

СОДЕРЖАНИЕ

НА ТЕМУ НОМЕРА

<i>О.В. Чиндилова</i> Образовательная программа как важная содержательная составляющая образовательного процесса	3
<i>Л.Ф. Квитова</i> Система контроля как составная часть образовательной программы школы	6
<i>Г.А. Данюшевская</i> Школа и ребенок: проблемы эмоциональной комфортности учебной среды	16
<i>Н.М. Степанов</i> Технология как средство формирования общеучебных умений (Материалы школьной научно-практической конференции)	20
<i>О.М. Парамонова</i> «Единый развивающий мир» (Из опыта экспериментальной работы)	24

ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ

<i>А.Г. Пачина</i> Внедрение критериально ориентированной оценки учебных достижений школьников в педагогическую практику	28
---	----

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

<i>А.А. Вахрушев</i> Готовность Образовательной системы «Школа 2100» к реализации нового Федерального государственного образовательного стандарта	32
<i>О.В. Соболева</i> Беседы о чтении (К проблеме понимания текста)	37
<i>Г.Г. Мисаренко</i> Технология обучения фонемному анализу (Изучение согласных звуков и звукового состава букв я, е, ё, ю)	44
<i>С.В. Сулова</i> Моторная и оптическая дисграфия (Диагностика, профилактика, коррекция)	49

НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

<i>Г.С. Бережная</i> Конфликт – это перспектива	53
<i>А.А. Шмырёв</i> Цифровые образовательные видеоресурсы в школе	56

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

<i>О.И. Смирнова</i> Письменные текстовые упражнения на этапе закрепления изученного учебного материала	59
---	----

<i>И.А. Помыкалова</i> Развитие навыков сознательной самоорганизации младших школьников (Уроки русского языка по системе «Школа 2100»)	62
<i>Е.И. Брагина</i> Использование мнемических приемов в словарно-орфографической работе в начальной школе (Из опыта работы)	66
<i>А.С. Соломенникова</i> Интегрированный подход к обучению и воспитанию	69
<i>Т.И. Таркина</i> Формирование аналитического мышления у учащихся начальных классов: приемы работы с текстом	73

УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

<i>Л.М. Вишнякова</i> Проектная технология как инструмент развития творческих способностей и формирования личностных качеств ученика	76
--	----

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

<i>Н.Д. Епанчинцева, А.Ю. Агачкина</i> Роль подготовительной работы в проведении интегрированных занятий	78
<i>Т.Н. Девятова</i> Коллективная досуговая деятельность дошкольников	83
<i>И.Ю. Миронова</i> Взаимоотношения между матерью и ребенком как фактор влияния на уровень детской тревожности в старшем дошкольном возрасте	84
<i>С.А. Шатрова</i> Формирование навыков профессионального общения у выпускников педагогических вузов	87

В ОКЕАНЕ СВЕТА

<i>С.Г. Корниенко</i> Адаптация педагогических идей Л.Н. Толстого в условиях современной школы	89
<i>А.А. Штец</i> Л.Н. Толстой: методика обучения грамоте («Азбука» 1872 года)	93

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

Дорогие коллеги!

Очередной новый учебный год начался. Поздравляю вас, желаю творческих сил, энергии, удачи.

Тема первого номера в этом учебном году чрезвычайно актуальна. Дело в том, что ситуация, сложившаяся сегодня в нашем школьном образовании, несколько парадоксальна: «Закон об образовании» обязывает каждую школу иметь собственную образовательную программу, практически у любого ОУ есть своя программа развития, но нет образовательной программы. О специфике, содержании этого документа, его основных составляющих, а также о реализации на практике образовательной программы школы в своих статьях размышляют авторы этого номера.

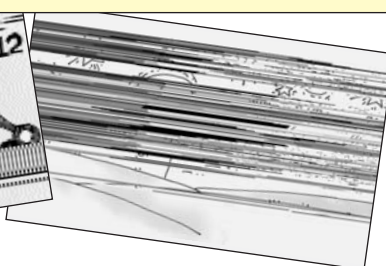
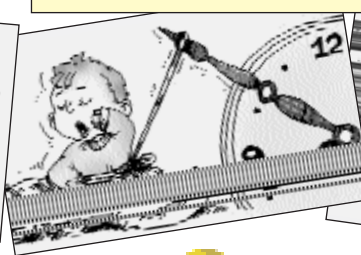
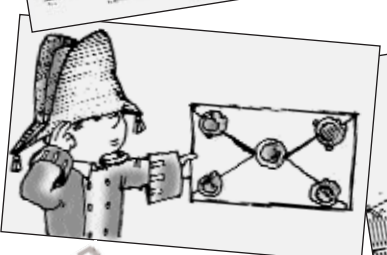
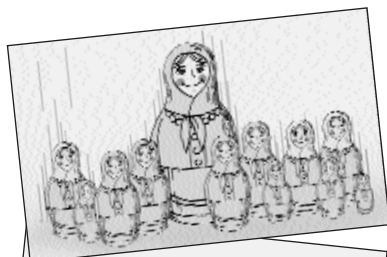
Надеюсь, вас заинтересуют также материалы по проблемам оценивания образовательных результатов.

Обращаю ваше внимание на то, что мы начинаем серию публикаций, касающихся Федерального государственного образовательного стандарта, который находится в стадии разработки и активно обсуждается.

Предлагаем вам статью А.А. Вахрушева о готовности Образовательной системы «Школа 2100» к реализации новых стандартов.

Еще раз с началом учебного года и удачи!

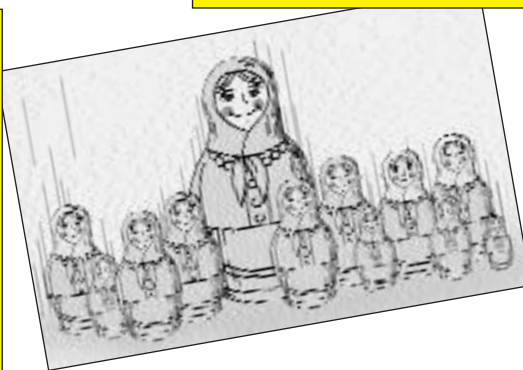
**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**



**плюс
ДО
и ПОСЛЕ**

Образовательная программа как важнейшая содержательная составляющая образовательного процесса

О.В. Чиндилова



С момента принятия в 1992 году «Закона об образовании» образовательная программа образовательного учреждения (далее – ОУ) стала для всех субъектов образовательного процесса документом, который дает представление о содержании деятельности конкретного ОУ, направленной на реализацию заявленных им целей.

Однако и спустя 16 лет проблемы, связанные с **составлением и реализацией образовательной программы общеобразовательного учреждения** и конкретного учителя, остаются в центре внимания педагогов, руководителей ОУ, методистов и пр.

В первую очередь этот интерес объясняется **обязательностью** данного документа. Сложилась странная ситуация: сегодня руководитель практически каждого детского сада, каждой школы может продемонстрировать программу развития своего ОУ, но далеко не все из них готовы представить образовательную программу. Вместе с тем, согласно пункту 5 статьи 14 «Закона об образовании» «содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется **образовательной программой (образовательными программами)**, утверждаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно».

Обращаем внимание на то, что данная статья Закона не только фиксирует **обязательность для ОУ образовательной программы**, но и дает возможность образовательному учреждению реализовывать не одну образовательную программу.

Вторая причина возрастающего интереса к вопросам составления и реализации образовательной программы – повышение значимости **процедур аттестации** и государственной **аккредитации** образовательных учреждений. В соответствии с приказом Министерства общего и профессионального образования РФ от 22 мая 1998 г. № 1327 в ходе аттестации и государственной аккредитации образовательных учреждений устанавливается, как ОУ исполняет требования государственного образовательного стандарта в части обязательного минимума содержания основных образовательных программ; рассматривается уровень реализуемых образовательных программ и их направленность (п. 10, 22 «Положения о порядке аттестации и государственной аккредитации образовательных учреждений»). Кроме того, сегодня мы наблюдаем поиск новых форм и путей аттестации педагогов. Так очевидно, что в рамках реализации ПНПО отбираются процедуры аттестации педагогов на основе экспертизы их образовательных программ. Справедливость этого утверждения подтвердим цитатой из «Приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации», одобренных на заседании Правительства РФ 9 декабря 2004 г. (протокол № 47, раздел I): «Для развития современной системы непрерывного профессионального образования необходимо ... создать условия для распространения общественно-профессиональных механизмов аттестации и аккредитации образовательных программ».

Третья причина – **разночтение** в педагогической теории и практике **понятий** *примерная образовательная программа, образовательная программа, программа развития, учебная программа*. ПНП «Образование» в массовую практику ввел еще одно понятие – *инновационная образовательная программа*. В соответствии со ст. 9 «Закона об образовании», образовательная программа – нормативно-управленческий документ, определяющий «содержание образования определенных уровня и направленности» (здесь и далее цитируется по тексту «Закона об образовании» с изменениями и дополнениями, вступившими в силу с 16.12.2007).

Попробуем развести понятия *основная общеобразовательная программа* и *образовательная программа ОУ* (педагога).

Примерные основные общеобразовательные программы дошкольного и общего образования разрабатываются на федеральном уровне и обеспечивают реализацию федерального государственного образовательного стандарта. Эти программы обеспечивают возможность учитывать тип и вид образовательного учреждения, образовательные потребности и запросы обучающихся, воспитанников: «5.1. Уполномоченные федеральные государственные органы обеспечивают разработку на основе федеральных государственных образовательных стандартов или федеральных государственных требований примерных основных образовательных программ с учетом их уровня и направленности (ст. 14 п. 5.1 «Закона об образовании», пункт введен Федеральным законом от 01.12.2007 № 309-ФЗ)».

Примерные основные образовательные программы с учетом их уровня и направленности могут включать в себя базисный учебный план, примерные программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, «обеспечивающие духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся

» – см. ст. 9.6 «Закона об образовании».

Образовательная программа в имеющем государственную аккредитацию ОУ разрабатывается на базе соответствующих примерных основных образовательных программ. Она должна обеспечивать достижение обучающимися (воспитанниками) результатов освоения основных образовательных программ, установленных соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами.

Образовательная программа ОУ разрабатывается на определенный срок и подлежит обновлению в связи с изменениями внутренних и внешних по отношению к образовательному учреждению условий.

Поскольку образовательная программа ОУ представляет собой документ, который **определяет только содержание образования в конкретном учреждении и способы, пути его реализации**, нецелесообразно включать в нее материалы и разделы, дублирующие устав ОУ, программу развития и годовой план работы школы. Кроме того, так как разрабатывать образовательную программу должно каждое образовательное учреждение, этот документ не должен быть перегружен теоретическими и экспериментальными материалами. В **состав программы, помимо концептуальной части**, в которой уточняются цели и задачи деятельности конкретного ОУ, **должны войти учебный план**, разрабатываемый общеобразовательным учреждением самостоятельно в соответствии с базисным учебным планом, **рабочие программы учебных курсов**. Важно помнить, что «организация образовательного процесса в образовательном учреждении осуществляется в соответствии с образовательными программами и расписаниями занятий. Органы государственной власти, органы управления образованием и органы местного самоуправления не вправе изменять учебный план и учебный график

гражданского образовательного учреждения после их утверждения, за исключением случаев, предусмотренных законодательством Российской Федерации» (ст. 15 «Закона об образовании»).

Наибольшую сложность у администрации ОУ при разработке образовательной программы вызывает **пояснительная записка к учебному плану и концептуальная часть программы**, которая определяет не столько конкретные цели образовательного процесса, сколько общее назначение школы, и в этом качестве предполагает ответы на вопросы:

- 1) на чьи и какие именно образовательные потребности школа ориентирует свою деятельность;
- 2) на какой контингент учащихся рассчитана образовательная программа;
- 3) какой уровень образовательных услуг берет на себя школа;
- 4) как содержание пунктов 1, 2 и 3 повлияло на выбор учебников, УМК, реализуемых в образовательном процессе;
- 5) что школа может предложить, кроме основных образовательных услуг (дополнительная образовательная программа) и пр.

Данный раздел обычно включает два основных компонента: **«модель выпускника»** I, II, III ступеней образования как ожидаемый результат деятельности всех субъектов образовательного процесса и **собственно концепция** как необходимое условие реализации «модели выпускника».

При создании «модели выпускника» ее следует рассматривать как **обобщенный социальный заказ**, учитывающий специфику конкретного образовательного учреждения, а саму разработку «модели выпускника» правильнее начинать с самого высокого (III ступени обучения) уровня реализации образовательной программы, затем на ее основе строить модели выпускников предшествующих ступеней обучения (II и I).

В заключение предлагаем руководителям ОУ примерные вопросы для анализа успешности образовательной программы:

1. Наблюдается ли рост образовательных результатов учащихся, по каким критериям он оценивается?
2. Способствуют ли учебные занятия умственному и личностному развитию учащихся? Какие данные об этом свидетельствуют?
3. Каким образом происходит знакомство родителей с образовательной программой ОУ?
4. Снижается ли число опасений и тревог родителей по поводу учебы их детей?
5. Снижается ли число претензий родителей к школе?
6. Как влияют учебная нагрузка и принятый режим на утомляемость и здоровье детей, какие показатели при этом учитываются?
7. Какая часть педагогического коллектива полагает разработанную образовательную программу эффективной, а ее реализацию – влияющей на образовательный процесс?
8. Соответствует ли профессиональная подготовка преподавателей уровню образовательной программы?
9. Обеспечивается ли реально возможность для обучающихся и их родителей выбора уровня, направления, формы обучения?

Ольга Васильевна Чиндилова – канд. пед. наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования АПК и ППРО, г. Москва.

Система контроля как составная часть образовательной программы школы

Л.Ф. Квитова

Одной из острейших проблем современной школы стала проблема организации системы контроля. Причин тому несколько.

1. Формируется общероссийская система оценки качества образования (ОСОКО), в которой различается три уровня. Первый – это независимая оценка индивидуальных достижений обучающихся, выпускников (через сложившуюся систему олимпиад, конкурсов, соревнований). Второй – это оценка образовательного учреждения, включающая в первую очередь оценку качества образования учащихся, которое оно обеспечивает. Третий уровень – это оценка качества образования, которое обеспечивает система на муниципальном (районные, городские контрольные акты), региональном (областные контрольные работы), федеральном (факты централизованного (общероссийского) тестирования учащихся 4-х классов, ЕГЭ в 9–11-х классах) уровнях [2]. Увеличение частотности контрольных актов вызывает негодование в педагогической и родительской среде, утомляет учеников.

2. Реформа Российской системы образования сопровождается вариативностью содержания: наличием нескольких целостных учебно-методических комплектов (УМК), комплектов и программ по отдельным предметам. Рушится сложившаяся десятилетиями стройная система внутришкольного контроля за знаниями учащихся. В условиях унитарного образования контрольные акты осуществлялись по образовательным параллелям в одно и то же время, по одним и тем же измерителям. Результаты контрольных

работ сравнивались между собой и следовали выводы о качестве знаний учащихся в том или ином классе, у того или иного учителя. Сегодня такой подход к контролю невозможен, т.к. знания отражены в вариативных учебниках в разной последовательности согласно концепции авторских коллективов, представлению авторов о механизмах развития учащихся.

3. Постоянная обновляемость УМК и стремление педагогов (администрации) выбирать все новые учебные комплекты отвлекает от решения назревших общепедагогических проблем (в т.ч. и проблемы контроля).

Попробуем дать ответ на поставленные вопросы и представить свою точку зрения на систему контроля за качеством образования в современной вариативной начальной школе на примере языковых курсов – русского языка и литературного чтения.

Мы разделяем позицию С.Е. Шишова и В.А. Кальней [6] в том, что **качество образования** – неоднозначный термин для понимания его разными аудиториями. Родители, например, могут соотносить качество образования с развитием индивидуальности их детей. Для учащихся оно, несомненно, связывается с внутришкольным климатом (с образовательной средой), в то время как для бизнеса и промышленности соотносится с *жизненной позицией, умениями и навыками, знаниями выпускников*. Таким образом, по мнению тех же авторов, под «качеством образования можно понимать степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг или степень достижения поставленных в образовании целей и задач» [6, с. 175].

На наш взгляд, в этом определении налицо три составляющие:

1. *Поставленные в образовании, как отрасли производства, цели и задачи*. Они обозначены в Федеральном компоненте государственного стандарта общего образования. **Цели** (остано-

вимся только на некоторых, значимых для освещения проблематики статьи): *развитие* личности школьника, его творческих способностей, интереса к учению, формирование желания и умения учиться; *освоение* системы знаний, умений и навыков, опыта осуществления разнообразных видов деятельности; *сохранение* и *поддержка* индивидуальности ребенка.

2. Система предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг, которые в свою очередь необходимо изучать. Результаты исследований ложатся в основу концепции школы и **Образовательной программы**. Сообразно потребностям родителей и учащихся, концепции школы целенаправленно выбираются вариативные программы. Понятно, что школа, где начальное, основное, старшее звено связано одними целями и задачами, делает выбор в пользу УМК, которые воплощают целостные вариативные системы, а содержание образования представлено для всех ступеней. Это УМК системы Эльконина – Давыдова, УМК Образовательной системы «Школа 2100», начинает нарабатываться содержание основного образования в системе Л.В. Занкова, в УМК «Гармония» (научный руководитель Н.Б. Истомина). К сожалению, практика показывает, что в школах еще нет опыта осознанного выбора образовательного УМК, равно как и опыта создания собственных образовательных программ.

Разработку и реализацию Образовательной программы можно рассматривать в качестве процесса согласования государственных образовательных стандартов, социального заказа конкретному образовательному учреждению и его педагогических возможностей.

3. Именно этот процесс согласования и составляет суть третьей составляющей качества образования, которую мы формулируем как *степень достижения качества образовательных услуг в конкретном образовательном учреждении, отвеча-*

ющую требованиям Федерального стандарта общего образования.

Соотнесению с положениями Федерального государственного стандарта будет подвержена «модель» выпускника.

Под моделью выпускника понимается предполагаемый результат совместной деятельности образовательного учреждения, семьи и самого ученика, характеризующий их представления о наиболее важных качествах личности, которыми должен овладеть выпускник той или иной ступени образования. Пример модели выпускника начальной школы можно найти в Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено). Портрет выпускника должны представлять и авторы вариативных программ. Так, с портретом выпускника Образовательной системы «Школа 2100» (функционально-грамотной личностью) можно ознакомиться в сборниках материалов «Образовательная система «Школа 2100» [3, с. 65–69; 4, с. 62–63].

Соотнесение достижений учащихся конкретной школы с требованиями Федерального государственного стандарта происходит в процессе **контроля**. Таким образом, система контроля является составной частью (раздел 6) Образовательной программы школы.

На уровне каждого конкретного образовательного учреждения разрабатывается своя система показателей для оценки **эффективности** реализуемой образовательной программы (табл. 1, с. 10).

Так, в плане *развития личности школьника* упор в Стандарте общего образования делается на развитие его творческих способностей, интереса к учению, формирование желания и умения учиться. Это и есть показатели развития, занесем их во вторую колонку таблицы 1.

Попробуем далее заполнить колонку 2 по направлению «Обучение», где отразим показатели обучения (или обученности). Среди них есть как известные, так и малознакомые и даже незнакомые понятия.

В соответствии с требованиями к знаниям и умениям составляются проверочные и контрольные работы, где акцент необходимо делать на выявлении качества сформированных умений, т.е. **проверять не знание правил, а умение их применять**. По мнению А.А. Штеца, «в целом российское образование носит явный академический или теоретико ориентированный характер» [7, с. 69]. Именно это обстоятельство не позволяет российским школьникам показывать высокие результаты в международных исследованиях PISA, не учитывать которые отечественное образование сегодня просто не имеет права, это неизбежно приведет к значительному снижению его конкурентоспособности.

Становится очевидным ответ на вопрос практиков: «А как строить систему контроля, если дети учатся по разным вариативным программам, ведь знания в них даются разные и не в одно и то же время?». Если контроль выстроить по умениям, то вариативность программ перестанет быть острой проблемой. Так, согласно любой вариативной программе уже в первом классе ученик должен уметь составлять предложения из слов; отличать текст от набора предложений; составлять небольшой текст (3–4 предложения) на заданную тему; записывать его с помощью учителя; правильно списывать слова, предложения, текст; проверять написанное, сравнивая с образцом и многое другое.

Новым для большинства остается вопрос формирования предметных компетентностей, а следовательно, и контроля за их формированием.

Разведем понятия «**компетентность**» и «**компетенция**». Единого взгляда на сущность этих понятий нет. Нам близка позиция Т.В. Абрамовой, Н.Г. Корнецук, Ш.Г. Рубина [1], которые трактуют **компетентность** как выраженную способность применять свои знания и умения. Компетентность проявляется в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конк-

ретных проблемных ситуациях. Понятно, что без знаний и умений готовность не формируется. **Компетенция** – это *способность* человека реализовывать на практике свою компетентность через обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение деятельности. Компетенции есть некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические **новообразования**, которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений.

Содержание коммуникативной компетентности прописано в программах по русскому языку в разделе «Речевая деятельность». Качество сформированных видов речевой деятельности (слушания, чтения, говорения, письма) и следует подвергать контролю в системе от класса к классу.

Целью современной начальной школы в области литературного чтения становится направленность на литературное развитие, в процессе которого у младших школьников формируется читательская компетентность. На основании определения Т.Г. Рамзаевой можно выделить три критерия литературного развития, которые мы и занесли в таблицу 1. В соответствии с критериями подбираются методы и средства контроля.

Особого внимания требует следующий вид контроля – **контроль за формированием ключевых компетенций**. Он «заключается в оценке уровня развития тех способностей и тех компонентов мышления и понимания, которые не привязаны к предметным навыкам и знаниям, а являются общеучебными» [1, с. 68]. В настоящее время учителя активно изучают методический аппарат вариативных учебников с целью обнаружения в них *системы* работы с общеучебными умениями. Наш анализ УМК показывает отсутствие таковой в большинстве из них. Некоторые авторы пытаются сейчас эту проблему решить, но, к сожалению, не внедряя систему в учебник, а предлагая дополнительные посо-

бия, что кратно усложняет работу педагогов.

Отсутствие же стройной системы общеучебных умений (компетенций) в учебниках затрудняет их формирование, и, что не менее важно, тормозит процесс формирования ученика как субъекта деятельности.

Сравним позиции объекта и субъекта в деятельности.

«Объект» – принимает от учителя без колебания цель деятельности и инструкции к ее выполнению; действует точно по образцу; решает типовые задачи по заученному алгоритму; не различает задачи практические и учебные; старается дословно запомнить и воспроизвести правило, закон, факты; контроль и оценку своей деятельности не совершает сам.

«Субъект» – самостоятельно ставит перед собой цели, осознает их; предполагает возможные пути построения алгоритма решения учебной задачи, может перевести практическую задачу в учебную; владеет приемами решения нестандартных задач; любую задачу может решить творчески; осуществляет самоконтроль и самооценку.

Как утверждают некоторые ученые, «пока речь идет о знаниях, учебных планах и программах, поощряется преподавательская логика (где ученик выступает в качестве объекта). Как только речь заходит о компетенциях, мы неизбежно оказываемся на стороне учащегося, призванного овладевать ими или развивать их (в этом случае ученик выступает в качестве субъекта деятельности). Вот почему такое большое внимание сейчас уделяется формированию компетентностей и компетенций» [6, с. 83].

На протяжении 2007–2008 гг. сотрудники нашей кафедры вели эксперимент по апробации системы компетентностных работ.

Нестандартность ситуации в наших компетентностных работах задается художественным авторским текстом и системой учебных задач, для решения которых ученик должен проявить свою литературную и языковую

компетентности. Но поскольку работа ребенком выполняется самостоятельно, то успешность ее напрямую зависит от формирования у него общеучебных умений (компетенций). Таким образом, в компетентностной работе мы имеем возможность оценить сформированность у школьника предметных знаний, умений и общеучебных компетенций, где предметное знание и умение (компетентность) помогают выявить проблемы в формировании компетенций. Наша точка зрения совпадает с исследованиями В.А. Кальней и др., которые утверждают, что «**понятие компетенции относится к области умений**. Нужно различать компетенцию и умение. Умение – это действие в специфической ситуации. Это проявление компетенции или способности, более общей подготовленности к действию. Однако только умения поддаются наблюдению. Компетенции – это характеристики, которые можно извлечь из наблюдений за действиями, за умениями. Таким образом, умения представляются как компетенция в действии».

