальности этой задачи прямо говорится в новом Госстандарте. Так, в «Программе развития и формирования универсальных учебных действий для основного общего образования» сказано: «Одним из стратегических приоритетов образования должно стать создание "школы неопределенности" – школы жизни в неопределенных ситуациях как нестандартного, вариативного образования в изменяющемся мире. Необходимо формирование у учащихся смысловой ценности поиска, ценности создания и использования

ситуаций неопределенности как динамического резерва разнообразных путей развития»... Необходимо переходить «от освоения отдельных учебных предметов к полидисциплинарному (ред.автора - экологическому) изучению сложных ситуаций реальной жизни» / 1 /.

На следующем вопросе – о возможной роли экологического образования в формировании у учащихся *опыта переноса* универсальных учебных действий из учебных предметов, где они формируются, в жизненные ситуации, где они востребуются; из учебного пространства в реальную жизнь, из образовательной среды – во внеобразовательную – остановимся несколько подробнее, поскольку нами уже накоплен некоторый опыт по его решению, как на теоретическом, так и практическом уровне.

В «Программе развития и формирования универсальных учебных действий для дошкольного и начального школьного образования» говорится: «...благодаря развитию рефлексии общих способов действий и возможностей их *переноса* в различные учебно-предметные области происходит качественное преобразование учебных действий моделирования, контроля и оценки, что открывает *возможность самостоятельной постановки учащимся новых учебных задач*» /2/. Способность к переносу универсальных учебных действий во внеобразовательную среду свидетельствует о высоком уровне их усвоения.

Школа, как правило, *имеет возможность* формировать у ученика опыт применения универсальных учебных действий во внеучебном контексте – посредством эпизодического вовлечения его в социально направленные проекты. Однако в действительности очень малая толика школьных проектов реально осуществляется в социоприродном окружении и на практике приводит к каким-то видимым его изменениям. Это и понятно, поскольку реализация социальных проектов часто требует материальных затрат, участия специалистов, а последствия таких изменений не всегда однозначны и т.д. Отсюда степень ответственности разработчиков нереализуемых в реальной жизни проектов за допущенные ошибки, просчеты, недоработки – минимальны. То есть, несмотря на то, что темы проектов, как правило, очень актуальны, жизненны, а содержание проектов качественное, большинство из них остаются *учебными*, виртуальными, теоретическими, в рамках модельных ситуаций.

Согласно нашей гипотезе, высказанной в 2002 году /3/, ***между учебными ситуациями*** по применению универсальных учебных действий *на уровне содержания разных предметов* и ***проектными ситуациями*** по применению универсальных учебных действий *для преобразования окружающей действительности* должны быть *ситуации учебно-проектного типа*. На наш взгляд, такие ситуации должны выполнять функции промежуточного уровня и

- быть систематическими;
- убеждать учащихся в связи между успешностью переноса универсальных учебных действий и продуктивностью деятельности в окружающей среде;
- обеспечивать накопление опыта осознанной саморегуляции деятельности в реальной жизни;
- носить характер экспериментирования, творчества, деятельностных проб;
- при этом – быть безопасными по своим последствиям для человека и окружающей среды;
- давать право на ошибку и исправление результатов;
- иметь характер со-действия (детей между собой и детей со взрослыми), реализовывать со-бытийную общность участников образовательного процесса;
- выражать разнообразие интересов и потребностей учащихся;
- носить компромиссный характер;
- реально изменять повседневную жизнь школьника, удовлетворять его жизненные потребности.

Опираясь на работы В.В. Рубцова, В.И.Слободчикова, В.И.Панова, В.А.Ясвина и др., мы доказали, что приведенным выше требованиям *«тренировочных» ситуаций учебно-проектного типа по накоплению учащимися опыта применения универсальных учебных действий* вне содержания учебных предметов соответствуют *реальные ситуации со-проектирования и со-организации окружающей их образовательной среды*. Был сделан вывод о том, что в содержание экологического образования (раздел экологии человека) следует включить информацию о связях и отношениях в системе «субъект – образовательная среда», условиях, средствах, способах целенаправленного конструирования образовательной среды.

С учетом требований нового Государственного стандарта к процессу и результатам образования приведем разработанную нами карту анализа занятия (урока).

## Экологическое образование: информационная карта анализа урока (занятия) на основе деятельностного подхода

### Паспорт урока

Цель посещения урока: <i>Оценка уровня достижения педагогом требований нового Федерального государственного общеобразовательного стандарта (ФГОС) к результатам образования</i>		
Задачи: *проанализировать урок (занятие) по экологическому образованию с точки зрения реализации на нем общекультурного системно-деятельностного подхода, предусмотренного новым ФГОС;  * выявить «западающие» звенья при решении этих задач учителем; * наметить пути совершенствования урока (занятия)		
Дата:	ФИО учителя:	
Время (порядковый номер урока):	Класс (группа):	<i>Предмет</i>
Тема урока (занятия):		
Тип урока (занятия):		
Цели урока (занятия) в деятельностной форме: ..... ..... .....		