Совершенно новым для педагогического восприятия и деятельности является вопрос формирования **универсальных умений** и их контроля. Структурные компоненты учебной деятельности и составляют суть универсальных умений, которые могут свидетельствовать о результатах изменения в процессе образования самого субъекта. Проблема обеспечения учителя педагогическими средствами контроля за формированием универсальных умений в массовой школе требует сегодня своего решения.

Понятно, что создание предлагаемой системы контроля – процесс трудоемкий и без помощи науки трудно разрешимый. Однако такие помощники у школы есть. Это авторы вариативных учебных комплектов, где в той или иной мере присутствует система контроля. Поэтому школа должна научиться выбирать тот УМК, который в наибольшей степени будет отвечать ее педагогическим взглядам, запросам, в том числе и в системе контроля.

Таблица 1

Система контроля за качеством образования ученика (на примере начальной школы)

Сферы преобразования ребенка	Показатели	Критерии	Средства контроля, формы, методики	Периодичность. Сроки выполнения
Развитие	Творческие способности			
	Интерес к учению			
	Желание учиться			
	Умение учиться			
Обучение	Наличие знаний	Берем из программы по классам	Текущий контроль: – устный и письменный опрос, – проверка домашних заданий. Тематический контроль: – проверочные работы. Для их проведения во многих вариативных программах есть специальные тетради на печатной основе, либо тексты проверочных работ даются авторами программ в методических рекомендациях; – словарный диктант; – списывание с грамматическим заданием. Формы итогового контроля: контрольное списывание, контрольные диктанты, контрольное изложение, итоговая контрольная работа/тест. В конце 4-го класса желательно проводить контрольные акты по материалу стандарта (одна работа) и по программному материалу (другая работа).	Постоянно
	Наличие предметных умений	Берем из программы по классам		Планируются учителем
	Наличие предметных компетентностей в области русского языка – речевое развитие, коммуникативная компетентность	Виды речевой деятельности: слушание, говорение, чтение, письмо (каждый критерий расписывается на основе программы по классам)		По итогам изучения каждой темы, их количество определяется количеством крупных тем в каждом классе.
	В литературном чтении – литературное развитие или читательская компетентность	1. Способность к полноценному восприятию произведения: – сопереживает героям; – сопереживает автору; – видит динамику эмоций; – воспроизводит в воображении прочитанное; – размышляет над мотивами, обстоя-		За четверть, полугодие, год

Обучение		<p>ятельствами, поступками героев;</p> <ul style="list-style-type: none"> – оценивает героев; – определяет авторскую позицию; – осваивает идею произведения. <p>2. Наличие умений анализировать прочитанное.</p> <p>3. Развитие литературного творчества</p>	<p>В тетрадях по литературному чтению, в учебниках после текстов есть задания для контроля.</p> <p>Чтение вслух и понимание незнакомого текста.</p> <p>Чтение про себя, понимание и анализ незнакомого текста.</p> <p>Выразительное чтение вслух подготовленного текста.</p> <p>Сочинение сказок, стихов, рассказов, загадок и т.д.</p>	
	Наличие общих учебных умений, навыков и способов деятельности (компетенций) в:	Наличие способности (компетенции) человека реализовывать на практике свою компетентность (языковую и литературную)	Компетентностные контрольные работы	1 раз в четверть, начиная со 2-го класса
	Наличие универсальных учебных умений	<p>Сформированность целостного акта учебной деятельности.</p> <p>Умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ставить цель; – строить план; – подбирать средства, способы; – получать результат; – оценивать его; – анализировать, рефлексировать 		
Воспитание				

Попробуем заполнить таблицу 1 на основе концепции Образовательной системы «Школа 2100». Особое внимание обратим на средства контроля, на их системность, непрерывность и преемственность.

Итак, цель системы – вырастить функционально грамотную личность, т.е. воспитать у человека опреде-

ленные личностные качества (самостоятельность; стремление к познанию; умение жить среди людей). Эти показатели мы записываем в колонку 2 таблицы 1 в направлении «воспитание») и сформировать (развить) систему общеучебных умений (компетенций). Цель «Школы 2100» – формирование функциональной грамотности – совпадает

с целями российской начальной школы, обозначенными в государственном стандарте, так как термин «функциональная грамотность» отражает общеучебную компетенцию [7, с. 69]. Именно эту цель мы запишем в таблицу в направление «развитие». Она технологично реализуется посредством «Дневников школьника», где общеучебные умения (компетенции) представлены в виде системы организационных, интеллектуальных, оценочных, коммуникативных умений. Динамика фор-

мирования компетенций расписана по классам и предложена учителю и ученику для совместной работы. В «Дневниках...» же в конце каждого учебного года предлагаются таблицы для диагностики качества сформированных общеучебных умений. Поскольку общеучебные умения сформулированы диагностично, то на их основе любой учитель может построить контрольное задание. Возьмем, например, группу интеллектуальных умений. Динамика их формирования этих умений в начальной школе отражена в табл. 2.

Курсивом обозначены контролируемые умения, поскольку их ученик может осуществлять самостоятельно. Общеучебные умения в «Школе 2100» учитываются при выстраивании предметного содержания, при разработке заданий в учебниках.

Контроль за обученностью (за усвоением предметных знаний и умений) также предлагается осуществлять в системе. Но прежде необходимо понять, что каждый учебный предмет в «Школе 2100» – это не набор знаний, а система умений по использованию предметного содержания. Предметные умения разделены на группы в соответствии с тем, какой именно класс жизненных задач они помогают решать человеку. Эти группы и есть цели изучения предмета.

«В ходе обучения ученик продвигается в освоении каждой группы умений – предметной линии развития личности» [4, с. 65]. Предметные линии (а с ними знания и умения) занесены в Таблицы требований по предметам и классам. Предметные линии в сумме и составляют предметные компетентности. В соответствии с таблицами требований выстроена система самостоятельных, проверочных и контрольных работ, которая занесена в тетради для самостоятельных и проверочных работ, на электронные носители. Отметки, оценки по результатам этих контрольных актов заносятся в таблицы требований. Используя Таблицы требований, мы вписали предметные линии в колонку 2 таблицы 3

Таблица 2

Умения	Класс
Отличать новое от уже известного с помощью учителя	1
Ориентироваться в учебнике	1
Находить ответы на вопросы, используя учебник, свой жизненный опыт и знания, полученные на уроке	1
Делать выводы на уроке вместе с учителем	1
Сравнивать и группировать предметы	1
Подробно пересказывать небольшие тексты, называть их тему	1
Понимать, что тебе нужна дополнительная информация	2
Искать и находить нужную информацию в разных источниках	2
Наблюдать и делать самостоятельные выводы	2
Составлять простой план небольшого текста-повествования	2
Самостоятельно предполагать, какие знания нужны для решения учебной задачи	3–4
Отбирать источники информации среди предложенных учителем словарей, энциклопедий, справочников	3–4
Находить информацию в виде текста, таблицы, схемы	3–4
Сравнивать и группировать факты и явления	3–4
Определять причины явлений, событий	3–4
Делать выводы на основе обобщения знаний	3–4
Представлять информацию в виде текста, таблицы, схемы	3–4

**Система контроля за качеством образования ученика в Образовательной системе
«Школа 2100» (на примере начальной школы)**

Сферы (направления) преобразования ребенка	Показатели	Критерии	Средства контроля, методики
Развитие	Система общеучебных умений (ключевых компетенций): организационных; интеллектуальных; оценочных; коммуникативных	Критерии прописаны в «Дневниках школьника» по классам	В «Дневниках школьника»
Обучение	Наличие знаний	Перечень знаний по предметам и классам прописан в программах, в «Дневниках школьника»	Тетради для проверочных и самостоятельных работ. Тетради по чтению (в том числе и раздел «Самостоятельные и проверочные работы»). Работа с «Дневником школьника», с разделом «Что я узнал в этом учебном году». Заполнение таблиц требований по классам
	Наличие предметных умений	Перечень умений дан в Таблицах требования. Так, в области русского языка диагностики могут подвергаться – речевые умения; – учебно-языковые; – правописные. Содержание этих умений прописано в таблицах по классам. Именно это содержание становится для учителя и ученика критерием сформированности вышеуказанных групп умений	Тетради для проверочных и самостоятельных работ. Тетради по каллиграфии. Заполнение Таблиц требований по классам. Работа с «Дневником школьника», с разделом «Предметные умения»
	Наличие предметных компетентностей (формируются посредством содержательно-целевых линий развития личности средствами предмета)	Русский язык: – правильно пользуется речью в различных ситуациях; – использует в общении знания о языке; – пишет безошибочно в соответствии с изученными правилами; – создает тексты для передачи другим своих мыслей. Литература: – осмысленно читает и получает удовольствие от литературы как искусства слова; – определяет и объясняет свое отношение к прочитанному;	Методические рекомендации по проведению итоговых контрольных работ и проверке литературных умений. Итоговые тесты на электронном носителе

Обучение		– узнает о литературе, писателях, книгах, чтобы выбирать то, что интересно	
	Наличие универсальных учебных умений	Сформированность целостного акта учебной деятельности – цикла технологии «открытия» новых знаний	
Воспитание	– Вырастить человека самостоятельного	– Способен достичь успеха, реализовать свои интересы и возможности; – умеет искать и находить решение в нестандартной ситуации; – способен быть самостоятельным в ситуации выбора и принятия решения; – умеет отвечать за свои решения; – способен нести ответственность за себя и своих близких	
	– Познающего	– Обладает приемами учения; – готов к постоянному самообразованию; – обладает сформированной целостной картиной мира; – обладает набором компетенций, как ключевых, так и по различным отраслям знаний; – владеет современными информационными технологиями	
	– Умеющего жить среди людей	– Легко адаптируется в любом социуме, умеет активно влиять на него; – обладает толерантностью, т.е. понимает, что жизнь среди людей – это постоянный поиск компромиссов и необходимо искать общие решения; – хорошо владеет устной и письменной речью как средством взаимодействия между людьми и достижения поставленных задач; – умеет соотносить и координировать свои действия с действиями других людей; – умеет сознательно действовать в границах норматива, выбирая оптимальные условия	

Литература

в направлении «наличие предметных компетентностей».

Для решения проблемы контроля за формированием универсальных учебных умений в Образовательной системе «Школа 2100» есть, на наш взгляд, все необходимое. Во-первых, структура учебной деятельности, в процессе которой ученики «открывают» знания. Во-вторых, пошаговая технология движения ученика от проблемы к ее разрешению – проблемно-диалогическое обучение. Не вызывает сомнения тот факт, что при правильном и постоянном использовании проблемно-диалогической технологии у ученика формируются учебные умения самостоятельного продвижения к цели. В-третьих, по утверждению авторов, «развитие организационных умений в основной школе как раз и осуществляется через использование учителями-предметниками проблемно-диалогической технологии» [4, с. 69]. Поэтому разумно предположить, что на стадии основной и старшей школы должны быть некие контрольные акты для проверки качества сформированных универсальных учебных умений. Желательно (и мы обращаем внимание авторов «Школы 2100» на эту просьбу), чтобы и этот вид контроля был представлен ученикам в виде дидактического средства, а учителям в виде методического пособия.

Итак, система контроля – составная часть образовательной программы школы. Образовательная программа школы создается с учетом потребностей родителей, детей и педагогических предпочтений коллектива. Вариативные учебно-методические комплекты помогают реализовывать (если их в школе несколько) или являются средством реализации (если за основу берется одна образовательная система, например «Школа 2100») образовательной программы школы. В первом случае система контроля за качеством образования учащихся составляется школой, во втором – на основе системы контроля предпочитаемого УМК.

1. *Абрамов Т.В., Корнешук Н.Г., Рубин Ш.Г.* Региональная модель оценки индивидуальных достижений учащихся. // Оценка качества образования. – 2007. – № 1. – С. 63–72.
2. *Болотов В.А.* «Мы впервые получаем реальную картину, позволяющую судить о качестве образования» // Оценка качества образования. – 2007. – № 1. – С. 19–25.
3. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. – М.: Баласс, Изд. дом РАО, 2003.
4. Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех. – М.: Баласс, 2006.
5. Образовательная система «Школа 2100»: Сб. программ. Дошкольное образование. Начальная школа/Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Баласс, 2008.
6. *Шишов С.Е., Кальней В.А.* Мониторинг качества образования в школе. – М.: Пед. об-во России, 1999.
7. *Штец А.А.* Функциональная грамотность в личностно развивающем образовании // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 8. – С. 69–72.

Лариса Федоровна Квитова – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования Тюменского ОГИРРО.

**Школа и ребенок:
проблемы эмоциональной
комфортности учебной среды**

Г.А. Данюшевская

I. Комплексный мониторинг психологически безопасной образовательной среды.

На современном этапе развития общества «психологическое здоровье» становится ключевым понятием для школьной психологической службы в плане создания комфортной школьной среды, свободной от психологического насилия, профилактики возникновения негативных эмоциональных переживаний ребенка в учебном процессе.

В текущем учебном году Центр диагностики и консультирования г. Ростова-на-Дону разработал программу мониторинга образовательной среды и провел пилотажные исследования в некоторых школах города. Результаты анкетирования позволяют выявить, насколько школьная среда комфортна для учащихся в различных своих аспектах, начиная от освещенности помещений, их удобства и заканчивая системой взаимоотношений в классе и школьной атмосферой. Насколько ученик чувствует себя защищенным от психологического давления со стороны учителей или одноклассников? Разработанная программа мониторинга оказалась эффективной, она востребована школьными психологами и администрацией.

С ее помощью выявлена большая группа детей с зачатками негативных эмоциональных состояний, которые не стали еще причиной их неадекватного поведения. Это позволило школьным психологам скорректировать группу риска и установить причины возникновения такого состояния (проблемы во взаимоотношениях 1, личные проблемы 2, связанные с негатив-

ным восприятием себя или начинающаяся школьная дезадаптация 3).

Данный мониторинг также позволяет администрации школы

- увидеть весь образовательный процесс, проанализировать общую эффективность педагогической деятельности;
- обозначить конкретные проблемы, нуждающиеся в педагогической корректровке (например, повышенная нагрузка, завышенные требования учителей и т.д.);

- снять озабоченность по ряду конкретных вопросов: у учащихся 5-го класса, где за 5 лет поменялись три классных руководителя; у 8-го класса, считавшегося сложным; у бывшего «сильного» 7-го класса, где стиль работы классного руководителя не соответствовал личностным особенностям учащихся.

Именно школа может и должна стать великолепным реабилитационным пространством для детей, выполнять профилактическую функцию по предотвращению ряда опасных ситуаций в социальной среде.

Хочется особо отметить, что по некоторым выделенным параметрам показатели удовлетворенности школьников образовательной средой доходили до 90%. Например, отношение учителей к ученикам как положительное оценивалось в пределах 80%. На таком же уровне оценивалось влияние школы на развитие интеллектуальных способностей учащихся. Какой достойный ответ огульным критикам нашей системы образования! Учителя могут и работают именно для развития детей. В то же время выявилась тревожная тенденция, что именно педагоги менее защищены от недоброжелательных взаимоотношений: им приходится выдерживать психологическое напряжение от общения с учениками, с их родителями, а порой и с коллегами. И это говорит о необходимости создавать в обществе положительное умонастроение, лояльное к учителям, влияющее на условия их работы.

Но было бы нечестно замалчивать школьные проблемы.

II. Парадоксы современного образования.

Как пишут известные педагоги, для реального развития образования надо идти не от учебного материала и даже не от технологий, а от ребенка, и мы должны быть психологически и педагогически грамотными по отношению к нему.

Школьная среда, в которой пребывает ребенок (а иногда это семь уроков в день), должна быть гармоничной для ученика, для этого надо правильно и качественно организовать познание, общение, деятельность ребенка в комфортных, здоровьесберегающих условиях.

Оценить, насколько удачно школа справляется с такой задачей и как это влияет на самочувствие и эмоциональное благополучие учащихся, помогает разработанный психологическим Центром диагностики и консультирования г. Ростова-на-Дону **комплексный мониторинг образовательной среды**. Разрабатывался он применительно к следующим категориям:

1. **СРЕДА** (условия пребывания в школе; ключевые понятия – уют, комфорт):

- соблюдение физиолого-гигиенических требований к условиям обучения как основа сохранения здоровья школьников;
- влияние особенностей школьного режима и учебных требований на здоровье учеников;
- «школьная атмосфера» как отражение особенностей организации образовательного пространства школы.

2. **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** (ключевые понятия – интересная, творческая):

- качественный урок как основа учебной мотивации;
- конструктивная внеурочная деятельность.

3. **ОБЩЕНИЕ** (ключевые понятия – конструктивные отношения, умение сотрудничать):

- взаимоотношения «учитель–ученик»;
- психологический климат в классе.

4. **«Я-ОБРАЗ» ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА** (личностное и эмоциональное благополучие):

- нормальное психологическое самочувствие ученика в школе, выражающееся в желании ее посещать;
- нормальная самооценка;
- принятие роли ученика;
- принятие системы предлагаемых школой ценностей.

Результаты проведенного в пяти школах города мониторинга показали, что, кроме плюсов или минусов образовательного пространства конкретных школ, существует ряд общих проблем, которые отражают специфику нашей системы образования в целом и решение которых поставит образование на качественно иную ступень.

Начнем с хорошо известной всем **школьной нагрузки**. Мониторинг подтвердил: она высока. К 9-му классу 83% опрошенных это отметили, только 56% признали, что учебные требования реально выполнимы. Более 70% детей устают в школе, у половины учащихся утомление сказывается на физиологическом уровне, а более трети всех учащихся не справляются с учебной нагрузкой.

Но почему устают дети?

Наш мониторинг показал, что к 9-му классу интерес к школе падает с 80% до 55%, а вместе с этим снижается и учебная мотивация: только 30% девятиклассников обладают внутренней мотивацией к учению, т.е. учатся сами, остальные же исключительно под давлением родителей и педагогов.

Почему падает интерес? Причин может быть несколько.

1. Когда то, что изучается, **понятно** ребенку, это становится ему **интересно**. Следует искать передовые методы обучения, соответствующие психофизиологическим особенностям детей, и думать над проблемой, **чему реально необходимо учить наших детей**. Ведь данные мониторинга показали, что дети хотят обучаться жизненно необходимым навыкам, особенно это заметно в 8–9-м классах и особенно это важно для наших «трудных»

детей. Есть широкое поле внеклассных мероприятий, социальных проектов и других форм работы для проявления активности ребенка. Например, ученик может узнать что-то его интересующее через научно-исследовательскую деятельность. Важно только чтобы она не стала способом формального переписывания книг. Так, на ежегодной конференции Донской Академии наук юных исследователей в марте 2008 года прозвучал интересный доклад о реальности-шоу и его влиянии на зрителей. Ученица с опорой на проведенное исследование доказала, что те ученики, которые смотрят подобные передачи, хуже успевают по предметам. Она стала активным агитатором своих сверстников против просмотров таких передач.

2. На данном примере видно, что девочке интересно учиться, потому что она занимается **творческой деятельностью**. К сожалению, результаты мониторинга сигнализируют об обратном: учащиеся оценивают школьную атмосферу как однообразную, а не творческую. Дети очень активны по своей природе, и поэтому для них никогда не бывает «много творчества», главное, чтобы это затрагивало их душу, будило воображение, было наполнено смыслом. Поэтому проектная деятельность, самоуправление, школьные газеты, творческие конкурсы, КВНы помогают школьнику реализовать свой творческий потенциал.

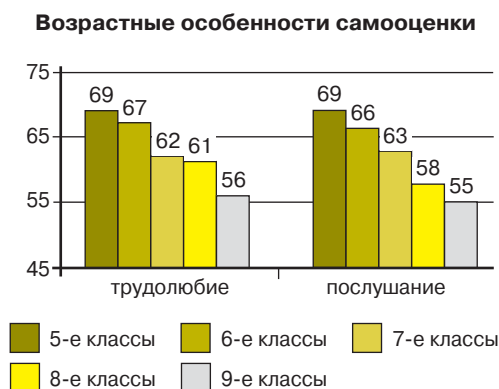
3. Для подростков ключевое понятие – **справедливость**. *Всегда ли мы на самом деле справедливы к своим ученикам?* Мониторинг показал, что школьные требования дети считают для себя в принципе выполнимыми (критерий оценен в 6,7 балла из 10 возможных), но не всегда справедливыми (5,7 балла из 10 возможных). Для этого есть основания. Например, школьным расписанием удовлетворены гораздо больше учителя, чем ученики (в среднем удовлетворенность расписанием учителей – 81%, учащихся – 56%).

Сфера взаимоотношений очень важна для развития ребенка, становления его личности. Мониторинг выявил две неожиданные проблемы, связанные с личностным развитием ребенка. Первая проблема имеет отношение к восприятию ребенком самого себя, вторая касается сферы взаимоотношений.

Мы отметили, что процент детей с низкой самооценкой растет очень значительно от 5-го к 9-му классу. Дети к 9-му классу становятся менее уверенными в себе, менее счастливыми. Они меньше себе нравятся и чаще испытывают чувство вины, чем, например, пятиклассники или шестиклассники.

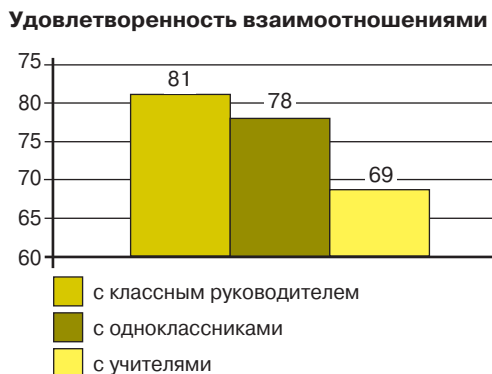
Сама роль ученика недостаточно принимается детьми. Если 10 лет назад, выполняя задание написать 10 слов в ответ на вопрос «Кто я?», 60–80% детей писали «я – ученик», то сегодня лишь 40% школьников осознают себя учениками, то есть психологически готовы выполнять школьные требования. В чем причина такого психологического феномена? Также среди предложенных 10 качеств самооценки только 2 отразили тенденцию к **неуклонному снижению** от 5 к 9-му классу – это «трудолюбие» и «послушание». Снижение уровня трудолюбия – это отражение снижения учебной мотивации. Послушание же – это качество, которое изначально лежит в основе учения: ты – учитель, я – ученик, я тебя **слушаю**. Особенно сильное снижение уровня послушания мы отмечали именно в тех классах, которые самими учителями признавались «трудными». Но что же первично: нежелание слушать, учиться, основанное на снижении интереса к учебе и низком трудолюбии, идущее от ребенка, или этот фактор является реакцией протеста на предлагаемые методы обучения, не соответствующие возрастным психологическим особенностям детей, т.е. причина в школьных методах обучения? Предлагаем вам поразмышлять над этим явлением. Но диаграмма показывает прочную зависимость между этими двумя качествами школьников (см. диаграмму 1).

Диаграмма 1



Нежелание и неумение слушать другого приводит к неумению выстраивать взаимоотношения, т.е. к проблемам в общении. И оказывается, что именно классный руководитель сглаживает противоречия во взаимоотношениях между учениками и учителями-предметниками (см. диаграмму 2).

Диаграмма 2



Без доброй «второй мамы» ученик остается один на один со своими школьными проблемами. В результате такой фактор, как сплоченность класса, по оценкам проведенного мониторинга, оказался на весьма низком уровне развития. Скорее всего, в школе не всегда придают значение групповой сплоченности, поэтому она стихийна, не развиваются взаимодействие, сотрудничество и **взаимопонимание**, что особенно важно для наших «сложных» детей. Результаты мониторинговых исследований

показывают, что такой параметр групповой сплоченности, как **общие правила, нормы поведения**, является самым низким. Нет сомнений, что учителя говорят учащимся об этом, но важен не разговор сам по себе, а то, чтобы дети приняли эти правила. Вот пример из опыта одной школы, где была разработана собственная конституция, т.е. нормы и правила поведения для учеников, учителей и родителей. Как и положено, перед голосованием шло обсуждение на классных часах и через школьную газету, вносились поправки, проводились школьные дебаты. У конституции были свои сторонники и противники. Шли жаркие споры. Однако в ходе этой работы, которая длилась целую четверть, дети узнали, что такое права и обязанности, что не бывает одних прав без обязанностей – это несправедливо. Что права учеников не должны нарушать прав учителей. И в результате, когда конституция была принята, эти правила и нормы поведения стали реально действующими.

Жизнь подводит нас к необходимости действительно учить ребенка не только конкретным предметам, но и навыкам взаимодействия, сотрудничества, общения. Значит, надо постараться создать такую школьную среду, которая бы помогала ребенку приобретать подобные навыки. И прав великий Эйнштейн, заявивший однажды, что целью школ должно быть в первую очередь воспитание гармоничной личности, а не специалиста. Создав комфортную образовательную среду, можно реально решить проблему гармоничного развития детей в школе.

Галина Александровна Данюшевская – педагог-психолог, г. Таганрог.

**Технология как средство
формирования общеучебных умений**
(Материалы школьной
научно-практической конференции)

Н.М. Степанов

Согласно современному определению качества образования, его составляющими наряду с предметными знаниями и умениями являются надпредметные умения (или общеучебные). Более того, согласно государственным образовательным стандартам, главное в изучении учебного предмета – это не набор знаний, а система умений по использованию предметного содержания. Поэтому столь актуальной является проблема общеучебных умений: во-первых, их классификация в соответствии с современными подходами, во-вторых, разработка методов и приемов их формирования, в-третьих, диагностика измерения уровня сформированности и оценки.

Материалы по теме «Общеучебные умения», подготовленные авторским коллективом Образовательной системы «Школа 2100», способствуют тому, чтобы функционально грамотная личность с «красивого плаката» стала «реально достижимой целью» [1, 2].

Важно, что каждая из выделенных четырех групп умений: организационные, интеллектуальные, оценочные и коммуникативные – в разработанной классификации представлена в развитии – от начальной школы до основной и старшей. Так, например, если на выходе из первого класса, почти на пороге школы, умение добывать новые знания (информацию) из различных источников и разными способами должно быть сформировано на уровне «уметь находить ответы на вопросы, используя учебник, свой жизненный опыт и информацию, полученную

на уроке», то на выходе из старшей школы выпускник должен уметь «составлять, отбирать и проверять информацию, полученную из различных источников, в том числе СМИ, для успешного продвижения по самостоятельно выбранной образовательной траектории».

Таким образом, каждое умение «выращивается» на протяжении обучения, от класса к классу, и этот рост зафиксирован в классификации, представленной в виде программы развития общеучебных умений. Она ориентирует, направляет педагога в деле формирования надпредметных умений, координирует, согласует деятельность педагогического коллектива в названном направлении. Именно в этой области работа учителей всегда была наиболее хаотичной, разнонаправленной, сложно было говорить о непрерывности, преемственности как между начальной, основной и старшей ступенями, так и в деятельности учителей, работающих в одном классе.

Вопрос технологий (а это, как известно, прежде всего совокупность методов и приемов), обеспечивающих развивающий эффект обучения, был, по сути, решен системой «Школа 2100» изначально, в момент ее возникновения. Именно технологии, базовые для системы, – технология проблемно-диалогического обучения, формирования типа правильной читательской деятельности и технология оценивания – являются основным средством формирования общеучебных умений.

Разработка системы диагностики и оценки уровня сформированности надпредметных умений – дело ближайшего будущего.

Чтобы активизировать и упорядочить работу по формированию общеучебных умений, в нашей школе после выхода названных материалов была проведена научно-практическая конференция по теме: «Развитие общеучебных умений – путь к функционально грамотной личности».

Ее цель не только презентация материала из сборника «Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех», но и анализ собственного опыта решения проблемы.

Программа конференции включала пять выступлений по следующим темам:

1. Формирование общеучебных умений – компетентностей – путь к функционально грамотной личности.

Таблица 1

Технология формирования типа правильной читательской деятельности (основные этапы урока и деятельность детей)	Формируемые коммуникативные умения
I. Работа с текстом до чтения. Антиципация (прогнозирование содержания текста по заглавию, иллюстрациям и группе ключевых слов).	<u>Понимать</u> Понимать точку зрения автора, используя ознакомительное чтение.
II. Работа с текстом во время чтения. 1. Первичное чтение. Самостоятельное чтение, выражение реакции на текст, проверка своих прогнозов о содержании и героях, рефлексия по поводу несовпадения. 2. Перечитывание текста. Ответы на вопросы учителя с опорой на текст, аргументация своей точки зрения. Чтение подтекста произведения, постановка вопросов к автору. Деление текста на смысловые части. Составление плана.	<u>Понимать</u> Самостоятельно использовать различные виды чтения, приемы слушания. <u>Доносить свою позицию</u> Оформлять свою мысль в устной и письменной речи. Высказывать свою точку зрения. <u>Доносить свою позицию</u> При необходимости отстаивать свою точку зрения, аргументируя ее. <u>Понимать</u> Вести диалог с автором, ставить вопросы к тексту и искать ответы на них. Отвечать развернуто, используя элементы пересказа. Слушать других. <u>Понимать</u> Выделять главное, составлять план.
III. Работа с текстом после чтения. Выдвижение гипотез, формулирование аргументов и контраргументов. Корректировка своей точки зрения. Участие в коллективной дискуссии.	<u>Доносить свою позицию</u> Отстаивая свою позицию, приводить аргументы, подтверждая их фактами. В дискуссии уметь выдвинуть контраргументы, перефразировать свою мысль (владение механизмом эквивалентных замен). <u>Договариваться с людьми</u> Выполнять различные роли в группе, сотрудничать в совместном решении проблемы. Уважительно относиться к позиции другого, пытаться договариваться. Самостоятельно организовывать учебное взаимодействие в группе. Предвидеть последствия коллективных решений. Уметь взглянуть на ситуацию с иной позиции и договариваться с людьми иных позиций.
IV. Подведение итогов урока. Оценка и рефлексия собственной и коллективной деятельности.	<u>Доносить свою позицию</u> Учиться критично относиться к своему мнению, с достоинством признавать ошибочность своего мнения и корректировать его.

Таблица 2

Проблемно-диалогическое обучение (основные этапы урока и деятельность детей)	Формируемые коммуникативные умения
I. Постановка проблемы. Слушание, наблюдение, ответы на вопросы учителя, выполнение данного задания, выявление и осознание противоречия.	<u>Понимать</u> Слушать других, понимать поставленную задачу. <u>Доносить свою позицию</u> Оформлять свою мысль, высказывать свою точку зрения.
II. Поиск решения. Выдвижение и проверка гипотез.	<u>Понимать</u> Понимать позицию другого, различать в его речи: мнения, доказательства, гипотезы. <u>Доносить свою позицию</u> В дискуссии уметь выдвинуть контраргументы. <u>Договариваться</u> Уметь взглянуть на ситуацию с иной позиции, договариваться с людьми иных позиций; сотрудничать в совместном решении проблемы, учиться уважительно относиться к позиции другого.
III. Выражение решения. Выражение нового знания в доступной форме.	<u>Понимать</u> Уметь выделять главное, составлять план.
IV. Реализация продукта. Публичное представление продукта учителю и классу.	<u>Доносить свою позицию</u> Выражать собственное мнение, отстаивать свою точку зрения, приводить аргументы, подтверждая их фактами. При необходимости корректно убеждать других в правоте своей позиции, признавать ошибочность своего мнения и корректировать его. <u>Договариваться</u> Толерантно строить отношения с людьми иных позиций и находить компромиссы.

2. Развитие организационных умений через использование на уроках технологии проблемно-диалогического обучения.

3. Формирование коммуникативных умений через использование на уроках технологии формирования типа правильной читательской деятельности и технологии проблемно-диалогического обучения.

4. Новый школьный дневник как средство, способствующее формированию предметных и надпредметных умений.

5. Особенности формирования оценочных умений.

На следующий после конференции день учителя были приглашены

на открытые уроки, где демонстрировались возможности использования базовых технологий в развитии общеучебных умений. Ниже предлагается фрагмент выступления одного из докладчиков.

Учитель русского языка и литературы А.А. Пашкина, выступая по вопросу «Формирование коммуникативных умений через использование на уроках технологии формирования типа правильной читательской деятельности и технологии проблемно-диалогического обучения», в презентации прибегла к любопытной иллюстрации, наложив на технологические рамки (обеих технологий) таблицу с перечнем коммуникатив-

ных умений. Вот что из этого получилось (табл. 1 и 2).

Точно такую же работу можно проделать и по другим группам умений. Совершенно очевидно, что при систематическом использовании вышеназванных технологий общеучебные умения будут формироваться от класса к классу, последовательно, целенаправленно, а значит, и успешно.

Литература

1. «Образовательная система "Школа 2100" – качественное образование для всех»: Сб. мат. – М.: Баласс, 2006.

2. Начальная школа плюс До и После. – 2006. – № 9.

Николай Михайлович Степанов – учитель русского языка и литературы школы № 5, г. Стрежевой, Томская обл.

Поздравляем наших авторов!

В июле 2008 г. опубликован Приказ Министерства образования и науки РФ № 197, в котором названы фамилии победителей конкурса на получение денежного поощрения лучшими учителями 2008 года.

В списке победителей мы с удовольствием увидели коллег – авторов нашего журнала:

Ольгу Викторовну Пронину

(прогимназия № 1759, г. Москва),

Екатерину Михайловну Островскую

(многопрофильная гимназия № 1506, г. Москва),

Валентину Владимировну Смирнову

(Моргаушская средняя школа, Чувашская Республика),

Ольгу Александровну Родыгину

(школа № 2, г. Лобня, Московская обл.).

Поздравляем учителей-победителей с высокой оценкой их профессиональной деятельности, желаем здоровья и творчества!

*Ученый совет,
редакция и редколлегия
журнала «Начальная школа плюс До и После»*

«Единый развивающий мир»

(Из опыта экспериментальной работы)

О.М. Пармонова

Экспериментальная площадка «Единый развивающий мир» была организована в г. Петрозаводске на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа №48» в 2002 г. и действовала в течение 5 лет. Целью, которую ставили перед собой педагоги экспериментальной площадки, было создание единой развивающей среды (детский сад – школа) в образовательно-воспитательном комплексе микрорайона Перевалка. Эксперимент объединил различные образовательные учреждения округа: среднюю школу № 48, ДОУ № 110, детскую школу искусств, шесть спортивных школ, детский дом творчества.

К 2001 г. на фоне демографического спада количество обучающихся в общеобразовательных учреждениях микрорайона уменьшилось, многие родители стремились отдать ребенка в лицей или гимназию за пределами округа. Для педагогического коллектива остро встал проблема сохранения школы, возникла идея создания экспериментальной площадки. Творческая группа учителей изучила социальный заказ родителей, имеющих детей 6–10 лет, выявила требования к общеобразовательному учреждению, качеству образовательных услуг.

Характерной проблемой общеобразовательной школы является **построение образовательного пространства** таким образом, чтобы учитывались потребности учащихся, их родителей и социума, обеспечивалось развитие всесторонних интересов детей, а сама школа превращалась в социокультурное объединение. Не секрет, что в такую школу приходит немало социально запущенных детей из «трудных» семей, вместе с тем сегодня общество диктует потребность в вы-

пускнике школы как в человеке, способном к развитию себя как личности; готовом к культурному взаимодействию во всем многообразии социальных отношений с людьми и природой.

Экспериментальная площадка «Единый развивающий мир» предполагала построение такого непрерывного развивающего образовательного пространства, в котором дети смогут вырасти творческими, мобильными и активными личностями. Дети, с трехлетнего возраста попадая в развивающую среду детского сада № 110, продолжают свое начальное образование в той же развивающей Образовательной системе «Школа 2100», по которой работает и средняя школа.

Были определены следующие **цели эксперимента**:

- создание преемственной развивающей среды между всеми образовательными учреждениями, базирующейся на подходах непрерывного вариативного личностно-развивающего образования;

- организация школы полного дня с 1-го по 7-й класс, что позволяло расширить интересы и развивать познавательную мотивацию детей;

- адаптация Образовательной системы «Школа 2100» к региональным и местным условиям.

Были поставлены следующие **задачи** на 5 лет экспериментальной деятельности:

- изучение особенностей адаптации детей в образовательной среде при использовании Образовательной системы «Школа 2100»;

- исследование условий школы полного дня для создания положительного психологического климата в образовательном учреждении;

- диагностирование удовлетворенности социального заказа родителей и учащихся;

- изучение результатов первого этапа эксперимента в виде проблемно ориентированного анализа;

- создание преподавателями (воспитателями) картотеки методических разработок;

- описание результатов диагностики развития личности каждого ребенка в экспериментальной группе;

- разработка модели «Школа – комплекс полного дня» на основании диагностического блока.

Эксперимент предполагалось провести в три этапа:

- 1) адаптационно-аналитический (с изучением результатов этого этапа в виде проблемно ориентированного анализа);

- 2) коррекционный;

- 3) обобщающий;

Остановимся кратко на содержании работы.

Первый этап (2002–2003 г.).

1. Разработано Положение об эксперименте (утверждалось на городском Экспертном совете).

2. Получен статус городской экспериментальной площадки (разрешено открытие четырех классов в МОУ «СОШ № 48» и групп МДОУ № 110 по системе «Школа 2100»).

3. Проведены курсы по развивающему образованию для педагогических работников дошкольного учреждения и учителей начальной школы.

Для овладения содержанием и технологиями были проведены следующие мероприятия:

- тренинг «Осознание профессиональной деятельности преподавателя»;

- семинары и лекции по проблемам «Психология развития личности ребенка», «Основные психологические характеристики возраста»;

- курсовая подготовка воспитателей и учителей по Образовательной системе «Школа 2100».

В это же время проводилась сопровождающая педагогическая и психологическая диагностика развития личности ребенка в рамках выделенных возрастных параметров.

На первом этапе эксперимента сотрудники кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации работников образования Республики Карелия проводили консультации для учителей и воспитателей по подбору методических

средств. В течение года два раза в месяц за «круглым столом» собирались воспитатели детского сада и учителя школы. Обсуждались различные вопросы обучения и воспитания в экспериментальных группах и классах, в первую очередь проблемы преемственности между звеньями развивающего образования.

Контроль деятельности экспериментальной площадки осуществлялся в ходе психолого-педагогического мониторинга развития личности ребенка в соответствии с возрастными нормами и индивидуальными особенностями зоны ближайшего развития детей. Этим занимались психологи в детском саду и в школе, а консультировали их научные руководители экспериментальной площадки Г.В. Поснова (КГПУ), Е.В. Хаяйнен (ГОУ ИПКРО РК). Было предложено, чтобы на консультации, лекции, тренинги, курсы приходили не только учителя, работающие в экспериментальных классах, но и педагоги, работающие по другим учебным программам.

Второй этап эксперимента (2003–2005 г.)

Главным направлением работы на этом этапе стало **осуществление преемственности в образовательном процессе**. С этой целью в подготовительной группе детского сада, в 1-м и 5-м классах школы проводилось психологическое обследование детей в начале и конце учебного года.

Одной из важных задач было диагностирование удовлетворенности социального заказа родителей. Педагоги совместно с психологом 2 раза в год проводили анкетирование родителей с целью изучения их мнения по различным направлениям эксперимента.

Методическое объединение (научно-практическая лаборатория) по Образовательной системе «Школа 2100» продолжило свою работу в нескольких профессиональных объединениях педагогов.

Творческая микрогруппа учителей начальной школы решала следующие задачи:

– изучение особенностей адаптации детей в образовательной среде при использовании программы «Школа 2100»;

– знакомство с технологией проектной деятельности и внедрение ее в учебный процесс.

Творческая микрогруппа воспитателей школы работала над проблемами:

– создание положительного психологического климата в условиях школы полного дня;

– создание единой программы воспитательной деятельности школы продленного дня.

Творческая группа педагогов 5–6-х экспериментальных классов (учителя русского языка и литературы, математики, истории, биологии, географии) работала по проблеме адаптации содержания УМК «Школа 2100» к условиям школы.

Творческая группа воспитателей МДОУ № 110 разрабатывала систему педагогического сопровождения адаптации Комплексной программы «Детский сад 2100» в технологии «рефлексивного круга».

В 2002–2007 гг. на базе средней школы № 48 проходили семинары, курсы, конференции, встречи разного уровня по обмену опытом организации процесса обучения по Образовательной системе «Школа 2100», например, лекции на тему «Концепция развития школы», «Меры педагогического воздействия», семинар «Проектная деятельность». В 2003/2004 учебном году экспериментальная площадка получила статус федеральной. Были проведены практико ориентированные семинары «Метод проектов. Датский вариант», «Курс "Краеведение в начальной школе"» и др., фестиваль «Весенняя мозаика».

Вошли в практику встречи с авторами УМК Образовательной системы «Школа 2100» и Комплексной программы «Детский сад 2100». На курсах повышения квалификации прошли обучение более 80 учителей и 60 воспитателей. За пять лет количества классов, работающих по образо-

вательной системе «Школа 2100», увеличилось с 4 до 15.

Особенно значимым участком экспериментальной работы стало создание школы полного дня (ШПД), где каждый ребенок, независимо от возможностей семьи, смог бы реализовать свой потенциал в различных мероприятиях и занятиях по интересам в кружковой, факультативной, творческой и спортивной работе. С этой целью в эксперимент были вовлечены педагоги «Детской школы искусств», Дома творчества № 2, детско-юношеских спортивных школ. В отличие от обычной группы продленного дня ШПД предполагала введение большого числа дополнительных развивающих занятий по выбору детей. Психологами доказано, что творческие занятия не только интересны, но и полезны – они уменьшают усталость учащихся.

Режим работы ШПД включал не только самоподготовку, оздоровительные прогулки, 3-разовое питание, но и развивающие занятия (хоровое пение, хореография, игра на музыкальных инструментах, театр, фольклор, изобразительное искусство); спортивно-оздоровительные секции (художественная гимнастика, настольный теннис, гимнастика у-шу, хоккей, футбол, волейбол, спортивные игры); информационные курсы (иностранная литература, краеведение, информатика); досуговую деятельность (работу над проектами, экскурсии, походы и т.п.). Воспитателям школы полного дня представилась возможность реализовать свои программы по комплексному воспитанию.

Раз в четверть проводились «круглые столы» с педагогами дополнительного образования по планированию совместной деятельности, корректровке режима дня учащихся, объема нагрузок, раз в месяц – заседания методобъединения воспитателей ШПД в технологии «рефлексивного круга».

Благодаря ШПД ученики сдружились, стали более активными, раскрепощенными. Они с удовольствием принимают участие в концертах, твор-

ческих конкурсах, викторинах, спортивных соревнованиях. Ребята, обучающиеся по системе «Школа 2100», являются победителями или входят в десятку сильнейших на предметных городских олимпиадах, конференциях молодых исследователей «Шаг в будущее», «Малая Академия».

Несмотря на достигнутые результаты, существуют проблемы в координации совместной деятельности учителей, воспитателей и педагогов дополнительного образования. Возникает необходимость более частых встреч в форме «круглых столов» и «рефлексивных кругов» (организация совместных мероприятий, регулирование объема домашних заданий в некоторые дни, корректировка совместных планов). Существует проблема преемственности в обучении на ступени основного общего образования по технологиям, применяемым в Образовательной системе «Школа 2100» (не все педагоги, работающие в 5–9-х клас-

сах, в полной мере владеют технологией проблемно-диалогического обучения, методами проектной деятельности, педагогических мастерских и др.). Необходимо решить проблемы, связанные с повышением эффективности урока (распределение учебного времени, структурирование и выбор формы урока, подбор учебного материала).

Вместе с тем одна из важных задач – интеграция дополнительного и основного образования в период эксперимента – решена полностью. Наша работа по дальнейшему совершенствованию взаимодействия в рамках экспериментальной площадки «Единый развивающий мир» продолжается.

О.М. Пармонова – зам. директора по научно-методической работе МОУ СОШ № 48, г. Петрозаводск, Республика Карелия.



Внимание! Новинка!

В издательстве «Баласс» вышел сборник методических материалов

«Предшкольное образование (образование детей старшего дошкольного возраста)»

В новом сборнике:

- ◆ концепция предшкольного образования в Образовательной системе «Школа 2100»;
- ◆ формы организации и общие подходы к содержанию предшкольного образования;
- ◆ карты программных требований;
- ◆ диагностика речевого и познавательного развития детей;
- ◆ методические рекомендации к проведению занятий:
 - по развитию речи;
 - по ознакомлению с художественной литературой;
 - по введению в математику;
 - по ознакомлению с окружающим миром.

Заявки принимаются по адресу: 11123 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.

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Внедрение критериально ориентированной оценки учебных достижений школьников в педагогическую практику

А.Г. Пачина



Широкое внедрение в школьную практику альтернативных педагогических систем, современных технологий, авторских программ, концепций, учебников оказало огромное влияние на принятие учителями новой парадигмы образования.

Технологии личностно, деятельностно ориентированного образования существенно повышают эффективность процесса обучения.

В современных концепциях программ начального образования в качестве основной, главной и определяющей его цели называется развитие личности младшего школьника. Следовательно, изучение результативности образования должно быть направлено на оценку достижений школьников в развитии своей личности. Усвоение детьми знаний, умений и навыков становится средством достижения этой цели.

Достижения школьников в развитии своей личности – это знания; усилия, затраченные на их приобретение; организация своего учения. Это не столько объем приобретенных знаний, сколько отношение учащегося к предмету, его стремления, его собственные оценки возможностей продвижения, уровень ожиданий, то есть перспективы, связанные с изучением данного учебного предмета. Результат, полученный школьником, сравнивается с его же прошлыми результатами, что позволяет выявить динамику общего и интеллектуального развития.

Такой подход к оценке учебных достижений позволяет активизиро-

вать внутренний потенциал обучающихся через определение их успехов в индивидуальном развитии, формирует понимание необходимости использовать любой вид деятельности для саморазвития.

При оценке учебных достижений применяются и общепринятые стандарты, чтобы определить уровень освоения программы по тому или иному учебному предмету и овладеть адекватной самооценкой своих способностей, проявляющихся при изучении разных учебных предметов.

Объективность оценки обеспечивается установлением критериев, ориентирующих в оценке учебных достижений.

Эти критерии условно можно разделить на три группы:

1) предметно-содержательные (полнота, обобщенность, системность, правильность, осмысленность знаний и др.);

2) содержательно-деятельностные (прочность, действенность знаний, мыслительные операции, специальные предметные, интеллектуальные, общеучебные и другие внепредметные умения);

3) индивидуальные, личностные (активность, самостоятельность, самооценка, критичность, мотивация учения и другие свойства личности, характеризующие мотивационную, эмоциональную, волевую сферы, сферу саморегуляции и др.).