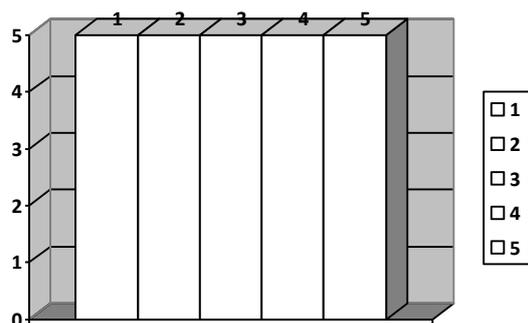
Показатель	Да/нет (1\0 балл)	Примечания
<b>1. Системно-деятельностный подход</b>		
1.1. Участие детей в целеполагании, формулировке личностного смысла урока (занятия)		
1.2. Рефлексия обучающимися границ своего знания – незнания		
1.3. Осознанность постановки и решения учебных задач учащимися		
1.4. Решение учебных задач предполагает освоение ориентировочной основы учебного действия третьего вида		
1.5. Учащиеся ориентируются на получение образовательного продукта с		

диагностично заданными свойствами		
ВСЕГО о пункте 1:		
<b>2. Учебные задачи</b>		
2.1. Целенаправленное развитие, закрепление, применение универсальных учебных действий (указать группы): - познавательных общеучебных - познавательных логических - коммуникативных - регулятивных - личностных		
2.2. Соответствие решаемых учебных задач возрастным особенностям учащихся, ведущей деятельности		
2.3. Соответствие решаемых учебных задач преемственной последовательности формирования УУД по вертикали и по горизонтали		
2.4. Характер учебной деятельности – - индивидуальный, - коллективно-распределенный, - в парах, - в разновозрастных группах		Указывается соответствие характера учебной деятельности возрастным особенностям
2.5. Этапы урока соответствуют нормативной структуре деятельности		
ВСЕГО по пункту 2:		
<b>3. Критериальное оценивание</b>		
3.1. Контроль решения учебных задач с использованием критериального оценивания		
3.2. Использование в аппарате контроля заданий и вопросов с использованием всех групп универсальных учебных действий		
3.3. Оценка предметных, метапредметных и личностных результатов занятия (урока)		
3.4. Сочетание оценки и самооценки		
3.5. Образовательный продукт анализируется учителем и учащимися на основе заранее определенных критериев (критериальное оценивание)		
ВСЕГО по пункту 3:		
<b>4. Содержание образования</b>		
4.1. Используются педагогически адаптированные реальные жизненные ситуации, содержание жизненную (напр., экологическую) проблему (со-проектирования безопасной		

образовательной среды)		
4.2. Включение в содержание образования не только предметной информации, но и способов работы в ней		
4.3. Содержание соответствует Фундаментальному ядру содержания образования, Программе развития и формирования УУД, Программе духовно-нравственного развития, Программе социализации и воспитания личности		
4.4. Источники содержания образования не ограничиваются наукой, а включают фрагменты разных структурных элементов культуры		
4.5. Присутствует элемент интеграции (естественно-научной, гуманитарной, технической)		
ВСЕГО по пункту 4:		
<b>5. Воспитание</b>		
5.1. Ставятся и решаются задачи формирования экологической культуры, основанной на общенациональных ценностях гражданственности, межнациональной толерантности, здоровья, качества окружающей среды		
5.2. Воспитательные задачи имеют региональную и личностную ориентированность		
5.3. Психологический климат занятия, контакты <u>учитель – ученик</u> : - комфорт – напряжение - сотрудничество – авторитарность - индивидуальные – фронтальные – малые группы взаимодействия - преодоление негативных установок на отдельных учащихся - культура речи учителя - культура неречевого общения		
5.4. Психологический климат, контакты <u>ученик – ученик</u> : - сотрудничество – соперничество - дружелюбие – враждебность - заинтересованность – безразличие - активность – пассивность - культура речевого общения - культура неречевого общения		

<p>5.5. Соответствие решаемых учебных задач:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- личному опыту социализации и самоопределения;</li> <li>- индивидуальным возможностям (создание ситуаций успеха)</li> </ul>		
<p>ВСЕГО по пункту 5:</p>		

Результаты подсчета баллов по каждому пункту внесите в диаграмму:



1. Теория учебной деятельности
2. Учебные задачи
3. Критериальное оценивание
4. Содержание образования
5. Воспитание

Выводы: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Результаты критериального оценивания такого урока, представленные в виде диаграммы, позволяют видеть его успехи и упущения и проектировать пути его совершенствования.