Критериально ориентированная оценка учебных достижений школьников – это система, построенная с учетом принципов личностно-дея-

Образовательная система	Цель	Результат	Предмет оценки
Система общего развития Л.В. Занкова	Оптимальное общее развитие всех учащихся	Развитие психической деятельности школьника: деятельности наблюдения, мыслительной деятельности, практических действий, эмоционально-волевых особенностей. Базовые теоретические знания по предметам	Базовые знания по предметам
Система РО Д.Б. Эльконина– В.В. Давыдова	Формирование учебной деятельности, усвоение способов воспроизводства теоретических знаний	Сформированность учебной деятельности (умения учиться). Сформированность теоретических понятий	Базовые знания по предметам
Система РО «Школа 2100»	Выращивание функционально-грамотной личности (развитие личности через культуру в деятельности)	Продвижение ученика в развитии (овладение новыми возможностями – «цепочками» взаимосвязанных знаний и умений по предметам). Базовые теоретические знания по предметам	Базовые знания по предметам
УМК «Гармония»	Развитие ребенка в процессе усвоения знаний, умений и навыков. Формирование понятий и общих способов действий (осознание причинно-следственных связей, закономерностей и зависимостей в рамках содержания каждого учебного предмета)	Сформированность общих способов действий. Базовые теоретические знания по предметам	Базовые знания по предметам
УМК «Начальная школа XXI века»	Общее развитие ребенка, формирование компонентов учебной деятельности, восполнение его духовной и эмоциональной культуры	Сформированность компонентов учебной деятельности. Базовые теоретические знания по предметам	Базовые знания по предметам
ОС «Перспективная начальная школа»	Оптимальное развитие каждого ребенка на основе педагогической поддержки его индивидуальности	Развитие индивидуальности ребенка. Базовые теоретические знания по предметам	Базовые знания по предметам
УМК «Планета знаний»	Развитие младших школьников, формирование общеучебных умений и навыков, развитие творческих способностей ребенка в различных видах и формах деятельности	Проявления самостоятельности и инициативности, развитие творческих способностей ребенка в различных видах и формах деятельности. Базовые теоретические знания по предметам	Базовые знания по предметам

тельностного обучения. Ее внедрение в педагогическую практику требует соответствующего методического сопровождения, о котором пойдет речь далее. Но прежде необходимо уточнить противоречие между существующей системой оценки и системой оценки учебных достижений школьников по определенным критериям.

Для этого рассмотрим соотношение цель – результат в современных образовательных системах и предмет оценки в школьной практике (см. табл.).

Как видим, в существующей школьной практике основным предметом оценки являются лишь предметные знания и умения школьников.

Изучение оценочной практики педагогов позволило выявить следующее:

≈ 80% педагогов используют «традиционную» систему оценки знаний, умений и навыков;

≈ 15% педагогов используют оценку учебных достижений школьников, но при этом испытывают затруднения;

≈ 5% педагогов успешно реализуют оценку учебных достижений школьников.

Причины «непопулярности» оценки учебных достижений школьников в следующем:

- учителя и управленцы не поддерживают идею такой оценки по ряду объективных и субъективных причин: неготовность к изменению (разрушению) привычной оценочной практики; многие учителя не владеют методиками оценки; психологически не готовы к переменам;

- опасение возникновения значительных перегрузок учителей и учащихся при изучении «новой» системы оценки, что может вызвать ряд негативных последствий (увеличение времени на оценочные процедуры может повлечь уменьшение активного времени обучения);

- дефицит методического обеспечения;

- неготовность системы повышения квалификации к реализации новой технологии оценки учебных достижений школьников;

- незнание способов определения критериев как ориентиров оценивания.

В то же время большинство педагогов понимают, что «традиционная» система знаний, умений и навыков школьников не соответствует требованиям личностно-деятельностного обучения. А использование в педагогической практике оценки учебных достижений школьников на основе индивидуально ориентированных критериев обеспечит личностно-деятельностный подход и повысит достоверность при изучении результативности обучения.

Таким образом, противоречие между существующей оценочной практикой и системой оценки результа-

та, выраженного в учебных достижениях школьника, в его личностном развитии, актуализирует проблему внедрения (реализации) и методического сопровождения этого процесса.

Цель данной системы оценивания – формирование и развитие компетентности педагога в критериально ориентированной оценке учебных достижений школьников, что обеспечит повышение достоверности при изучении результативности обучения.

При этом возможны:

- дополнение старой системы;

- перестройка всей системы;

- изменение установки, которая затем ведет к изменению практики.

С позиции личностно-деятельностного образования логично избрать последнее, поскольку в рамках этой парадигмы внедрение определяется как управляемый процесс на уровне его осознания.

Традиционно система повышения квалификации в процессе введения новшества ставила перед собой следующие задачи:

- организовать методическое сопровождение;

- сломать стереотипы традиционных способов обучения и воспитания;

- создать условия для успешного освоения нового.

В условиях личностно-деятельностного подхода это прежде всего создание условий для успешного освоения нового и возможности учителю самореализоваться в этом процессе.

На уровне системы повышения квалификации можно выделить следующие этапы критериально ориентированной оценки учебных достижений школьников в педагогической практике:

- изучение оценочной практики;

- разработка форм повышения квалификации учителей;

- изучение педагогического опыта внедрения критериально ориентированной оценки учебных достижений школьников в педагогическую практику;

- анкетирование, собеседование с учителями, анализ состояния качества образования (уровень обученности, воспитанности и общего развития учащихся);

- «пилотная» стадия; «пробное» внедрение критериально ориентированной оценки учебных достижений школьников по группам школ;

- изучение успешного опыта учителями и руководителями;

- создание необходимого справочно-информационного банка;

- организация и проведение научно-практической конференции по итогам работы;

- публикации и другие формы распространения опыта;

- организация мониторинга;

- участие в разработке решений о распространении критериально ориентированной оценки учебных достижений школьников.

На уровне школы алгоритм реализации можно представить в таком виде:

- анализ состояния оценочной практики и сопоставление данных с требованиями критериально ориентированной оценки учебных достижений школьников;

- поиск педагогических идей, содержания образования, соответствующих задачам школы и ее возможностям;

- разработка комплексной программы;

- учебно-методическое обеспечение;

- методическая, психологическая, организационная подготовка участников процесса;

- установление связей с методической службой системы повышения квалификации;

- создание банка передового опыта;

- мониторинг качества образования учащихся школы и профессионального роста педагогов.

Формами разработки содержания и методического сопровождения данного процесса в системе повышения квалификации являются:

- курсы,

- факультативы,

- экспериментальные площадки,

- стажировка на базе опорной школы,

- проблемные семинары для учителей, заместителей директоров и методистов,

- творческие группы и др.

Работа здесь строится на закономерностях и принципах обучения взрослых людей.

Цель деятельности методиста – создание условий для успешного внедрения нового и обеспечение возможности самореализации учителя в этом процессе. Эффективность такой деятельности обеспечивается совокупностью педагогических условий: целостностью, комплексностью и системностью; многофакторностью и непрерывным характером; гуманистической основой. А показатель ее результативности – это самоопределение педагога на реализацию критериально ориентированной оценки учебных достижений школьников и его компетентность в этом процессе.

Ангела Геннадьевна Пачина – заведующая Центром развивающего обучения ГОУ ДПО «Институт развития образования Омской области».

**Готовность образовательной
системы «Школа 2100»
к реализации нового Федерального
государственного образовательного
стандарта**

А.А. Вахрушев



Проблемный вопрос: Что придется менять в своей работе учителям Образовательной системы «Школа 2100» с внедрением нового Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения?

С заменой единого образования в СССР вариативным образованием в России возникла проблема сохранения единого образовательного пространства страны. Эту задачу должен был решить стандарт первого поколения. Однако создать документ, удовлетворяющий всех его пользователей – обществу, родителям, педагогов, учащихся, – не удалось.

Для решения этой задачи потребовалось пересмотреть роль стандартов, уйти от идеи перечисления в нем всех единиц информации в сторону идеи определения целевых ориентиров образования, описания его результатов и условий их осуществления. Эту роль, по видимому, сыграет разрабатываемый в настоящее время стандарт второго поколения.

В соответствии с Федеральным законом от 1 декабря 2007 года № 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» наше образование получило законодательную основу для настоящих полноценных юридически корректных Федеральных государственных образовательных стандартов. И хотя эти стандарты второго

поколения еще не внедрены в жизнь, но уже из пунктов закона и апробируемых примерных вариантов ясны их главные особенности, их сущностная основа и отличие от стандартов первого поколения.

Новые стандарты нацелены на решение тех проблем, которые в рамках прежних стандартов не получили должного развития (формирование российской идентичности как ценностная основа для построения новых стандартов, возвращение школе наряду с обучением и воспитывающей роли и др.). Но они по-другому решают и многие проблемы, стоящие перед образованием. Позволим себе начать именно с такого сравнения.

**Новый стандарт,
как и Образовательная система
«Школа 2100», нацелен на смену
образовательной парадигмы**

Государственный стандарт 2004 г. ориентировал образование не только на усвоение учащимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности. В то же время Федеральный государственный стандарт второго поколения нацеливает на смену образовательной парадигмы (цели): вместо передачи суммы знаний – **развитие личности учащегося на основе освоения способов деятельности.**

Эта идея очень близка учителям, работающим по Образовательной системе «Школа 2100». Еще с 1996 года, с момента создания под руководством академика А.А. Леонтьева Образовательной программы «Школа 2100», ею

была провозглашена новая цель образования. Вместо господствующей в те времена идеи приобретения системы прочных фундаментальных знаний, образовательная программа провозгласила идею **функционально грамотной личности**, «которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Это человек, ориентирующийся в мире и действующий в соответствии с общественными ценностями, ожиданиями и интересами». В противовес идее приоритета знаний мы всегда рассматривали знания и умения как средство развития личности. И не случайно в решении бюро Президиума РАО от 16 ноября 2005 года в качестве важнейшего достижения Образовательной системы «Школа 2100» было отмечено, что «**авторскому коллективу «Школа 2100» удалось создать современную личностно ориентированную образовательную систему для массовой школы**». Мы гордимся тем, что и на государственном уровне позже была поставлена именно эта цель.

Главное – не знания, а умение их добывать и ими пользоваться

Стандарт 2004 года включал в себя обязательный минимум содержания основных образовательных программ, который определял содержание, тематику уроков и требования к уровню подготовки оканчивающих начальную школу, на основе которых конструировались контрольно-измерительные материалы. Но так уж повелось в российской школе, что главное внимание в триаде «знания–умения–навыки» всегда уделялось знаниям, поэтому стандарт воспринимался прежде всего как перечень знаний, которые должны были освоить ученики. Такому стандарту соответствовали тексты большинства учебников, в которых содержались все необходимые для запоминания знания. Закрепление

уместно было выполнять с помощью репродуктивных заданий, а контроль – с помощью простых тестов, проверяющих фактические знания. Поэтому наши школьники и занимали последние позиции в рейтинге международных исследований уровня образования (PISA). Этот же результат зафиксировал и проводимый с 2001 по 2004 г. широкомасштабный эксперимент по совершенствованию содержания и структуры общего образования. Лишь в 2006 г. результаты наших 10-летних выпускников начальной школы соответствовали статусу великой страны (1-е место в мире в рамках международных исследований PIRLS).

В чем же новизна стандарта второго поколения? В нем мы не найдем перечня информационных единиц, обязательных для изучения по определенному предмету в том или ином классе. Это прерогатива школ, учителей, авторов, то есть всего профессионального педагогического сообщества. А вот **требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ** – один из трех компонентов Федерального государственного образовательного стандарта, формулирующих целевые установки общего образования – важны для всех пользователей системы образования. Поэтому и являются они главной частью Федерального государственного стандарта второго поколения и подлежат общественному обсуждению.

Внимательно изучая подготовленные в рамках создания нового стандарта предложения разработчиков, невольно обнаруживаешь существенное отличие нового стандарта – **акцент на умения применять знания, на знания как средство развития личности**. Поэтому формулировки в математике, например, нацелены не на узнавание и называние пространственных фигур, а на умение находить эти фигуры в окружающем мире и работать с ними. В связи с этим на уроках окружающего мира предлагается не столько усвоить конкретные знания, как было раньше, сколько научить работать с

«популярными естественно-научными текстами, с рисунками, таблицами и простейшими схемами с целью отбора источников, поиска и извлечения информации для создания собственных устных или письменных текстов, ответов на вопросы, аргументацию своей точки зрения».

Это прекрасно согласуется с идеями Образовательной системы «Школа 2100». Не случайно в отличие от многих других систем мы постоянно подчеркиваем важность продуктивных заданий, их роль в выращивании функционально грамотной личности. Сравните примеры заданий из учебников по разным предметам с традиционными (табл. 1). Все приведенные примеры нацелены не на закрепление знаний, а на обучение детей их самостоятельному применению не только в школе. При этом знание перестает быть результатом и становится средством развития личности. Так, трудно представить себе школьника, уверенно отвечающего на вопросы по обществознанию и не имеющего своей ценностной основы. Невозможно качественно отвечать на вопросы по естествознанию и не освоить умение наблюдать за окружающим миром и делать самостоятельные умозаключения. Недостаточно формулировать грамотно правила русского языка, если ты не научился их использовать в повседневной практике.

Цель школы – не только знания

В стандарте 2004 года говорится о важности не только предметных, но и общеучебных умений, но этот тезис, к сожалению, остается только декларацией. Контрольно-измерительные материалы как в рамках всего учебного процесса, так и в рамках ЕГЭ не изменились, они по-прежнему в основном проверяют фактические знания.

Новый стандарт тоже нацелен не только на предметные результаты (знания и умения, опыт творческой деятельности и др.), но и провозглашает важность метапредметных результатов (способов деятельности, применимых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях), а также личностных результатов (системы ценностных ориентаций, интересов, мотивации и т.п.). В рамках первых попыток построения системы таких метапредметных результатов мы встречаемся с новыми терминами. Но внимательное сравнение позволяет увидеть знакомые ориентиры системы общеучебных умений, которую Образовательная система «Школа 2100» внедряет уже многие годы и даже специально для подобных целей создала свои «Дневники школьников» (табл. 2).

Каждый из перечисленных метапредметных результатов будет достиг-

Таблица 1

Продуктивные задания – главное средство достижения нового результата в образовании

Традиционные задания	Задания в учебниках «Школы 2100»
Назовите прогрессивные силы, участвовавшие в восстании Пугачева.	Представь, что ты – человек XXI века – оказался в числе соратников Пугачева. За какие действия восставших ты бы испытывал угрызения совести? Свое мнение объясни. (История, 7 кл.)
Перечислите основные особенности мускулатуры птиц.	Сравните рыбу и курицу на тарелке. У кого из них мускулатура прочнее прикреплена к скелету? С чем, на ваш взгляд, это связано? (Биология, 7 кл.)
Перечислите имена существительные, которые относятся к 1-му, 2-му и 3-му склонению.	Что нужно сделать, чтобы определить, к какому склонению относится имя существительное? (Русский язык, 4 кл.)

Таблица 2

Сравнение подходов к выделению метапредметных результатов в рамках разработки материалов нового стандарта и в Образовательной системе «Школа 2100»

Система универсальных учебных действий в рамках нового стандарта	Система общеучебных умений Образовательной системы «Школа 2100»
Личностные	Оценочные
Регулятивные	Организационные
Познавательные	Интеллектуальные
Коммуникативные	Коммуникативные

нут только в том случае, если дети и учитель будут постоянно двигаться к нему. Но, к сожалению, внимание педагогов постоянно отвлекается на текущие потребности, на подготовку к уроку по тому или иному предмету. Выход прост: для достижения новых результатов учителя должны использовать такие технологии проведения уроков, которые на выходе давали бы эти результаты. В качестве примера выращивания организационных общеучебных умений служит используемая в Образовательной системе «Школа 2100» технология проблемного диалога, с помощью которой школьники регулярно на каждом уроке учатся ставить цель, составлять план ее достижения, осуществлять поиск решения, рефлексировать результаты своей деятельности. Для формирования коммуникативных общеучебных умений служит технология работы с текстом. Таким образом, учитель, работающий по учебникам Образовательной системы «Школа 2100», имеет возможность достигать новых целей образования, действуя привычно, просто качественно проводя уроки с использованием принятых в этой системе технологий.

В рамках Образовательной системы «Школа 2100» для достижения нового образовательного результата не только выстроена система

общеучебных умений, не только используются технологии, позволяющие эффективно их развивать, но и сформирован понятный алгоритм реализации заявленных целей. Его иллюстрацией может служить схематический рисунок «пирамиды успеха», позволяющей на основе системы продуктивных заданий в каждом из учебников достичь целей каждого предмета, а с их помощью обеспечить метапредметные результаты и, в конечном итоге, достичь цели образования – вырастить функционально грамотную личность.

Как Образовательная система «Школа 2100» предлагает сделать цель, определенную ФГОСом, реально достижимой



Так, например, в новых учебниках «Окружающий мир» все задания различаются по цвету первой буквы. Каждое из них позволяет достичь какой-либо из двух основных целей предмета: научить объяснять мир и объяснять свое отношение к миру. Первая цель формирует интеллектуальные общеучебные умения, вторая – оценочные. Таким образом, учитель на каждом уроке, выбирая те или иные задания, получает возможность самостоятельно шаг за шагом конструировать результат своей деятельности по выращиванию функционально грамотной личности.

Таблица 3

Сравнение портрета выпускника в новом ФГОСе и в Образовательной системе «Школа 2100»

Федеральный государственный образовательный стандарт	Образовательная система «Школа 2100»
<p>Патриот, носитель ценностей гражданского общества, осознающий свою сопричастность к судьбам Родины.</p> <p>Уважающий ценности иных культур, конфессий и мировоззрений, осознающий глобальные проблемы современности, свою роль в их решении.</p> <p>Креативный, мотивированный к познанию и творчеству, обучению и самообучению на протяжении всей жизни.</p> <p>Уважающий других людей, готовый сотрудничать с ними для достижения совместного результата.</p> <p>Осознающий себя личностью, способный принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность.</p>	<p>Инициативный</p> <p>Искренний, доброжелательно настроенный к миру, к людям.</p> <p>Умеет использовать свои знания и умения в реальных жизненных ситуациях.</p> <p>Желает активно высказывать свою точку зрения, аргументировать ее.</p> <p>Любознательный.</p> <p>Умеет организовывать свои дела, решая различные проблемы.</p> <p>Умеет результативно мыслить, добывать информацию и работать с ней.</p> <p>Может оценивать свои и чужие поступки, занимать свою позицию.</p> <p>Умеет общаться с разными людьми, договариваться с ними, делая что-то сообща.</p>

Образование – это не только обучение и развитие, но и воспитание

Еще одна особенность Федерального государственного стандарта второго поколения – его нацеленность на решение не только задач обучения и развития, но и задач воспитания. Особенно важно, чтобы школа сыграла свою ведущую роль в качестве объединяющей основы для формирования многонационального российского общества. В новом базисном образовательном плане предусмотрены часы не только для учебной, но и внеучебной работы, направленной на воспитание граждан нашей страны.

Для полноценной организации воспитательного процесса вся жизнь школы должна быть построена на одних и тех же принципах, так как воспитывает не только учебная деятельность на уроках, но и система взаимоотношений педагога с учениками, характер оценивания результатов труда школьников, взаимоотношения с одноклассниками, внеклассная жизнь. Но все это требует создания единой образовательной программы, действующей в каждой школе.

Образовательная система «Школа 2100» дает прекрасные возможности для создания такой образователь-

ной программы в каждой школе, так как успешно решает проблемы преемственности и создания в школе единства подходов в обучении, развитии и воспитании на разных ступенях образования. Это приводит к построению единой развивающей образовательной среды школы, обеспечивающей новый образовательный результат. Не случайно РАО рекомендует **«активно использовать успешный опыт Образовательной системы "Школа 2100" в решении задач модернизации российского образования»**.

В качестве примера результативности деятельности Образовательной системы «Школа 2100» приведем сравнение портрета выпускника из нового стандарта (ФГОС) с портретом выпускника Образовательной системы «Школа 2100», полученного несколько лет назад в исследованиях психологов (табл. 3). Результаты говорят сами за себя.

Александр Александрович Вахрушев – канд. биол. наук, доцент, член-корр. АПСН, автор учебников, руководитель естественно-научного направления в Образовательной системе «Школа 2100», г. Москва.

Беседы о чтении
(К проблеме понимания текста)*

О.В. Соболева

Беседа девятая

**«Коротко да ясно, оттого и прекрасно»,
или
Поговорим о понимании главного
в тексте**

В нашем разговоре о понимании текста мы подошли к самому важному и в то же время самому сложному – выделению главного в тексте. Любому читателю знакома такая ситуация, когда, пытаясь выразить суть прочитанного текста, он убеждается в справедливости тютчевского: «Мысль изреченная есть ложь». Глубокое художественное произведение невозможно «вычерпать» до конца, поэтому и остается впечатление, что формулировка его смысла полностью не отражает все заложенное в нем автором. Нужно ли требовать такую формулировку от начинающего читателя, тем более что выполнение дидактической задачи выделить главное в тексте всегда вызывает затруднения у ребенка? И что должно стать итогом работы над пониманием текста? Попробуем в этом разобраться.

В работах лингвистов отмечается, что для текста характерна цельность, центростремительность, подчиненность всех элементов главному. В науке «смысловое ядро», «средоточие текста» называют концептом. Для создателя текста это – «любимая мысль» (А.С. Пушкин), для читателя это может быть «сумма идей, понятий, впечатлений и образов, сливающихся в один образ, который залегает в душе словно облако» (В.Г. Короленко).

Исследователи понимания текста термином «концепт» обозначают формирование в сознании читающего такого представления о смысле текста,

которое служит пониманию содержания и отвлечено от непосредственного развития повествования (А.А. Брудный). Мы договорились под термином «концепт текста», или концептуальная информация, понимать систему взглядов, мыслей и чувств автора, которая нашла отражение в тексте и может быть «вычерпана» читателем в процессе работы над пониманием текста.

Если между центром текста, его «смысловым ядром» и представлением о главном в тексте, которое формируется в сознании читателя, есть однозначное соответствие, то текст понят читателем. Но концепт не всегда осознается читателем, не всегда выводится из «тени» сознания. Это заметил основатель библиопсихологии Н.А. Рубакин. Он писал, что до читательского сознания доходит лишь самая вершина айсберга – такого «общего впечатления» (идеи произведения), которое выступает из подсознания в область более или менее светлого сознания.

По отношению к художественному тексту не всегда возможно однозначное понимание, так как в этом случае мы пытаемся, по словам Ю.М. Лотмана, многомерную модель измерить одномерной, и приходим к тому, что «мысль изреченная есть ложь». Вариативность понимания художественного произведения позволяет увидеть его глубину. Разные интерпретации художественного текста могут быть обусловлены полнотой «вычерпывания» фактуальной информации, обнаружением подтекста, акцентированием внимания на разных сторонах концептуальной информации, соотносением концепта с современным контекстом. И все же важно отметить, что понимание, каким бы поливариантным (многовариантным) оно ни было, остается в рамках текста. Читатель, по образному выражению писателя Андрея Битова, подобен музыканту, играющему по нотам. Можно по-разному расставить акценты, но, как гласит народная муд-

* Продолжение публикации серии статей под общим заглавием «Беседы о чтении». Начало см. в № 8–12 за 2007 г. и № 1, 3, 4, 6 за 2008 г.

рость, «из песни слова не выкинешь», то есть текст управляет пониманием и ведет читателя к главному – своему «смысловому ядру».

Понимание концепта текста – сложная читательская задача. В работах психологов показано, что понимание текста с точки зрения автора, то есть осуществление «смыслового синтеза», проводится лишь 5–6% читателей. Частично сознают концепт, проводя «информационный анализ», 37%. Остальные 57% читателей понимают текст «от себя», то есть имеет место «нулевой синтез» (по данным О.Д. Кузьменко-Наумовой). Существенное различие авторского и читательского понимания концепта получило название эффект «смысловых ножниц».

Рассмотрим, как обстоит дело с пониманием концепта текста у школьников.

Американские психологи провели такой эксперимент. Они предложили детям самостоятельно выполнить хорошо известное задание – прочитав текст, выделить в нем основную мысль. При этом учитель вышел из класса, а другой взрослый (психолог) занимался в стороне каким-то делом, незаметно наблюдая за детьми. То, что он увидел, получило образное название «аллергическая реакция на задание». Многие дети отвлекались, суетились, выходили из комнаты, перекладывали вещи и т.п., а к выполнению задания не приступали.

Оказывается, подобные психологические барьеры при выполнении задания найти концепт текста возникают и у взрослых. Причину такого поведения психологи объясняют трудностью задания.

Проверить, является ли задание по выделению концепта текста сложным для учителя, позволил небольшой эксперимент. Студентам выпускного курса педагогического вуза был предложен рассказ Иосифа Дика «Красные яблоки». Испытуемым нужно было ознакомиться с текстом, а затем охарактеризовать смысл названия и выразить своими словами замысел автора (концепт текста). Степень пони-

мания текста оценивалась по умению определить его концепт, увидеть символичность названия.

Напомним, что в рассказе идет речь о двух товарищах, которые, наблюдая из окна, как скользят люди на ледяной дорожке, затеяли игру «упадет – не упадет». «Веселая» игра продолжалась до тех пор, пока не упала, рассыпав на снегу красные яблоки, женщина, похожая на маму одного из друзей. Прекратив игру, мальчик поссорился с ничего не понявшим товарищем, а дома, встречая вернувшуюся с работы маму, впервые позаботился о ней.

В этом тексте основной мыслью, по мнению экспертов, является одна из заповедей христианской морали: «Возлюби ближнего своего, как самого себя». В концепт данного текста могут также войти мысли о том, что часто человек задумывается о нравственности своих поступков, когда с ним или его близкими случается беда; о необходимости ценить родного человека; о равнодушии, сочувствии и соучастии и т.д. Особенность рассказа в том, что перечисленные выше мысли вытекают из анализа сюжета, лежат на поверхности. Основная идея требует большего обобщения, глубины анализа.

Название текста может быть проанализировано с разных позиций. С одной стороны, с красными яблоками связана кульминация сюжета, после которой происходит перелом в сознании и действиях одного из героев. С другой – название в определенной степени символично: рассыпавшиеся на снегу красные яблоки как сигнал опасности, тревоги, знак прозрения, стыда и т.п.

Анализ студенческих работ показал, что большинство будущих педагогов выделяют в качестве идеи, определившей замысел автора, отдельные мысли, которые «вычитываются» из текста (около 50% студентов). Наиболее распространенная из них – «нельзя смеяться над чужим несчастьем». К пониманию идеи, обобщенного смысла текста приходит 12,5%. У более трети опрошенных студентов выявилось неумение вычленивать и коротко сформу-

лизовать концепт. В их работах содержится лишь краткий пересказ сюжета.

Анализируя название текста, 35,8% будущих педагогов осознали его символичность. Примерно столько же студентов не смогли аргументированно ответить на вопрос, в чем смысл названия. Остальные (28,4%) указали на то, что название текста связано с культурно-национальным моментом сюжета.

Приведенные данные говорят о том, что выделение концепта текста – действительно сложная задача не только для ребенка, но и для взрослого.

Что же вызывает затруднения? Ученые считают так: чтобы вывести основную идею текста, мозгу нужно приложить дополнительные усилия, провести вторичную обработку того, что воспринимается. Этот процесс требует времени, интеллектуальных и духовных усилий, специальной установки.

На уроке процесс синтеза смысла («выделения главной мысли», в привычной педагогической терминологии) организует и направляет учитель, предлагая детям наводящие вопросы или задания. Продвижение к смыслу текста идет в коллективном обсуждении. В подобной работе участвует, как правило, небольшая часть класса. В итоге далеко не все школьники на уроке приходят к выделению главного самостоятельно. В этом можно убедиться, спросив о том, какова основная мысль текста, после детального разбора произведения. Как правило, ответить на этот вопрос могут 5–6 человек. Остальные получают концепт текста в готовом, «расшифрованном» виде. Очевидно, что при самостоятельной работе с текстом задание на выделение основных мыслей у большинства детей, скорее всего, вызовет упомянутую «аллергическую реакцию».

Очень часто встречается такая ситуация, когда у ребенка читает только «глаз», а не «ум и сердце». Кстати, печальную роль в этом сыграла погоня за высокой техникой чтения порой в

ущерб пониманию текста. Так, по данным Н.Н. Светловской, остаются безучастными к прочитанному более 20% бегло читающих детей. Ребенок не задумывается о том, что читает, и поэтому беспомощен в выделении концепта. Когда перед ним ставится задача выделить главное, он начинает пересказывать текст, стараясь в этом «переводить текст на свой язык» нацупать идею. Иногда это помогает. В целом процесс, в ходе которого ребенок по крупницам ищет смысл текста, чтобы выразить его в связном высказывании, по образному выражению американского психолога М. Коула, «напоминает попытки сложить из черепков вазу под струей воды»*.

Становится ясно, что способам усвоения и выражения мыслей, заложенных в тексте, как и другим приемам понимания, нужно специально обучать. Постепенно от текстов, в которых главная мысль выражена напрямую, следует переходить к таким, где ее нужно вывести, обобщив прочитанное, и выразить своими словами.

Выделение концепта является итогом всей работы над пониманием, включающей внимание к слову, ведение диалога с текстом, активизацию воображения и памяти, о чем рассказывалось в наших беседах. Показателями понимания концепта считают его выражение в речевом плане и транспонированность, то есть возможность переноса в аналогичную ситуацию. Первым критерием мы пользуемся, задавая детям традиционные вопросы: «Какова главная мысль текста?», «Что самое главное хотел сказать своим читателям автор?» и т.п. Если речь идет о высокохудожественном тексте, то нельзя не согласиться с мнением многих методистов, которые призывают отказаться от лобовых вопросов типа: «Чему учит это произведение?». Ответ на этот вопрос «объемные, богатые, разнонаправленные впечатления от текста "разглаживает", выпрямляет, упрощает,

* Социально-исторический подход к психологии обучения / Под ред. М. Коула. – М.: Педагогика, 1989.

ЧЕТЫРЕ ДЕВОЧКИ

Идет мама по улице и ведет за руку четырех маленьких девочек.

Мама говорит:

– Куплю большую сумку.

Четыре девочки говорят:

– И еще четыре маленькие сумочки!

Мама говорит:

– Куплю большой гребень.

Четыре девочки говорят:

– И... !

Мама говорит:

– Куплю большой платок.

...

– И... !

Мама говорит:

– А еще куплю большую щетку, пол мыть.

...

Прогнозируя по ходу чтения на уровне отдельных предложений, к окончанию текста мы подойдем с двумя вероятными прогнозами по поводу того, что ответят девочки на слова мамы. В зависимости от итогового прогноза сформируется концепт текста. Если девочки скажут: «И четыре маленькие щеточки», то текст получится о маминых помощниках. Если закончить текст: «А четыре девочки промолчали», то концепт будет другой (на самом деле текст заканчивается именно так). На этом простом примере можно показать детям, что часто именно окончание текста определяет его смысл.

Мы уже говорили о том, что, рассуждая о смысле текста, читатель пытается с естественного языка перейти на «семантический» (термин Ю.Д. Апресяна). Чтобы помочь ребенку перевести понимание с языка образов на язык мысли, можно использовать несколько приемов.

Один из них – составление по тексту «телеграммы». Суть телеграммы, как способа передачи информации, в выделении и очень короткой формулировке главного. В телеграмме «дорого» каждое слово. Составить телеграмму по тексту – значит в одном предложении точно сформулировать главное в тексте. Это может быть как краткая формулировка фактуальной информа-

ции или темы (о чем и что говорится в тексте), так и концептуальной (основная идея, скрытая мысль). В ходе выполнения этого задания при уточнении формулировки идет кропотливая работа над словом, а именно подбор ключевых слов для выражения мысли и исключение слов, не несущих существенной смысловой нагрузки. Этот прием целесообразно использовать при работе с познавательными или художественными текстами, в которых концепт просматривается довольно отчетливо.

Другое задание – постановка к тексту «хорошего вопроса», ответом на который будет формулировка одного из текстовых смыслов. (Это задание предлагалось детям в упомянутых исследованиях американских психологов). «Хороший вопрос», как правило, задает на уроке учитель или учебник. В то же время важно, чтобы такие вопросы учились задавать дети. Если для них постановка вопросов к тексту – привычное дело, то и выполнение подобного задания будет доступно.

Потренируемся в постановке такого вопроса и обосновании ответа на него на шуточном стихотворении Олега Григорьева:

ПОСЛЕ УРОКОВ

Домашний Пышкин и дикий

Клоков

Дрались портфелями после

уроков.

Когда вступили в бой

рукопашный,

Домашний стал диким, а дикий –

домашним.

Вопрос: кто вышел победителем в этом «сражении»?

Ответ на этот вопрос покажет, понятно ли читателю стихотворение (правильно ли восприняты сигналы текста и осуществлен переход к смыслу).

Победил Пышкин, так как в рукопашной схватке он оказался сильнее. Этот вывод следует из анализа образов героев и событий. Один герой – забияка Клоков, который характеризуется автором как «дикий». «Домашний Пыш-

кин» в воображении представляется спокойным, миролюбивым, его трудно вывести из себя. Но уж если это случилось, то противостоять его физической силе (ведь он – «Пышкин») в единоборстве нелегко, он усмирит любого забияку.

А теперь поговорим о том, как подойти к концепту объемного художественного произведения.

Выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский говорил о том, что «художественный текст по природе своей направлен на то, чтобы возбудить в людях мысли и эмоции». Рассмотрим, какие чувства и мысли рождает «волшебная повесть для детей» «Черная курица, или Подземные жители» А. Погорельского, произведение сложное и очень глубокое.

В понимании концепта текста важна роль образа. Без усиления образа решение задачи по выделению смысла текста для многих детей оказывается невозможным. Психологи установили, что вначале он необходим ребенку для выделения и краткого формулирования мысли, потом используется для иллюстрации, уточнения, углубления сформулированной мысли.

Образ главного героя Алеши рождается из анализа его внешнего облика, поступков и их мотивов, особенностей речи. Образ Алеши интересен своей динамикой. В начале повествования Алеша один, после получения волшебного подарка (семечка, которое давало знания без всяких усилий) из подземного королевства – совершенно другой, в эпилоге – опять изменившийся:

- из правдивого, совестливого он превращается в лживого, лицемерного;
- из доброго и милого – в гордого и надменного;
- из скромного – в самонадеянного и эгоистичного;
- из умненького и трудолюбивого – в праздного, неспособного работать;
- из ласкового, всеми любимого – в презираемого;
- из способного к самопожертвованию – в предающего близкого друга.

В конце повествования происходит возвращение к прежнему, но все

же «новому», повзрослевшему Алеше: теперь он «старался быть послушным, добрым, скромным и прилежным».

На протяжении всего повествования из сопереживания герою возникают чувства, которые сменяют друг друга. Это разные чувства: грусть, тоска одиночества; жалость, отчаяние; любопытство, удивление; тревога, страх; стыд, в котором смешались чувство вины и боязнь быть отвергнутым; раскаяние. Чувства рождаются не только при чтении ярких эпизодов, таких как спасение Чернушки или наказание Алеши. Важно, чтобы дети обратили внимание на детали, понимание которых позволяет сопереживать не менее остро. Вспомним, например, описание забора, которым была огорожена территория пансиона. В заборе были многочисленные дырочки от гвоздей. Однако не знавшему об этом Алеше казалось, что «какая-нибудь добрая волшебница нарочно для него провертела эти дырочки. Он все ожидал, что когда-нибудь эта волшебница явится в переулке и сквозь дырочку подаст ему игрушки, или талисман, или письмецо от папеньки или маменьки, от которых не получал он давно уже никакого известия». Этот эпизод вызывает щемящее чувство сопереживания *детскому одиночеству*, которое «надеется» на чудо.

Так как переживания Алеши близки ребенку, то, обсуждая концепт данного произведения, дети задавали друг другу вопросы, эмоционально окрашенные:

– Будь вы на месте Алеши, какое бы желание загадали? (Большинство ответили так: чтобы родители вернулись.)

– Мог бы спасти Чернушку «новый» Алеша?

– Какое чувство заполнило его душу, сломало хорошее? (Дети пришли к выводу, что это – гордыня.)

– Почему Алешу жалко?

В концепт произведения вошли размышления о преданности и предательстве; о цене поспешности при принятии ответственного решения; о том,

что путь взросления часто проходит через испытания; что блага, доставшиеся без усилий, портят человека; что за все сделанное в жизни приходится отвечать; что один из самых больших человеческих грехов – гордыня. Дети не прошли мимо пословицы, вложенной автором в уста героя, чье имя вошло в название произведения – Черной курицы. Пословица «Пороки входят в дверь, а выходят через щелочку», вызвала размышления о том, что «в жизни не все так, как в сказке», что порой «приходится выбирать широкую дорогу или узкий путь, после которого трудно опять выйти на правильную тропинку». Мысль автора, выраженная в данной пословице, показалась детям особенно современной.

Подведем итоги. Мы рассмотрели несколько групп приемов, использование которых при чтении является необходимым и достаточным условием (как показал длительный психолого-педагогический эксперимент) формирования умения понимать текст. В наших заключительных беседах остановимся на критериях сформированности данного умения и особенностях обучения пониманию текста самых маленьких, начинающих читателей.

Домашнее задание.

В прошлый раз мы предложили вам поразмышлять о пословице. В качестве примера приведем одно из возможных рассуждений: «Пословицы – это знаки каких-то жизненных или мыслимых ситуаций. Причем они моделируют ситуации с помощью наглядных и всем понятных образов. Они всегда были современны, и в наш информационный век пословицы привлекательны своей краткостью, образностью и точностью выражения мысли. К ним наблюдается всплеск интереса, стремление обыграть в соответствии с современной ситуацией, наполнить новым смыслом.

Евгений Баратынский в своем стихотворении «Старательно мы наблюдаем свет...» обратил внимание на то, что в течение жизни человек открывает для себя (кто-то в большей, кто-то

в меньшей степени) мудрость, накопленную всем человечеством. Жизненный опыт помогает нам становиться мудрее, то есть постигать смыслы, точно и образно отраженные в пословицах и поговорках».

А теперь новое домашнее задание.

1. Познакомьтесь со следующим текстом.

В старину любители книг заказывали небольшие, чуть побольше почтовой марки, листки с рисунками – экслибрисы. Они обозначали, что книга принадлежит такому-то человеку. Рисунок выражал идею, которая близка и мила владельцу книги. Наверху или внизу, под рисунком, была надпись: «Из книг такого-то».

Четырнадцатилетний мальчик попросил художника сделать ему экслибрис. Художник согласился, но сказал: «Только тему для рисунка ты мне дай сам». Мальчик ответил: «Нарисуйте так: море, широкое море. Плывет корабль, груженный книгами, – гора книг. А на борту корабля как его девиз слово "Мало!"». (По А. Апро)

Предложите ученикам раскрыть смысл заданной мальчиком темы для рисунка, а затем изобразить свой экслибрис, который передал бы отношение ребенка к книге. Детям, безусловно, будет интересен и ваш личный экслибрис.

2. Многие стихотворения С.М. Бондаренко, одной из авторов текстов знаменитой когда-то передачи «Радионяня», стали веселыми песенками. Может быть, и вам захочется положить стихи на музыку и превратить ее стихотворение о главной мысли в песенку-напоминалку о том, что выделение главного в тексте – важная задача. Надеемся, эта песенка облегчит вашим ученикам путь к вершине текста – его «самой главной мысли».

Ольга Владимировна Соболева – канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой профессиональной педагогики и психологии Курского государственного университета.

Технология обучения фонемному анализу

(Изучение согласных звуков
и звукового состава букв *я, е, ё, ю*)*

Г.Г. Мисаренко

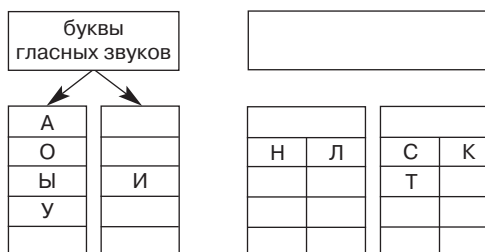
Концентрация внимания первоклассников на гласных звуках в начале основного периода обучения фонемному анализу не означает, что согласные в работе отсутствуют. Просто они вводятся чуть позже, когда понимание гласных достаточно закрепится в сознании учеников. Появление первых букв согласных звуков целесообразно приурочить к слоговому анализу (пункт 2.3 технологического плана**).

На протяжении определенного времени школьники выполняют упражнения, направленные на овладение очередной буквой (в нашем примере это буквы *н, с, к, т*), называя соответствующие звуки «другими» в целях предупреждения смешения двух похожих терминов. Обучение детей будет более успешным, если в период адаптации к новой интеллектуальной деятельности подавать им учебный материал постепенно, пошагово, спокойно дожидаясь, чтобы предыдущее звено было правильно понято и относительно усвоено.

Первой буквой согласного звука (по выбранной нами для примера частотности В.Г. Горецкого и др.) является *н*. Дети анализируют звук [н], учатся писать букву и т.д. В ходе урока встает вопрос о помещении этой буквы в таблицу букв и звуков. В ходе беседы выясняется, что это не гласный звук, следовательно, надо написать букву в другую часть таблицы. Учитель показывает, куда именно.

На следующих уроках происходит знакомство с буквой *с*. Учитель просит детей поместить ее в соседний блок.

Когда приходит черед буквы *к*, перед детьми ставится задача постараться самим понять, куда следует ее вписать – к букве *н* или к букве *с*. После сравнительного анализа звуков [к] – [н], [к] – [с], который проходит при активном участии учителя, потому что ученики, еще не умея кратко произносить согласный звук, добавляют к нему выраженный призвук гласного, отчего глухой звучит, как звонкий, устанавливается, что место этой буквы рядом с буквой *с*. Следующую букву *т* они разместят рядом с буквами *с, к*, а букву *л* – рядом с буквой *н* и т.д.



Так в процессе накопления букв «других» звуков ученики опосредованно начинают усваивать понятие о звонкости-глухости. Каждую последующую букву согласного звука они после сравнительного анализа будут самостоятельно помещать в ту или иную графу таблицы. Учителю останется только определить удобный момент для постановки вопроса: «Почему вы поместили букву именно в эту часть таблицы, а не в соседнюю?» Сравнив между собой согласные звуки, чтобы понять, что объединяет звуки каждой группы, т.е. обобщив все сведения и выделив в них общий признак, ученики с помощью учителя назовут одну группу звонкими, а другую – глухими.

Но это произойдет позже, а пока надо познакомить детей с термином «согласный звук».

* Окончание публикации серии статей. Начало см. в № 6–8 за 2008 г.

** См. статью «Технология обучения фонемному анализу как рабочей операции письма» в № 7 за 2008 г.

1. Знакомство с термином «согласный звук».

В каждом конкретном классе время для реализации этого пункта плана учитель также выбирает самостоятельно. Есть два варианта реализации.

1.1. По ходу урока, познакомив учеников с очередной буквой и проведя все формы работы с ней, учитель предлагает выбрать из кассы и поставить на доску все буквы, с которыми дети познакомились в классе, а потом разделить их на группы. В результате получатся группа букв гласных звуков и группа букв согласных звуков.

– Ребята, вы поняли, почему Владик поделил буквы именно так? (Одна группа – буквы гласных звуков, а вторая – буквы «других» звуков, не гласных.)

Поскольку группа букв «других» звуков, произносимых с преградой во рту, все увеличивается, возникла необходимость дать им название. Учитель сначала обращается к ученикам, может быть, кто-то из них уже знает, что эти звуки называются согласными. Если нет, то скажет учитель.

Коллективно дети делают вывод: звуки, которые мы произносим, а во рту при этом что-нибудь мешает, язык или губы, – это согласные звуки.

1.2. Можно соединить знакомство с термином «согласные звуки» и знакомство с понятием об их мягкости и твердости. Учитель предлагает ученикам написать слоги, например *ка, ко, ку, ки*, и послушать, одинаковый ли звук «живет» в букве *к*. В результате сравнения дети придут к выводу, что перед буквой и звук буквы *к* становится мягким, значит, в ней «живут» два звука [к] и [к']. Следует проверка звуков, которые «живут» в ранее изученных буквах. Выясняется, что и там есть мягкий и твердый звуки.

После анализа еще нескольких слогов и слов учитель подведет детей сначала к первому выводу: после мягких «других» звуков пишется буква *и*, а после твердых – *а, о, ы*. Потом – ко второму: если в слове есть [и], то перед ним стоит мягкий «другой» звук,

а перед гласными [а], [о], [ы] – твердый.

На предыдущих уроках, когда ученики знакомились с буквами гласных звуков, они по указанию учителя внесли эти буквы в разные столбики таблицы, но в то время не уточнялось, почему надо делать именно так. Учитель возвращает детей к таблице:

– Теперь вам понятно, почему буква и написана отдельно?

– Так как же мы назовем «другие» звуки? Их вон уже сколько накопилось, а скоро будет еще больше.

Получается, что мягкие «другие» звуки соглашаются стоять рядом со звуком/буквой *и*, а твердые – с остальными. Назовем «другие» звуки согласными! Позже, в ходе знакомства с буквами *я, е, ё, ю*, это понимание будет углубляться.

2. Закрепление понятия «согласный звук».

Далее дети, объединившись в группы, выполняют устные упражнения на закрепление термина «согласные звуки». Именно устные! Перед тем как познакомить детей с цветовым обозначением согласных в схемах, следует упрочить в их сознании новый термин, чтобы они к нему хоть немного привыкли.

Задания могут быть следующими.

1. Скажите, какой звук «живет» в этой букве – гласный или согласный? (Учитель поочередно показывает буквы *а, р, г, о, и, ц* и т.д. Дети отвечают. Здесь могут быть использованы и еще не знакомые детям буквы. В этом случае они должны ориентироваться на буквы гласных, которые им известны: *р* – это не буква гласного, значит, буква согласного.)

2. Послушайте группу звуков (или слово). Назовите согласные звуки.

3. Назовите второй согласный звук в группе (или слове).

4. Послушайте слово. Какого звука в нем не хватает – гласного или согласного? (Учитель произносит: *тарелка* (тарелка), *сткан* (стакан), *влючила* (включила) и т.п. В случае затруднений данное слово следует вставить в

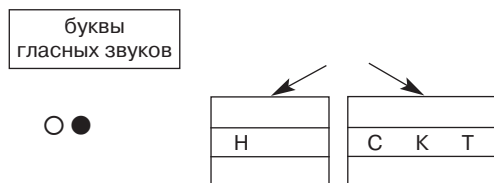
словосочетание или предложение: *та-река с кашей, сткан с молоком, мама влючила телевизор.*)

5. Рассмотрите слово (слова). Выделены буквы гласных или согласных звуков? (На доске или карточках написано: РуБаШКа. вЕрЕвОчкА. МиШКа ПоДПРыГНуЛ. ОстОрОжнО вЕтЕр Из кАЛитки вЫшЕл. Слова подбираются в соответствии с известными детям буквами.)

3. Графическое обозначение согласных звуков в схемах.

Учитель организует анализ двух слов, например *носы* и *носи*. На доске и в тетрадях ученики чертят их звуковые схемы одну под другой и обозначают гласные звуки. Обе схемы будут выглядеть одинаково, разница в звучании в них не отражена. Значит, можно подумать, что это две схемы одного и того же слова. Напрашивается вывод: твердые и мягкие согласные надо обозначать по-разному.

Учитель показывает детям два кружка, один темно-синего цвета, а другой – нежно-зеленого, и старается направить ассоциации учеников в нужное русло. После выбора цвета кружки соответствующих звуков в схемах раскрашиваются синим и зеленым цветами, а затем сведения о звуках заносятся в таблицу букв и звуков.



4. Упражнения в различении мягких и твердых согласных, их правильном произнесении.

Цель упражнений – учить детей переключать внимание со смыслового образа, который возникает при восприятии сюжета, на внешнюю звуковую сторону слова. Для этого можно использовать сказку о двух друзьях Тюме и Томе: один любит предметы, названия которых начинаются с твердого

согласного, а другой – с мягкого*. Если дети, распределяя предметы между друзьями, будут ориентироваться на мягкость–твердость не самого предмета, а первого звука в его названии, значит, учитель достиг своей цели.

5. Усвоение понятий «глухие и звонкие согласные», «парные согласные».

5.1. Как уже было сказано выше, в процессе распределения букв согласных звуков в графы таблицы дети опосредованно, практическим путем знакомятся с явлением звонкости–глухости. Важно в ходе этой работы научить детей, во-первых, кратко произносить согласные звуки с минимальным призвуком гласного, во-вторых, хорошо чувствовать включение и выключение голоса. Другими словами, необходима достаточно длительная подготовительная работа, более тщательная, чем при усвоении мягкости–твердости, потому что первоклассники очень слабо чувствуют работу голосовых связок, а неизбежное присутствие призвука [э] затрудняет определение звонкости–глухости. Трудность увеличивает также использование ориентиров «произносится голосом», «произносится без голоса», поскольку работа голосовых связок еще плохо осознается первоклассниками, да и выражения похожи. Более целесообразно соотносить это явление с двумя совершенно разными словами «голосом» и «шепотом».

5.2. Так же постепенно, в ходе изучения букв по букварю, сравнивая согласные звуки, ученики заполняют и самый нижний блок таблицы буквами парных звуков. Начнется заполнение тогда, когда придет черед знакомства с первой буквой звонкого парного согласного, в нашем примере это буква *в*. Установив, что при чтении этой буквы шепотом звук [в] превращается в звук [ф], дети впишут ее еще и в нижний блок (место покажет учитель). Затем последует анализ звуков всех уже известных детям букв и будет установле-

* См. в книге Г.Г. Мисаренко «Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционноразвивающими технологиями» (М., 2004, с. 194–196).

но, что звуки [с], [к], [т] при чтении букв голосом превращаются в звуки [з], [г], [д], а для этих звуков, как и для звука [ф], существуют другие буквы. Они будут вписаны в таблицу после их изучения. Так в практической работе ученики столкнутся с еще одним явлением и отразят его в таблице:

	В				
		К	Т		С

На одном из последующих уроков, когда составится первая пара звуков (в нашем примере это произойдет при изучении буквы *з*), учитель поможет ученикам назвать эти звуки парными согласными.

6. Знакомство с буквами *я, е, ё, ю*.

Одним из действий фонемного анализа, имеющего скорее отрицательный эффект, чем положительный, является слишком раннее выделение двух звуков, обозначаемых одной буквой. Об этом детям сообщается уже в дошкольном возрасте, если они посещали детский сад. Долгое время я задавала учителям, обучающимся на курсах повышения квалификации, вопрос, зачем это надо знать детям, и не слышала ничего вразумительного. Помаываясь в поисках ответа, учителя, наконец, в сердцах говорили: ну, во всех контрольных работах есть такое задание, значит, мы обязаны этому учить! Вместе с тем, все они отмечали, что у значительной части учеников знание о дифтонгах порождает ошибки типа *йула, йяблоко, поюут*. Так зачем и кому нужно это знание?

А оно нужно! Но в должное время и в должном месте, а именно при изучении разделительных знаков. Их написание в слове как раз и базируется на умении слышать звук [j] после согласного перед гласным. Но поскольку это умение формируется задолго до изучения разделительного мягкого (и тем более твердого) знака, оно никак не работает на данную орфограмму. Разве мало учеников пишут *вюга, осенью, подехал*? Вот и получается, что «дорога ложка к обеду».

Итак, остановимся на том, что знания о двух звуках уместны лишь

при изучении орфограммы «разделительный мягкий знак». Именно к ней мы и должны вести учеников в данном блоке фонемного анализа.

Поскольку знакомство с буквами *я, е, ё, ю* происходит раньше, чем с разделительным мягким знаком, сначала они рассматриваются как способ обозначения мягкости согласных на письме, то есть «работают» пока на другую орфограмму. Сначала в используемом нами порядке изучения букв следуют буквы *ю, я*. Дети учатся их писать, не делая фонемного анализа. Поясню, почему.

Взрослый (часто уже в дошкольном детстве), показывая ребенку букву *ю*, называет ее, то есть формирует связь между графическим и звуковым образами. Названный звуковой образ вкупе с произносительным образом откладывается в памяти в тесной связке с буквой. Когда наступает время написать слово *юбка*, ребенок произносит [jy] и его память выдает соответствующий знак *ю*. Концентрируя его внимание на дифтонге, мы разрушаем этот образ, членим его на отдельные звуки, тем самым усложняя выбор буквы.

Читая эти буквы в слогах *ля, ня, мя, лю*, дети, опираясь на мягкость впереди стоящего согласного, более отчетливо понимают, почему *ю* надо вписать в таблицу напротив *у*, а букву *я* напротив буквы *а*.

Фонемный анализ присутствует лишь в таком виде:

1. Начертите звуковую схему слова (например: *салют, бирюза, прятки, тянут, куплю*). Обозначьте мягкие и твердые согласные. Впишите буквы гласных звуков.

2. Спишите слова. Вместо точек вставьте букву *а* или *я*.

Л...мки, л...пки, м...рка, спр...чь, т...нет, р...нка.

Кот...т..., пол...нк..., з...р...дка, спр...т...ли.

При выполнении упражнения ученики проговаривают оба варианта *ламка* – *лямка* и выбирают правильный.

3. Рассмотрите схему. Обозначьте мягкость или твердость согласных звуков.

При выполнении этого и следующего упражнения дети работают не с конкретными словами, а с абстрактными моделями, опираясь на формальное правило соответствия согласного звука и букв гласных второго ряда.

○ ● ○ ● ○ ● ○ ● ○ ● ○
я у и а ю

Во второй схеме последний согласный либо должен остаться незакрашенным, либо надо подобрать к схеме слово, произнести его и послушать звук.

4. Впишите в схему буквы гласных звуков.

● ● ● ● ● ●

В положенное время, перед изучением разделительного мягкого знака, ученики знакомятся с дифтонговой природой букв *я, е, ё, ю*.

7. Наблюдение звуков, обозначенных буквами *я-а, ю-у, ё-о, е-э* в начале слова.

На доске написаны пары слов:

ялик юнга ёкать Ева
Алик Унга окать Эва

После уточнения значений слов: *ялик* – широкая двух- или четырехвесельная лодка; *ёкать* – вздрагивать от сильного чувства (*сердце ёкнуло от радости*); *окать* – говорить, четко произнося звук [о]; *юнга* – молодой матрос, ученик на корабле; *Унга* – река и поселок на полуострове Аляска – учитель организует наблюдение артикуляции при чтении первых букв. Сделав вывод о том, что в этих буквах слышится звук [j], учитель обыгрывает с учениками сказку о том, как короткий и колючий звук [j] подружился со звуками [а], [у], [о], [э], стал с ними петь песенки, отчего царица Фонетика разрешила им жить вместе в буквах *я, е, ю, е*.

При выполнении упражнений ученикам дается задание вставлять по очереди обе буквы, произносить полчающееся слово и слушать, как оно звучит. И только после этого выбирать правильный вариант.

а-я Лечебные пи...вки.
 (пи[а]вки – пи[ја]вки)
 Пи...нино и ро...ль.
 Дальний ма...к. Цветет фи...лка.

Здесь также не следует слишком акцентировать внимание учеников на том, что в буквах два звука, часто составлять звуковые схемы, указывая буквально пальцем: смотрите, здесь два звука! Ведь наша главная задача не столько дать знания о количестве звуков, сколько научить детей реагировать на присутствие [j] и обозначать этот факт соответствующим знаком.

8. Знакомство с разделительным ь.

Ученики находят в предложениях и сравнивают похожие слова, например, *Коля – колья, олени – оленьи*. Они проговаривают эти слова «для себя», медленно, протягивая каждый звук, вслушиваясь в звучание последних слогов и выделяя звук [j].

В результате делается вывод: слово «Коля» произносится плавно, а когда говорим «колья», человек как бы спотыкается на звуке [j], и там слышится не [л'а], а [л'ја].

После вывода следует объемный блок упражнений на обучение четкому произнесению слов с разделительным ь и без него, чтобы закрепить реакцию детей на звук [j]: *лисья шуба, песня дрозда, метёт метель, вьёт гнездо*. Без этого умения риск ошибки достаточно высок.

При выполнении упражнений на вписывание в слова разделительного ь ученики должны произносить каждое слово два раза: *лис[т'а] – лис[т'ја]*, *са[л'у]т – со[л'ју]т* – и выбирать правильный вариант. И так до тех пор, пока не исчезнет опасность ошибки.

Фонемный анализ – очень важная и нужная операция письма, но учителю всегда следует помнить, что она ценна не сама по себе, а только внутри решения какой-либо графоорфографической задачи. Пора отказаться от гипертрофированного увлечения слуховой работой.

Галина Геннадьевна Мисаренко – канд. пед. наук, доцент кафедры начального и коррекционно-развивающего образования Педагогической академии последипломного образования Московской области, г. Москва.

Моторная и оптическая дисграфия

(Диагностика, профилактика, коррекция)*

С.В. Сулова

Сегодня в методических рекомендациях к логопедической работе не всегда учитываются психофизиологические особенности многих детей с дисграфией: низкое внимание, неполноценная слухоречевая память, недостаточный уровень развития абстрактного мышления, гиперактивность детей. Существенно помогают в логопедической работе и дополняют представления логопедов о дисграфии и методах ее преодоления исследования специалистов смежных профессий [1, 2, 3]. Выделяют ряд причин возникновения дисграфии: нарушения неврологического характера, аффективные потрясения, недостаток знаний у ребенка, недостаточность его моторного развития [4, 5].

Группы риска детей, предрасположенных к дисграфии, – это леворукие дети, скрытые левши, дети с задержкой развития устной речи, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

Анализ научно-методического материала и практический опыт работы показал, что, несмотря на массу публикаций, еще недостаточно полно раскрыт вопрос профилактики нарушений письменной речи, его освещение носит фрагментарный характер. Многолетние наблюдения свидетельствуют о том, что почти у всех детей, обращающихся к специалистам по поводу неполноценной речи, очень плохо развита ручная моторика: ребенок не может выполнить изолированные движения пальцами рук, движения его пальцев замедленные и неловкие. За этой неловкостью нередко скрываются слабо выраженные паре-

зы рук, не замеченные родителями, но требующие неотложного внимания. Поэтому очень важно «привести в порядок» ручную моторику ребенка в раннем дошкольном возрасте.

Для развития тонкой ручной координации важно, чтобы ребенок систематически занимался разнообразными видами ручной деятельности. Это рисование, аппликация, лепка, выкладывание узоров из мозаики, конструирование из некрупных деталей. Полезным и увлекательным занятием является рукоделие: шитье, вышивание, вязание, макраме. Развитию тонких движений руки способствуют физические упражнения, основанные на хватательных движениях и развивающие силу кисти. У ребенка к старшему дошкольному возрасту не должно быть затруднений в застегивании пуговиц, завязывании узелков и шнурков на обуви.

Дети должны овладеть следующими знаниями, умениями и навыками:

- 1) ориентироваться на сенсорные эталоны;
- 2) узнавать предметы по заданным признакам;
- 3) сравнивать предметы по внешним признакам;
- 4) классифицировать предметы по форме, цвету, величине, назначению;
- 5) практически определять признаки и свойства явлений;
- 6) ориентироваться в пространстве и времени;
- 7) опосредовать свою деятельность речью.

Программа профилактики оптической и моторной дисграфии у дошкольников и младших школьников

1. Выполнение действий и движений по инструкции, согласованность действий и движений разных частей тела (поворот – бросок, наклон – поворот).

2. Восприятие пространства:

– на собственном теле (правая нога –

* Окончание. Начало см. в № 8 за 2008 г.

левая рука; использование прищепок, резинок);

- расположение предметов в пространстве (справа – слева, верх – низ);
- движение в заданном направлении.

3. Пространственная ориентировка на листе бумаги: центр, верх, низ, левая, правая сторона; расположение фишек (геометрических фигур) по речевой инструкции, перемещение их по листу бумаги; составление композиций на листе из полосок, геометрических фигур.

4. Развитие и координация движений кисти рук и пальцев:

- упражнения по удержанию ручки, карандаша; пальчиковая гимнастика;
- координация рук и глаз (нанизывание бус, завязывание узелков, бантиков);
- рисование, обводка, штриховка по трафарету;
- работа с бумагой (сгибание) и ножницами (вырезание).

5. Восприятие времени: сутки, части суток – через графические модели, смена временных представлений: сегодня, завтра, вчера.

6. Тактильно-двигательное восприятие: определение на ощупь – плоскостные и объемные фигуры, определение их величины – работа с пластилином.

7. Кинестетическое и кинетическое развитие: формирование ощущений от различных поз и движений тела – верхних и нижних конечностей, головы; выполнение упражнений по изменению положения разных частей тела; имитация повадок различных зверей; игра на музыкальных инструментах.

8. Восприятие формы, величины, цвета, конструирование предметов: геометрические плоскостные фигуры; выделение признака формы, классификация предметов и их изображений по форме (круглые, квадратные и т.д.); сопоставление двух предметов по ширине, высоте, толщине, длине и их обозначение словом; различение и выделение

основных цветов; конструирование из геометрических фигур и разрезного материала.

9. Развитие слухового и зрительного восприятия и памяти: различение звуков окружающей среды (стук, гудение, жужжание; музыкальных инструментов; речевых и неречевых звуков, подражание им); обследование предметов из 2–3 деталей, нахождение отличительных признаков, лишние предметы. Упражнения по профилактике и коррекции зрения.

10. Изображение различных предметов:

- исполненных с помощью «штриха». Требования к рисунку штрихом:
- формат – бумажный альбомный лист;
- шероховатая текстура бумаги;
- простой карандаш, шариковая ручка, гелиевые ручки, цветные карандаши;
- перьевые ручки с тушью;
- индивидуальная форма занятий;
- «волшебный грибок»;
- дорисуй по точкам;
- рисование животных через геометрические фигуры.

11. Раскраски, прописи по подготовке к письму.

Раскраски как этап работы по подготовке к письму появляются в старшей группе:

- раскраски по лексическим темам (прочнее усваивается лексический материал);
- раскраски с кодированием цвета (рисунок разделен линиями);
- раскраски с заданиями (дорисовать грибок, цветок и т.д.);
- дорисовывание деталей (части машин, одежды);
- зеркальное дорисовывание (два цыпленка бегущих навстречу друг другу);
- дорисовывание половинки рисунка (с осью симметрии);
- раскраска с заданием (только раскрасить фрукты);
- раскраски с дорисовыванием (часть рисунка сделана пунктиром или точками).

12. Рисунки по клеточкам:

- продолжение строчки до конца. Сначала простые рисунки в одну клеточку, затем 2х2;
- продолжение орнамента;
- зеркальное срисовывание по клеточкам по лексическим темам;
- дорисовывание по клеточкам 2-й половины рисунка;
- графические диктанты;
- графические примеры (треугольник сверху плюс треугольник снизу – получилась елочка);
- кодирование букв;
- восстановление орнамента.

13. Плетение в 3 пряди на шнурах, веревочках, нитках, на полосках серпантина и синтетической тесьме из цветочного магазина (для коврика, куклы из соломы и ниток, браслета, шнурка для волос, пояса для куклы, уздечки для лошади, веревочки для санок, машин и т.д.).

14. Пantomимические фигуры.

15. Тренировка артикуляционного аппарата и пальчиков, сочетая упражнения артгимнастики и движения кистей рук – развиваем координацию движений органов артаппарата и мелкой моторики, распределяем внимание, саморегуляцию. Вначале учимся сочетать движения органов артикуляции с движением одной руки, постепенно переходим на движения двух рук. Необходимым условием является точность.

16. Формирование тактильно-двигательного восприятия:

- лепка (глина, пластилин, тесто);
- аппликация (бумага, ткань, пух, вата, фольга и т.д.);
- оригами;
- игры с крупной и мелкой мозаикой;
- конструкторы;
- массаж (мячи, валики, бумага):
 - «сухой душ» – шатер из лент, веревочек, пластмассовых палочек (трогать их, перебирать, касаться лицом – стимулирует тактильное ощущение, помогает восприятию пространства и своего тела в этом пространстве);

- игровые панно из съёмных деталей – грибок, елка с игрушками на кнопках, пуговицах, липучках (дети испытывают различные тактильные ощущения, познавая качество материала через упражнения в моделировании пространственных отношений);

- игры с «шершавой» бумагой – цифры, буквы;

- массажные щетки, рукавички, массажные валики, электромассажеры;

- предметы-заместители (прищепки);

- развитие способностей к запоминанию, автоматизации и воспроизведению серии различных движений (по типу пробы Хеда);

- графический диктант.

17. Пальчиковая гимнастика повышает тактильную чувствительность.

Таким образом, гармоничное сочетание разнообразных форм, размеров, фактур, цвета, качества предметов позволяет детям освоить новые ощущения, создают эмоциональный настрой, развивают тактильную чувствительность.

Успешность и эффективность коррекционной работы во многом определяет системность ее проведения: в учебном процессе – логопедом и педагогом; в повседневной жизни – родителями.

По мнению профессора Н.Н. Бернштейна, в акте письма идет «прилаживание» к пространству: квалифицированная хватка и держание орудия письма, реализация движения кончика пера по поверхности бумаги вдоль действительных или воображаемых линеек и т.п.

Профилактическая работа должна проводиться всеми специалистами и педагогами, родителями. Необходимо разъяснять ее важность родителям, обучать их специальным приемам развития детей. Еще на диагностическом этапе следует прогнозировать объем помощи, на которую способны родители, их готовность к сотрудничеству. Профилактика и коррекция дисграфии чаще всего возможны только при условии систематических ежедневных

занятий дома в течение длительного периода времени. Многие родители не меньше ребенка нуждаются в поддержке и поощрении, поскольку успехи появляются не сразу. В семьях, где не приходится рассчитывать на помощь, следует выбирать формы и методы внесемейной коррекции (специализированные детские сады, школы). Конечная цель коррекции ребенка с дисграфией – повышение его адаптационных возможностей.

Дисграфия представляет собой не какое-то самостоятельное нарушение, а является одним из наиболее поздних и как бы «завершающих» симптомов серьезного и довольно сложного синдрома, сопровождающего ребенка с момента его рождения.

Литература

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологическое обследование. – М., 1999.

2. Ахутина Т.В. Диагностика и развитие зрительно-вербальных функций. – М., 2003.

3. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. – СПб., 1995.

4. Парамонова Л.Г. Дисграфия. Диагностика, профилактика, коррекция. – СПб., 2006.

5. Поваляева М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи. – Р/н/Д, 2006.

Светлана Васильевна Сулова – логопед высшей категории, МУЗ «Омутнинская ЦРБ», п. Восточный, Омутнинский р-н, Кировская обл.



КОМПЛЕКСНАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ «ДЕТСКИЙ САД 2100»

Новинки издательства «Баласс», дополняющие комплект пособий:

1. Чиндилова О.В., Баденова А.В. Наши книжки. Пособие по введению в художественную литературу. Ч. 1 (3–4 года).
2. Маслова И.В. Лепка. Ч. 1, 2. Наглядные пособия для детей 3–4 и 4–5 лет.
3. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Кислова Т.Р. Карточки для звукового и слогового анализа слов. Пособие к частям 3 и 4 тетради «По дороге к Азбуке».
4. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Кислова Т.Р. Развитие речи. Пособие по теме «Предлоги».

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.

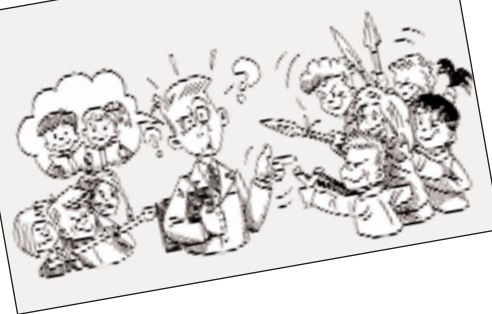
balpost@mtu-net.ru
http://www.school2100.ru E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Конфликт — это перспектива*

Г.С. Бережная

Повышенная социально-психологическая напряженность — характерная черта современного общества. Не является в этом отношении исключением и школа. В ее жизни, как в зеркале, отражаются все социальные противоречия, вызванные усилением социального расслоения, взаимодействием в условиях многонациональности и поликультурности, возрастанием количества конфликтов в различных сферах жизни современного общества. Да и сам педагогический процесс противоречив по своей природе: его теоретические и практические задачи вступают в противоречие с уровнем обученности, воспитанности и развитости, опытом учащихся. Конфликт является естественной характеристикой педагогического процесса, движущей силой развития. Однако среди педагогов до сих пор распространено отрицательное отношение к конфликтам, стремление избавляться от них любой ценой. Нередко их действия в конфликтных ситуациях вместо желанного избавления от проблемы приводят к возникновению новых, более острых и разрушительных конфликтов. Такое положение можно понять, но нельзя принять, ведь в современной педагогической науке **конфликт в учебно-воспитательном процессе рассматривается** уже не только как объект регулирования, но и как педагогическое средство — в качестве метода воспитания и обучения, развития (Б.Т. Лихачев, Н.Е. Щуркова, Б.И. Хасан).

Обратимся к практике. Учитель просит ученика переписать небрежно выполненную работу и неожиданно



встречает сопротивление: «Не буду — и так хорошо!» [3, с. 43]. Каковы дальнейшие действия учителя? Вариант первый — традиционный: немедленно подавить сопротивление: «Как можно возражать учителю?»; «Немедленно переписи!»; «Я вынужден поставить "два"». Как показывают социологические исследования, разрешение конфликтов между учителем и учениками чаще всего производится репрессивными, административными методами: «66,7% учителей пресекают конфликты с учащимися путем наложения на них различных санкций (самостоятельно, с помощью родителей, через администрацию)» [2, с. 63]. Вариант второй: «Не хочется? Чрезвычайно заняты сейчас чем-то важным? Или не уважаете свой труд? Или не цените то, что сделали собственными усилиями?» [3, с. 44]. Какой вариант предпочтительнее? Первый вариант может спровоцировать еще больший протест со стороны ребенка: «Все равно не буду!», «Ставьте "два"!» и т.п., и в таком случае конфликт пойдет по разрушительному пути: задание не выполнено, взаимоотношения испорчены... Второй же вариант порождает продуктивный внутренний конфликт, ставит ребенка в ситуацию развития и в знак уважения своей личности, своего авторского «Я» он соглашается переписать работу.

Комментируя эффективность второго варианта, заметим, что ситуацию

* Тема диссертации «Профессионально-конфликтологическая подготовка педагогов общеобразовательного учреждения». Научный консультант — доктор психол. наук, профессор Н.В. Самсонова.

обучения можно рассматривать как продуктивный внутриличностный конфликт, где, например, существует разрыв между имеющимися у ребенка знаниями и необходимыми для решения поставленной задачи [5, с. 80]. Такая трактовка отвечает положениям психологии о наличии не только деструктивных, но и **конструктивных функций внутриличностных конфликтов**. Их позитивный эффект в следующем: усиливается привлекательность еще недоступной цели; наличие препятствия способствует мобилизации сил и средств для его преодоления, усиливается мотивация; внутриличностный конфликт способствует адаптации и самореализации личности в сложных условиях; усложняет психическую жизнь, способствует ее переходу на новые уровни функционирования; оптимальный внутриличностный конфликт является основой морального развития; позитивно разрешенные конфликты закаляют характер, формируют решительность, устойчивость поведения, способствуют становлению стабильной направленности личности; может способствовать формированию адекватной самооценки, что в свою очередь помогает самопознанию и самореализации личности [1, с. 304–305]. Значение внутриличностных конфликтов в психической жизни человека определяется тем, что в нем «изменяются прежние и формируются новые отношения личности; изменяется сама структура личности» и таким образом «развитие и разрешение конфликта представляет собой острую форму развития личности» [4, с. 105].

Еще один пример. «На уроке литературы изучалось творчество В.В. Маяковского. Одна из учениц не согласилась с точкой зрения учительницы на творчество поэта. Учительница в ответ сказала, что девушка слишком много о себе возомнила, что она не имела права говорить что-то против точки зрения учителя» (из анкет студентов). Как видно из описания, учителем упущен развивающий потенциал ситуации, более того, конфликт пере-

веден из сферы познавательной в сферу межличностную, что недопустимо в педагогическом взаимодействии. Представим более конструктивный вариант развития ситуации. Итак, есть уже два взгляда на творчество поэта: учительницы и ученицы. Переходим к дискуссии: аргументируем свои позиции и приглашаем высказаться остальных учащихся. Будьте корректны, подтверждайте свою точку зрения фактами, иллюстрируйте отрывками из произведений, учите этому учащихся. Если есть возможность, предложите им прочесть какое-либо произведение дополнительно (пусть это будет ваше любимое произведение данного автора) и подготовиться к обсуждению на следующем уроке. Таким образом расширяем их предметные знания. За счет возбуждения интеллектуального любопытства происходит усиление мотивации учения. Подготовка к следующему уроку потребует от учащегося и актуализации волевых состояний настойчивости, целеустремленности. В ходе обсуждения участники дискуссии получают представление об объективном конфликте, учатся подбирать аргументы, вычленять проблему, кратко и точно излагать свою позицию и формулировать вопросы, адекватно воспринимать чужую точку зрения, совершенствуются коммуникативные умения, приобретается чувство уверенности в себе. Обсуждая проблему, оппонентам необходимо сдерживать отрицательные эмоции, оставаться в рамках корректного ведения дискуссии, придерживаться определенных правил – так формируются навыки управления своими эмоциями, состояниями, поведением, привычка нести ответственность за свои слова, актуализируется тенденция обострения делового конфликта и избегания эмоционального.

На заключительном этапе дискуссии постарайтесь подвести детей к пониманию таких фактов, как многообразие творчества поэта, неодинаковое эмоциональное воздействие одного литературного произведения на разных

людей, право каждого на свою точку зрения. Это потребует от учеников умений критически оценить свои и чужие суждения, увидеть проблему с разных сторон, отказаться от стереотипов и творчески подойти к ее решению, а совместный творческий поиск решения позволит преодолеть существующие барьеры и эмоциональную предвзятость.

Благодаря практике конструктивного разрешения интеллектуальных конфликтов учащиеся приобретают опыт, необходимый для эффективного разрешения конфликтов интересов со сверстниками, формируется позитивное отношение к конфликту как источнику прогресса.

Участие в дискуссии потребует актуализации ряда психических свойств и качеств учащегося и будет способствовать развитию основных сфер его индивидуальности:

- в интеллектуальной сфере – развивается творческое мышление, гибкость, критичность, самостоятельность ума, внимание, восприятие, мыслительные навыки анализа и синтеза, познавательные умения; формируются предметные знания;

- в мотивационной – стимулируются познавательный интерес, стремление к познавательному общению, сотрудничеству, формируются позитивное отношение к конфликту как источнику прогресса, тенденции обострения делового конфликта и избегания эмоционального;

- в эмоциональной – формируются навыки управления своими чувствами;

- в волевой – развиваются уверенность в себе, настойчивость, целеустремленность; воспитывается привычка нести ответственность за свои слова;

- в сфере саморегуляции – формируются добросовестность, навыки контроля и управления своим состоянием и поведением;

- в предметно-практической сфере формируются коммуникативные умения, позитивный опыт разрешения конфликтов;

- в экзистенциальной – развиваются способности уважения к себе и к людям, навыки социального взаимодействия.

Таким образом, конфликт обладает широким спектром развивающих возможностей, а условием их успешной реализации является знание учителем педагогических возможностей конфликтной ситуации, умение переводить ее в обучающую, развивающую, предупреждать переход делового конфликта в сферу межличностных взаимоотношений.

Литература

1. Анцупов А.Я. Конфликтология: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ, 1999.
2. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию: Учеб. пос. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
3. Лукашенок О.Н. Конфликтологический этюд для учителя. – М.: Российское пед. агентство, 1998.
4. Мерлин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности. – Пермь: Пермский пед. ин-т, 1970.
5. Хасан Б.И. Ситуация обучения как продуктивный конфликт // Вопросы психологии. – № 2. – 2000.

Галина Сергеевна Бережная – канд. пед. наук, доцент кафедры социально-экономической географии и геополитики Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

Цифровые образовательные видеоресурсы в школе*

А.А. Шмырёв

Отличительной чертой современного этапа развития системы образования является качественная модернизация всех основных ее компонентов, в том числе с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ).

Применение ИКТ тесно связано с развитием компьютерных сетей, в частности школьных локальных сетей. С приходом в школы Интернета необходимость их построения стали понимать все участники образовательного процесса. Использование локальных компьютерных сетей в школе показывает, что информатизация образовательного процесса идет в ногу со временем. В большинстве школ локальная компьютерная сеть не только доставляет Интернет конечному пользователю, но и организует многочисленные локальные службы, начиная от WEB, FTP**, Jabber*** и почтового**** сервера, заканчивая VoIP***** телефонией и организацией учебного телевидения*****.

Цифровой образовательный видеоресурс (ЦОВР), формирующий у уче-

ников и учителей особую логику мышления, развивающий умения отбора, анализа, систематизации и работы с большими объемами информации, является наиболее востребованным сервисом локальной сети. Учебно-образовательный телеканал функционирует как своеобразная «телевизионная хрестоматия», использующаяся в разнообразных учебных, воспитательных и образовательных целях. При этом канал работает не «вместо учителя», а «вместе с учителем», доставляя непосредственно в локальную компьютерную сеть большой объем дополнительного материала, который может использоваться как во время уроков, так и во внеурочное время. Канал служит для педагогов источником методического материала и площадкой для обмена опытом обучения в средней школе.

Учебно-образовательный канал выполняет несколько функций:

- 1) образовательную – трансляция программ для дополнительного образования;
- 2) учебную – размещение программ федерального учебного плана среднего общего образования;
- 3) воспитательную – создание программ, ориентированных на формирование гражданского общества и гражданской ответственности;
- 4) досуговую – размещение в эфире гуманитарных телевизионных продуктов высокого качества;

* Тема диссертации «Методика конструирования систем задач для межпредметного кружка по информатике и физике (радиотехнике)». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Т.К. Смыковская (Волгоградский государственный педагогический университет).

** TopServer – Apache + PHP + MySQL + PERL + SQLite + FTP в одном пакете (<http://topserver.ru/>).

*** Ejabberd is a Jabber/XMPP instant messaging server (<http://www.ejabberd.im/>).

**** Courier Mail Server – почта в вашей сети (<http://courierms.narod.ru/>).

***** 3CX мини-АТС для Windows – программная мини-АТС (<http://www.3cx.ru/>).

***** SkyCast 2.5 – трансляция спутникового потока цифрового вещания MPEG-II в локальную сеть для возможности просмотра и записи спутниковых каналов (<http://netcast.ourwork.com.ua/>).

5) методическую – трансляция программ, ориентированных на педагогическое сообщество.

Таким образом, организация потокового видео- и аудиоматериала в школьной локальной сети помогает обеспечить непрерывность процесса образования и способствует созданию единого информационного образовательного пространства учебного заведения. Однако, несмотря на очевидные преимущества цифрового образовательного видеоматериала перед другими цифровыми ресурсами, ЦОВР в настоящее время существует лишь в отдельных школах. Как показала практика, цифровой образовательный видео- и аудиоресурс не получил в школах широкого распространения в силу своих специфических особенностей:

- большая информационная емкость видеоматериала*;
- широкое распространение в учебных заведениях «проблемных» локальных компьютерных сетей**;
- ограниченность знаний у участников образовательного процесса в области цифрового потокового телевидения (радиовещания);
- устоявшееся мнение о дороговизне аппаратуры для трансляции цифрового видеопотока в сеть.

В средней общеобразовательной школе № 4 г. Мичуринска в процессе реализации проекта «НОТ – Наше Образовательное Телевидение» успешно преодолены эти противоречия. С сентября 2007 г. осуществляется трансляция учебно-образовательного канала «Школьник ТВ» в компьютерную сеть и идет создание банка цифровых образовательных ресурсов. В настоящее время банк ЦОВР имеет 180 Гб информации и

насчитывает более 150 видеоуроков по основным разделам школьной программы.

Проект создания ЦОВР «Наше Образовательное Телевидение»

1. Введение в проблему.

Один из способов формирования познавательного интереса учащихся – применение в школе аудиовизуальных средств обучения и воспитания, к которым относятся экранно-звуковые пособия, теле- и радиопередачи. Аудиовизуальные средства, оказывая эмоциональное воздействие, пробуждают интерес к изучаемому вопросу, развивают внимание, творческое воображение, наблюдательность, память и логическое мышление учащихся. В настоящее время персональные компьютеры являются основным техническим средством обучения и практически вытеснили не только устаревшие киноаппараты и видеоманитофоны, но и современные DVD-плееры. Школьные компьютерные сети дают возможность получить необходимый видеоматериал непосредственно со школьного сервера. С другой стороны, образовательный видеоресурс представлен в цифровом варианте, что позволяет при помощи программ видеомонтажа создать уникальный материал для конкретного урока. К сожалению, цифровые образовательные видеоматериалы трудно тиражировать в больших объемах***, поэтому школьные мультимедийные библиотеки очень слабо развиты. Еще одна сторона проблемы – долговременность разработки мультимедийных видеоматериалов. Таким образом, единственный способ пополнения образовательной

* Например, телеканал «Школьник ТВ» имеет средний цифровой спутниковый поток – 3,4 Мб/с, т.е. 45 минут видео занимают ~1,2 Гб информации.

** При наличии в сети 10 Мб сетевой карты или Wi-Fi точки мультикастовый поток дает 100% загрузку сети.

*** DVD-диск вмещает всего три 40-минутных урока, поэтому, например, для тиражирования нашего банка ЦОВР требуется 50 дисков. Причем это банк, собранный только за полгода.

среды школы – это получение ЦОВР с различных спутников.

2. Цель проекта.

Создание и накопление банка цифровых образовательных видеоресурсов, обеспечение непрерывности и индивидуализации образования.

3. Техническое обоснование.

Для доставки «картинки» телеканала до любого участника образовательного процесса в муниципальном учреждении создается система приема программ «Нашего Образовательного Телевидения» (НОТ). Образовательное телевидение предусматривает трансляцию в школьную локальную компьютерную сеть цифрового видео и аудиопотока с нескольких спутников*. Для разгрузки локальной сети и в связи с ограниченным количеством персональных компьютеров в школе для создания НОТ не применяется мультикаст, а вещание осуществляется по протоколу http с распределением потоков по различным компьютерным портам. Программа IP-TV Player (screenshot), установленная на каждом школьном компьютере, используется учителями и учениками для приема и записи цифрового образовательного потока и для дальнейшего создания банка цифровых образовательных ресурсов. В целях максимального упрощения и удешевления проекта предусмотрен отказ от дорогих видеосерверов и применение для трансляции только одного компьютера (сервера), оснащенного бесплатным программным обеспечением и DVD-устройствами приема спутникового телевидения**.

Литература

1. Гладких И.Г., Харламов А.И. Изучаем компьютерные телекоммуникации... без модема // Информатика и образование. – 1999. – № 8.
2. Дешко И.П., Иванников А.Д., Ковалев С.Н. и др. Информационно-коммуникационные технологии: Уч. пос. для системы повышения квалификации. – М.: МИРЭА, 2006.
3. Драхлер А. Методики использования цифровых образовательных ресурсов пока не существует. – Методист «Сети творческих учителей», www.it-n.ru
4. Программный продукт VLC (Video Lan Client), <http://www.videolan.org>
5. Программный продукт SkyCast, <http://netcast.ourwork.com.ua>
6. Программный продукт IP-TV Плеер, http://borpas.info/index.php?go=dpr_ip_tv-player
7. Сухомлин В.А. Введение в анализ информационных технологий. Учебник для вузов. – М.: Горячая линия-Телеком, 2003.
8. Щербо В.К. Стандарты вычислительных сетей. Взаимосвязи сетей. Справочник. – М.: КУДИЦ-ОБРАЗ, 2000.
9. Ястребцова Е.Н. Особенности образовательного Интернета в зарубежных странах и России // Педагогика. – 2000. – № 3.

Андрей Анатольевич Шмырёв – учитель информатики высшей категории МБОУ «Центр образования», г. Мичуринск, Тамбовская обл.

* В МОУ СОШ № 4 в локальную сеть транслируется 8 видео- и 6 радиоканалов с двух спутников.

** Полное описание установки и настройки сервера для трансляции цифрового аудиовидеопотока в локальную сеть находится на сайте МОУ СОШ № 4 по адресу: <http://sc4.edu.mhost.ru/not.zip>

Письменные текстовые упражнения на этапе закрепления изученного учебного материала*

О.И. Смирнова



Письменные упражнения занимают важное место в теории и практике обучения русскому языку в начальной школе. Их основная цель – прочное закрепление в сознании ученика знаний, полученных на уроке, развитие мышления и одновременно становление навыка письма. С помощью упражнений ученики овладевают методом работы, у них вырабатывается правильный, чистый и точный литературный язык, развиваются умения самостоятельно применять приобретенные знания на практике, развивать и располагать мысли в логической последовательности.

Значительная роль в процессе обучения русскому языку принадлежит письменным текстовым упражнениям. Под *текстовым упражнением* понимается упражнение, учебным материалом для которого выступает текст как результат речевой деятельности (А.Ю. Купалова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Е.И. Никитина). Лингвистической основой выполнения текстовых упражнений в начальной школе служат современная теория текста, теория речевой деятельности, синтаксис текста. Выполнение этих упражнений обычно требует от учащихся решения языковой задачи или проблемы той или иной степени сложности.

В отличие от фонетических, лексических, грамматических упражнений текстовые обладают тем преимуществом, что в них изучаемая языковая

единица выступает в своей функциональной роли. Использование текста в качестве учебного материала открывает большие возможности для языкового, речевого, интеллектуального развития учащихся не только на уроках развития речи, но и при изучении, закреплении большинства тем и разделов курса русского языка.

Предлагаемые в настоящей статье письменные текстовые упражнения направлены на совершенствование мышления и речи младших школьников и используются **на этапе закрепления изученного учебного материала**.

Например, при изучении темы «Парные согласные» учащимся можно предложить выполнить следующее текстовое упражнение. Два небольших текста записываются последовательно один за другим без выделения каждого. Под ними дается дополнительная запись.

Кружатся в воздухе снежные пушинки. Одна красивее другой падает на землю! Вот цветок с шестью лепесточками! Вот звездочка с шестью лучами! На узкой тропке появилась кошка Мурка. У кошки гладкая шерсть. Ярко горят ее зеленые глазки! Сама кошка рыжая. Только грудка и лапки белые. Она ловко поточила свои цепкие когти о деревце.

2Т

* Тема диссертации «Полифункциональные текстовые упражнения как средство совершенствования речемыслительной деятельности младших школьников в процессе обучения русскому языку». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Г.А. Бакулина.

Задание 1. Ознакомьтесь с записью на доске и сформулируйте задание к упражнению. (Из этой записи надо составить два текста.) Запишите тот текст, в котором есть слова, соответствующие теме урока. (*На узкой тропке появилась кошка Мурка. У кошки гладкая шерсть. Ярко горят ее зеленые глазки! Сама кошка рыжая. Только грудка и лапки белые. Она ловко поточила свои цепкие когти о деревце.*) Назовите признаки, по которым можно определить границы текстов.

Задание 2. Назовите слова с парной согласной, учитывая место нахождения проверяемой буквы в алфавите. (*Ловко, деревце, когти, грудка, глазки, узкой, тропке, лапки, цепкие, шерсть, кошка.*)

Задание 3. В каком слове по одному признаку звуков должно быть больше, по другому – меньше, а в целом – их одинаковое количество? (*Появилась.*)

На следующих уроках задание постепенно усложняется: предложения двух текстов записываются попеременно. На первом этапе включения этих упражнений учитель может выделять первые предложения обоих текстов. Остальные предложения определяются по смыслу. Например, при закреплении темы «Безударные гласные в корне, проверяемые ударением» дети могут работать с таким текстовым упражнением:

Это прощальные песни птиц.

Вода залила тропинки.

1. Сылет осенний дождь.

Вот цветы.

И вдруг осеннюю тишину нарушает бормотание тетерева.

Над ними летают шмели.

Потекли веселые ручейки.

В тихом лесу ни звука.

Весело кричат скворцы.

С грустью откликается певчий дрозд.

1. Весна идет.

Задание 1. Прочитайте запись. Обратите внимание на выделенные предложения и сформулируйте задание к упражнению. (Надо восстановить два текста – 1) об осени и 2) о весне. Выделенные предложения необходимо

использовать в качестве первых предложений.) Назовите признаки, по которым можно объединить предложения в тексты.

Сылет осенний дождь. В тихом лесу ни звука. И вдруг осеннюю тишину нарушает бормотание тетерева. С грустью откликается певчий дрозд. Это прощальные песни птиц.

Весна идет. Потекли веселые ручейки. Вода залила тропинки. Вот цветы. Над ними летают шмели. Весело кричат скворцы.

Задание 2. Запишите тот текст, в котором наибольшее количество слов с изучаемой орфограммой.

Задание 3. Сравните слова, отвечающие на вопрос *что?* в записанном тексте.

Интересно можно построить работу с деформированными текстами, которые достаточно часто встречаются в учебно-методических комплектах. Например, каждое предложение будущего текста записывается с новой строки.

Словно гром гремит!

Лев – царь зверей!

Грозно ревет свирепый лев.

Задание 1. Послушайте внимательно одно предложение. Постарайтесь запомнить указания и выполнить названные действия. Переставьте предложения таким образом, чтобы между двумя из них было предложение со словом, обозначающим признак предмета. (Между двумя предложениями надо вставить *Грозно ревет свирепый лев*, так как в нем есть слово, обозначающее признак предмета, – *свирепый*.)

Задание 2. Из слов текста, обозначающих предмет, выделите одно по двум признакам одновременно. (Это слово *царь* – односложное, количество звуков меньше, чем количество букв.)

Задание 3. Укажите главные члены в предложении, в котором есть слова, обозначающие предмет, признак предмета и действие предмета.

Можно предложить другой вариант выполнения текстового упражнения, связав его с изученным на уроке орфографическим правилом. Предложения

записываются учителем в измененной последовательности.

С помощью звуков они привлекают внимание друг друга.

Свистом они встречаются друг друга.

Самки для деток нежно «воркуют».

Во время опасности взрослые особи громко кричат.

Умеют каланы свистеть.

После сытной еды детеныши отдыхают.

Издают крики и проголодавшиеся детеныши.

Звуки помогают каланам общаться.

Задание 1. Прочитайте предложения. Вспомните тему урока («Правописание безударных гласных, проверяемых ударением»). По теме урока в соответствии с правилом сформулируйте задание к упражнению, предусматривающее группировку предложений парами. (Необходимо записать предложения парами, учитывая их смысл и наличие слов с проверяемыми безударными гласными. В первом предложении каждой пары должно быть проверяемое слово, во втором – проверочное.)

Задание 2. Составьте пары слов по этому принципу, используя из текста слова, к которым не были подобраны проверочные. (*Помогают – помочь, привлекают – привлечь, встречаются – встреча, отдыхают – отдых, издают – издать, проголодавшиеся – голод, голодный.*)

Задание 3. В каких словах написание согласных букв не соответствует их произношению? (*Общаться, встречаются, проголодавшиеся, отдыхают.*)

Принцип восстановления предложений деформированного текста можно связать с порядком следования букв изученного на уроке словарного слова. Так, предложения текста записываются в измененном порядке. В качестве дополнительной записи используется словарное слово (например, *свобода*). Учащиеся должны написать предложения, ориентируясь на первые буквы первых слов в каждом предложении так, чтобы в результате получилось словарное слово (*свобода*).

Для человека эти гиганты – незаменимые помощники в работе.

Охотятся на слонов из-за их бивней.

Общаются слоны с помощью хобота и звуков.

Слоны – самые большие животные суши.

А любимое занятие слонов – купание.

Бивни – это драгоценная слоновая кость.

В зрелом возрасте их рост может достичь четырех метров.

Задание 1. Прочитайте предложения и дополнительную запись. Ориентируясь на первые буквы первых слов предложений, запишите предложения в той последовательности, в которой следуют буквы в словарном слове *свобода*.)

Задание 2. Найдите предложения, в которых подлежащее и сказуемое выражены одной частью речи. (*Слоны – самые большие животные суши. Для человека эти гиганты – незаменимые помощники в работе. А любимое занятие слонов – купание. Бивни – это драгоценная слоновая кость.*)

Задание 3. Назовите слово, противоположное по звонкости – глухости слову «суша», являющееся ему синонимом. (Земля.)

Далее вводятся текстовые упражнения, в которых необходимо восстановить порядок следования абзацев и ввести предложение по смыслу. Предложения текста записываются в правильной последовательности. Нарушается порядок следования абзацев. Предложение, которое нужно вставить, записывается рядом.

За что енота прозвали полоскуном? Ростом он с лисицу. На морде «маска» – черные полосы. Хвост с четырьмя – шестью темными полосами. Повадки у этого зверька очень интересные. Он моет, полощет, трет все, что хочет съесть, и даже несъедобные предметы. Живет енот-полоскун в Америке. Это самый известный из енотов.

За это его и прозвали полоскуном.

Задание 1. Прочитайте текст, в котором изменен порядок следования абзацев и дополнительного предложения. Установите правильный порядок абзацев. В один из них введите дополнительное предложение.

Задание 2. Назовите самые малочисленные группы слов с одинаковой орфограммой. (*Жи*, заглавная буква в названии географических объектов, *ь* в середине слова).

Задание 3. Сформулируйте свои дополнительные задания к полученному тексту. (В каких словах звуков больше, чем букв? Назовите предложение, в котором местоимение *он* стоит в родительном падеже.)

Включение в урок на этапе закрепления изученного учебного материала подобных текстовых упражнений способствует совершенствованию мышления, увеличению объема слуховой и зрительной памяти, актуализации и расширению лингвистических знаний из различных разделов русского языка (фонетики, морфологии, лексики, синтаксиса). Это в свою очередь значительно увеличивает объем накопленных учащимися знаний и умений, развивает личность ученика, повышает качество обучения русскому языку в целом.

Литература

1. Бакулина Г.А. Выполнение текстовых упражнений по русскому языку средствами субъективизации (I–II классы) // Начальная школа. – 2004. – № 12.

2. Бакулина Г.А. Выполнение текстовых упражнений по русскому языку средствами субъективизации в III–IV классах // Начальная школа. – 2006. – № 4.

3. Купалова А.Ю. Текст в занятиях родным языком: Сб. задач и упражнений для 5–6-х классов – М.: Флинта, Наука, 1996.

4. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов пед. вузов и колледжей. – М.: Академия, Высшая школа, 1999.

5. Методика развития речи на уроках русского языка: Книга для учителя / Под ред. Т.А. Ладыженской. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1991.

6. Никитина Е.И. Связный текст на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1966.

Олеся Игоревна Смирнова – преподаватель кафедры методики начального образования Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, г. Глазов, Республика Удмуртия.

Развитие навыков сознательной самоорганизации младших школьников

(Уроки русского языка
по системе «Школа 2100»)

И.А. Помыкалова

Одним из важнейших качеств современного школьника является умение учиться, быть активным субъектом учебной деятельности. В связи с этим ключевой компетенцией младшего школьника можно считать ком-

петенцию «учебная самостоятельность», которая основывается на рефлексивных навыках, учитывает индивидуальные особенности младших школьников и опирается на общеучебные умения и навыки.

Анализ существующего опыта развития самостоятельности младшего школьника в учебном процессе позволяет выделить основные элементы содержательной основы самостоятельности [5, с. 73]. В качестве данных элементов рассмотрим следующие навыки сознательной самоорганизации:

1) целеопределение – выделение цели деятельности;

2) планирование – определение плана, по которому будет осуществляться данная деятельность;

3) выполнение запланированных действий – умение, следуя плану, осуществить учебную деятельность;

4) рефлексивная деятельность – самоконтроль и самооценка.

Данные элементы представляют содержательную сторону компетенции «учебная самостоятельность» младших школьников. В школьной практике эти элементы выступают как надпредметные умения, которые называют общеучебными. Рассмотрим каждый элемент с точки зрения его применения в курсе русского языка.

1. Целеопределение.

В соответствии с требованиями дидактики и педагогического стандарта учитель всегда должен формулировать цель урока. Но в большинстве случаев это цель для учителя, а не для ученика. Такая ситуация характерна для педагогики «субъект-объектных» отношений, где ученик является объектом обучения и воспитания. И серьезная проблема заключается в том, что постановка заданий, при которой ученик становится субъектом учебной деятельности, до сих пор затруднена [1, с. 103].

Когда мы говорим о постановке цели учителем, то имеем в виду процесс целеполагания. Приняв цель учебной деятельности, ученик начинает выступать в качестве субъекта учебной деятельности, и здесь речь идет о целеопределении. При этом перед учеником встают вопросы: что, как и когда ему надо делать, чтобы достичь результата. Ученик должен представлять компонентный состав учебной деятельности, способы выполнения действий и их последовательность. Здесь задача учителя – помочь ребенку увидеть цель задания. Очень важно научить ребенка видеть цель в перспективе, то есть не только конкретный смысл данного задания, а более общую цель, к которой приведет выполнение данного упражнения. Рассмотрим этот этап на примере

урока русского языка по системе «Школа 2100» в 1-м классе по теме «Правила переноса» [4, с. 150].

Учитель: Отгадайте загадку (на доске записана загадка о березе).

Ученики: Береза.

Учитель: Запишу отгадку на доске (продолжает записывать, но слово на доске не помещается). Что же мне делать, ребята?

Ученики: Перенести.

Учитель: Помогите мне перенести слово *береза*, поработайте в парах.

(Ученики работают в парах на листах.)

Учитель: Давайте посмотрим как вы перенесли слово *береза* (рассматривают разные варианты: *бе-реза, бере-за, берез-а, бер-еза*). Задание было одно, а выполнили вы его по-разному. Почему так получилось?

Ученики: Мы не знаем правила.

Учитель: Значит, какая тема нашего урока?

Ученики: Перенос слов.

Учитель: А какие цели стоят перед нами?

Ученики: Узнать правила переноса слов.

Таким образом, определение учащимися цели учебной деятельности не такая простая задача, как может показаться на первый взгляд. Здесь необходим творческий подход, широкий взгляд на вещи, активность мыслительной деятельности учеников.

Итак, работа по развитию такого навыка, как целеопределение, начинается с постановки учителем ряда вопросов, направляющих мысль ученика в нужное русло: какова цель данного задания? Для чего ты выполняешь это задание? Для чего автор учебника задает этот вопрос? Почему именно этот вопрос выбран для работы?

Фронтальная работа с классом и ответы учеников на заданные вопросы помогут педагогу скорректировать свою деятельность на этапе целеопределения. Далее задача учителя сводится к отбору учеников, наиболее творчески проявляющих себя в этом виде работы. Потом целесообразно разде-

лить детей на группы, введя в каждую группу выбранных учеников. Это поможет учащимся работать на равных и считать, что их ответы – результат коллективной работы группы. Постепенно количество таких учащихся увеличивается, что позволит ввести новую форму работы – парную. Наиболее слабые ученики работают в парах с наиболее успешными, что помогает им сконцентрироваться на вопросе целеопределения и активизирует их умственную деятельность. Для совсем слабых учеников предназначена индивидуальная работа с учителем, который лично помогает ученику определить цель задания.

Это позволяет учащимся не только осознать цели в процессе их проговаривания, но и проявить творческие способности, формулируя и изменяя формулировки целей по своему вкусу. Цели урока, выбранные учащимися, могут быть выписаны на доску, и в ходе урока учитель опирается на них при объяснении нового материала или организации самостоятельной работы.

2. Планирование.

Планирование учебной деятельности – важный шаг на пути развития компетенции «учебная самостоятельность». Этот этап в работе дисциплинирует учеников, активизирует их внимание, помогает им собраться [2, с. 32]. Здесь можно предложить учащимся **алгоритм составления плана деятельности**, например такой: прочитай внимательно задание; подумай и раздели задания по уровням сложности для себя; обдумай способ выполнения каждого задания; выполняй задания, начиная с самых простых для тебя; проверь каждое задание, внимательно перечитай его; мысленно оцени свою работу.

Работу над этим этапом целесообразно проводить под руководством педагога, который объясняет учащимся важность этапа планирования не только в учебной, но и в любой другой деятельности. При коллективном составлении плана деятельности эффективно задавать учащимся вопросы, стиму-

лирующие их умственную деятельность: с чего ты начнешь работу? Что будешь делать сначала? Что предпримешь дальше? Чего не хватает в твоём плане? Что бы ты к нему добавил? Поможет ли тебе этот план успешно выполнить работу? [5, с. 75].

Так учащиеся постепенно учатся выполнять данный вид работы самостоятельно, доводя свои действия до автоматизма. Время от времени целесообразно просить одного или нескольких учеников представить свой план учебной деятельности перед выполнением какой-либо работы, чтобы ученики не думали, что составление плана – это формальное требование.

Приведем пример данного этапа работы на примере урока по русскому языку в 4-м классе: предупредительный диктант со зрительной подготовкой.

Учитель: Сегодня на уроке мы будем писать диктант на тему «Безударные гласные в окончаниях прилагательных» [3, с. 66].

Ученики: Давайте вместе составим план нашей учебной деятельности на этом уроке.

Учащиеся с помощью педагога составляют план урока: чтение текста с доски; нахождение слов с орфограммой – безударной гласной в окончаниях прилагательных; нахождение слов с другими знакомыми орфограммами; объяснение написания слов с орфограммами; повторное чтение текста; объяснение расстановки запятых; самостоятельное чтение текста; письмо под диктовку.

Кроме того, развитие компетенции «учебная самостоятельность» осуществляется непосредственно при организации и проведении самостоятельных работ. На начальном этапе учитель помогает учащимся при составлении алгоритма работы и при ее выполнении. Постепенно эти действия доводятся до автоматизма и не требуют вмешательства учителя.

Вся работа учащихся строго структурирована и разбита на этапы, чтобы избежать лишних вопросов во время

самой самостоятельной работы и усилить познавательный интерес учащихся.

3. Выполнение деятельности.

Выполнение учебной деятельности по русскому языку ведет к формированию коммуникативной компетентности учащихся, развитию грамотности и орфографической зоркости. Это непосредственное выполнение самой работы, которое во многом будет зависеть от подготовки и организации предварительной работы (целеопределения, планирования, эмоционального настроя на работу). Данный этап – непосредственно самостоятельная работа учащихся – одна из форм урока. Рассмотрим подробнее организацию и порядок проведения самостоятельной работы в начальных классах на примере урока русского языка в 1-м классе по системе «Школа 2100».

Учитель: Сегодня на уроке мы будем писать самостоятельную работу по теме «Правила переноса» [4, с. 150]. Давайте определим цели этого урока.

Ученики: Повторить изученный материал по теме «Правила переноса»; проверить знания по этой теме; уточнить и обобщить полученные знания.

Учитель: Молодцы. Давайте составим план работы.

Ученики: 1) Читаем все задания самостоятельной работы;

2) выставаем себе предварительную отметку (рисуем человечка на лесенке).

Этот человечек символизирует собой определенную оценку. Если человечек нарисован на верхней ступени лесенки, то ребенок оценивает свою работу высоко; если на средней – сомневается, сможет ли он выполнить работу без ошибок; если на нижней – считает, что не сможет справиться с данным видом работы;

3) ставим цифры по порядку и выполняем каждое задание;

4) проверяем еще раз всю работу;

5) оцениваем работу и выставаем себе оценку по линейной шкале. Это вертикальная линия с тремя горизонтальными делениями, символизи-

рующими собой высокий, средний и низкий уровень.

Учитель: Какие вопросы у вас возникли при подготовке к самостоятельной работе? Если вопросов нет, тогда приступаем к ее выполнению.

4. Рефлексия (самоконтроль и самооценка).

После окончания работы учитель собирает тетради. Проверка проводится в два этапа:

1) отсроченный контроль: работа проверяется без выставления отметки. Учитель красной пастой помечает на полях количество ошибок, допущенных в работе, не исправляя при этом саму ошибку. Затем тетради возвращаются ученикам, которые сами ищут и исправляют свои ошибки.

2) окончательный контроль: выставляется отметка на той же линейной шкале, где ставят отметку ученики.

Дальше проводится общий анализ и корректировка самостоятельной работы. Учитель подводит итоги: что получилось, что не получилось, кто справился с работой, где допущено наибольшее количество ошибок. Желательно, чтобы каждый ученик осознал, где и почему допустил ошибку. Поэтому детям необходимо разграничить возможные ошибки:

– знаниевые – ошибки, связанные с пробелом в знаниях ученика по данной теме;

– ошибки в оформлении работы – орфографические, грамматические, неверная расстановка нумерации и т.д.;

– ошибки, допущенные из-за невнимательности ребенка, – опiski, пропуски и т.д.

Осознание детьми своих ошибок приводит к наиболее эффективному их устранению. После анализа и корректировки знаний ученики возвращаются к предварительной оценке своей работы (человечек на лесенке). Теперь человечек ставится повторно. Если месторасположение человечков совпало, значит, ребенок адекватно оценивает уровень своих знаний и умений. Однако практика показывает, что

адекватная самооценка очень редко встречается у учащихся начальных классов, чаще она либо заниженная, либо завышенная. Предложенная организация работы не только способствует эффективному развитию компетенции «учебная самостоятельность» младших школьников, но и корректирует их самооценку.

Литература

1. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск: Пеленг, 1992.
2. Жарова Л.В. Учить самостоятельно. – М.: Просвещение, 1993.
3. Комиссарова Л.Ю. Дидактический материал (упражнения) к учебнику «Русский язык» для 4 класса Р.Н. Бунеева, Е.В. Бу-

неевой: Пос. для учащихся. – Изд. 2-е, доп. – М.: Баласс, 2004.

4. Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех: Сб. мат. / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Баласс, 2006.

5. Хакунова Ф.П. Особенности организации самостоятельной работы обучаемых // Начальная школа. – 2003. – № 1.

Ирина Александровна Помыкалова – аспирантка Педагогического университета кафедры педагогики и психологии детства, г. Челябинск.

Использование мнемических приемов в словарно-орфографической работе в начальной школе (Из опыта работы)

Е.И. Брагина

В начальных классах особую трудность для практического усвоения вызывает написание слов с непроверяемыми орфограммами, то есть слов, которые требуют индивидуального запоминания, поскольку при работе с ними обычно упор делается на память, а не на воображение, чувства и мысли ребенка.

Еще до школы дети уже умеют запоминать произвольно, однако это умение несовершенно. Так, первоклассник часто не помнит, что было задано на дом, хотя легко и быстро запоминает то, что интересно, что вызывает сильные чувства. Именно они

оказывают очень большое влияние на быстроту и прочность запоминания. Поэтому дети так живо учат песни, стихи, сказки, которые вызывают яркие образы и сильные переживания.

При активизации и запоминании слов на этапе восприятия учитель может предложить следующие приемы:

1) проговорить вслух негромко по слогам каждое слово (для учащихся с моторной памятью);

2) молча посмотреть на слово, прочитывая про себя по слогам; потом закрыть глаза, чтобы представить его написанным; снова открыть глаза и проверить себя (для учащихся со зрительной памятью);

3) проговаривать слово по слогам соседу по парте или послушать, как слово проговаривает сосед (для учащихся со слуховой памятью).

Фактически первый способ запоминания предполагает сочетание трех факторов: зрения (ребенок видит слово), моторики (слова проговариваются), слуха (ребенок слышит то, что проговаривает).

На этапе введения нового слова работа, с нашей точки зрения, должна включать в себя такое предъявление слова, при котором ученики могли бы самостоятельно ставить орфографическую задачу и по возможности решать ее, а не анализировать слово, данное учителем в готовом виде.

В словарно-орфографическую работу необходимо включать считалки, скороговорки, различные рифмовки слов, так как они, вызывая положительное эмоциональное отношение детей, способствуют более эффективному и быстрому заучиванию слов с непроверяемыми орфограммами.

Поскольку проблема по формированию навыка правописания непроверяемых орфограмм в настоящее время весьма актуальна, нами выбрана тема по самообразованию: «Использование мнемических приемов в словарно-орфографической работе в начальной школе». Остановимся подробно на каждом.

Психологами И. Митюхиным, И. Рыбниковой выделены наиболее эффективные методы организации мнемической деятельности детей младшего школьного возраста при усвоении слов с непроверяемыми орфограммами: **метод графических ассоциаций, метод звуковых (фонетических) ассоциаций, комбинированный метод.**

При применении метода графических ассоциаций составляется рисунок, обозначающий само слово, и в нем обыгрывается запоминаемая буква. Рисунок с четко выражаемой запоминаемой буквой должен хорошо запоминаться и легко вспоминаться, в противном случае буква при вспоминании теряется. Самостоятельное придумывание детьми подобных рисунков способствует развитию у них фантазии и образного мышления.

Метод звуковых ассоциаций предпочтителен в тех случаях, когда обыгрываемая фраза из созвучия и «словарного» слова особенно удачна, то есть хорошо звучит и легко представляется:

Приеду завтра,
Привезу завтрак,
На завтрак – рак,
Кричи: «Ура!»
Трудные учить слова
Помогает нам игра!

Придуманная фраза и хорошо звучит, и легко представляется.

Комбинированный метод – это одновременное использование при запоминании слова из орфографического словаря, графических и звуковых ассоциаций.

Проиллюстрируем примером работы со словом *петух*:

1. Детям предлагается загадка: «На заборе сидит, утром рано голосит, просыпаться всем велит». Они называют отгадку.

2. Учащиеся проговаривают слово *петух* орфоэпически (так, как говорится, произносится слово), определяют ударный и безударный слог.

3. В тетради они записывают слово, пропустив орфограмму (опасное место).

При таком подходе повышается самостоятельность ребенка в постановке и решении орфографической задачи, работа опирается на эмоциональный вид памяти (ученику интересно узнать, какая буква должна быть в «окошке»).

4. Далее ученики узнают из устного сообщения о происхождении слова, о его связях с реализациями, то есть получают небольшую этимологическую справку как дополнительное средство к мнемическим приемам: «Все знают петуха, неперменного персонажа многих сказок и басен, поговорок и загадок. Славится петух важностью походки и задиристостью характера. Недаром говорят: важный, как петух... Но главное, чем славится петух, это своим пением. Петух – своеобразные поющие часы. С петухами (на рассвете) люди просыпались. С петухами (на закате) ложились спать. Сигналом служил петушиный крик. За способность громко и звонко петь и прозвали петуха петухом...»

Учитель задает вопрос: «Какую же букву, как подсказывает последняя фраза, надо писать в первом слог?»

Нам кажется, что интересная и понятная этимологическая справка, как дополнительное средство к мнемическим приемам, помогает эффективному запоминанию орфографического облика слова, ведь она активизирует слуховую, ассоциативную, смысловую память.

Правильность ответа на вопрос о непроверяемой букве в слове *петух* дети проверяют по орфографическому словарю, и это тоже, с нашей точки зрения, развивает самостоятельность учащихся в решении орфографической задачи, в самоконтроле и самопроверке, в запоминании слова посредством зрительной памяти.

5. Проговаривание слова *петух* орфографически (то есть так, как пишется слово) – следующий этап. Здесь включается в работу зрительная, речедвигательная, слуховая память в комплексе, поскольку ребенок видит слово, проговаривает его и слышит то, что проговаривает.

6. Вставка в «окошко» нужной буквы: *Е*.

7. Повторное чтение слова орфографически, после чего слово закрывается и под орфографическую самодиктовку каждым учеником записывается, а затем запись сверяется с образцом.

8. Для закрепления написания слова используется мнемический прием:

Петуха спросили дети:
«Отчего зовут Вас Петей?»
Петушок ответил детям:
«Хорошо умею петь я!»

(Можно использовать и рисунок).

В процессе работы со словарными словами рождается детское творчество. Дети сами придумывают «подсказки-запоминалки» в индивидуальных словариках.

Предоставляем слово ученикам:

Как-то Мише дал отец
Преогромный огурец!
Ого-го, какой большой!
Ох, и вкусный! Хорошо!
Смотрит Миша на него:
Он похож на букву «О»!
И теперь, конечно, Миша
С буквой «О» его напишет.

Оля съела на обед
10 вкусненьких котлет.
На котлету «О» похожа.
«О» в ОБЕДЕ пишем тоже.
(Кучумов Александр)

Я вырос на лесной опушке.
Мое ядро мало для пушки.
Я прячусь в торт и внутрь
конфет.

Разбей скорлупки – там ответ.

Солнышко на О похоже,
О в погоде пишем тоже.
Рябины ягоды, друзья,
Похожи тут на букву Я.

Карандаш мы подточили,
Букву «А» в нем получили.
(Шаламова Юлия)

Чтобы слово не зубрить,
Попусту не мучиться,
Сочиняем мы подсказки!
Все у нас получится.

Литература

1. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Фролова Л.А. Орфографическая тетрадь по русскому языку, 2 класс.
2. Савельева Л. «Система изучения непроверяемых написаний в начальной школе». – СПб., 2001.
3. Митюхин И., Рыбникова И. «Как развивать хорошую память и запоминать цифры». – М.-Р. и ПОЛ, 2003.
4. Волина В. «Этимологический словарь». – М., 1998.
5. Канакина В. «Работа над трудными словами в начальных классах». – М., 1991.
6. Бакулина Т. «Новый подход к словарно-орфографической работе на уроках русского языка // Начальная школа». – 2000. – № 3.

Е.И. Брагина – учитель начальных классов МОУ «Белая СОШ», п. Средний, Усольский р-н, Иркутская обл.

Интегрированный подход к обучению и воспитанию

А.С. Соломенникова

Меня как учителя начальной школы всегда волновал вопрос: «Как сформировать у ребенка целостное представление об окружающем мире?»

Ответ на этот вопрос я нашла в интеграции учебных предметов и воспитательной работе.

Интеграция нужна и возможна в начальной школе. Во-первых, учителя начальных классов ведут большинство учебных предметов и вполне могут перейти к целостному обучению и воспитанию, проведению интегрированных уроков.

Во-вторых, у младших школьников большие потенциальные возможности для интеллектуального развития. Они могут мыслить обобщенно, если их этому учить. Нам позволяет это сделать программа развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Интегрировать предметы начинаем с первого класса: ИЗО – чтение – письмо, математика – труд – ИЗО. Иногда бывают интегрированные уроки целый день, а в 3–4-х классах – неделю. В 1-м классе при закреплении изучения какой-либо буквы берется лист рассыпной прописи (составлены автором), каждый раз новый, чтобы поддержать интерес у детей. Лист разделен на две части. На одной стороне – рисунок-предмет из сказки или музыкальный инструмент (матрешка, балалайка, сарафан и др.), другая половина листа разделена пополам по горизонтали. Верхняя часть разлинована по письму, нижняя по математике. На них пишу задания ученикам непосредственно перед уроком. Желательно учитывать индивидуальные особенности, проблемы ребенка. На уроке ИЗО

с детьми проводится беседа, например о матрешке. Потом ребенок заштриховывает рисунок, а рядом рисует свой. При составлении задач на математике дети используют знания об этих предметах. Но это только первые шаги. Как вести работу по созданию интегрированных уроков в дальнейшем? Предлагаю такой путь.

1. Выделить в программе по каждому предмету сходные или единые темы, продумать общее и различное в раскрытии этих тем; связи, противопоставления; серьезное сопоставление; обсуждение и анализ.

Это потребует перестройки последовательности и почасовой «разбивки» программы.

2. Определить, как будет проходить интеграция: эпизодически; на определенном этапе обучения (тема, раздел).

3. Затем можно планировать полную интеграцию (автором пока не используется), что позволит установить смысловое соответствие при центральной идее, просматривающейся по всему объему учебного материала каждого предмета; даст свободу объединения тем, перераспределения часов внутри общего курса.

В интеграции преподавания возможны различные уровни: от проведения отдельных разовых уроков различных типов до создания интегрированных курсов.

Интегрированные уроки планируются при составлении рабочей программы. В основе многих уроков лежит принцип краеведения, это объединяет темы, предметы. У детей возникает чувство любви к своей маленькой родине, гордость за нее и желание узнавать как можно больше свой край.

Интегрированные уроки могут быть одним из нестандартных и в то же время не травмирующих детей методов проверки глубины знаний, поскольку именно здесь видны области, требующие доработки.

Приведем примеры интегрированных уроков. Чаще всего это обобща-

ющие уроки. Желательно проводить два урока подряд, чтобы более подробно и глубоко изучить тему. Иногда дети и учитель к таким занятиям готовятся за неделю. Например, при подготовке к уроку по природоведению по теме «Лес – природное сообщество» дети собирали материал в отдельную тетрадь. Они записывали в нее пословицы, поговорки, стихи о лесе, а также составляли описание одного растения и одного животного, эти знания и умения они использовали и на уроках литературы и русского языка. В результате детям было интересно не только на самом уроке природоведения.

Очень интересно прошли уроки по внеклассному чтению и истории «Первопечатные книги на Руси» по книге В.Г. Яна «Никита и Микитка». Этот урок помогали готовить библиотекарь школы и учитель истории. Здесь использовалась музыка М.П. Мусоргского и иллюстрации картин А.А. Васнецова. Все было органично взаимосвязано, и дети расширили представление о школе XVI века, о первопечатнике Иване Федорове и о многом другом. (Разработка урока дается ниже.)

Урок по повести Сент-Экзюпери «Маленький принц» в 3-м классе помогает в воспитательной работе, а урок математики в 4-м классе по теме «Решение задач» стал заочной экскурсией по нашему городу. Дети заранее составили различные задачи о предприятиях нашего города, о численности населения, о площади и о многом другом. На уроке звучала музыка П.И. Чайковского и стихи о нашем городе.

Интегрированные уроки ИЗО и трудового обучения способствуют проявлению творческого интереса учащихся к работе, прочному усвоению знаний, активизации их мыслительной деятельности, формированию эстетического вкуса и нравственных качеств. Здесь осуществляется связь с музыкой, литературой и историей. Все задания носят ярко выраженный творческий характер.

В последнее время в нашей стране и за рубежом активно обсуждается проблема интегрированных курсов взамен предметного обучения. Таким образом мы избавимся от перегрузки учащихся, устранения одночасовых предметов, а главное – создадим у них целостное представление о мире, гуманистическое мировоззрение, синтезирующее мышление.

Интегрированные уроки создают ситуации для опережающего обучения, когда ребенок на наглядном примере видит цель, задачи и результат деятельности.

Педагогическая практика и многолетний опыт работы показывают, что интеграция учебного материала способствует развитию творческого мышления учащихся, позволяет им применять полученные знания в реальных условиях, являясь одним из существенных факторов воспитания культуры, важным средством формирования личностных качеств, направленных на доброе отношение к природе, людям, труду, жизни.

Остановимся подробнее на одном из уроков по литературе и истории.

Интегрированный урок по литературе и истории

Тема: «Первопечатные книги на Руси».

Ход урока.

Звучит запись: звон колоколов.

I. – Сегодня на уроке мы совершим путешествие в XVI век. Мы побываем в Москве, в школе того времени и в первой печатной мастерской для того, чтобы лучше представлять и узнать время, богатое важными событиями для Руси.

Мы расширим свое представление через художественное произведение Василия Григорьевича Яна «Никита и Микитка», музыку Модеста Петровича Мусоргского и картины художника Апполинария Михайловича Васнецова.

Мы прочитали произведение Яна. В каком жанре оно написано? (В жанре исторического рассказа.)

– Как вы понимаете термин *исторический рассказ*? (Небольшое произведение, с точки зрения истории – небольшой промежуток времени 1,5 года.)

– Художественное произведение, в основе которого лежат исторические события прошлого времени, а действующими лицами являются *исторические личности*.

II. – Какое время описано в рассказе? (XVI век.)

– Где происходят основные события? (В Москве.)

III. – Какой была Москва XVI века? Прочитайте описание (с. 4, 13, 14, 20*). Дополните своими словами. (Рассказ ученицы.)

– Художник-живописец Апполинарий Михайлович Васнецов (брат Виктора Михайловича Васнецова) так изображал древнюю Москву (демонстрация картин на доске). Он создавал исторические пейзажи, изображая Москву такой, какой она была несколько столетий назад, чаще всего в XV–XVII веках – во времена царей Ивана Грозного и Алексея Михайловича. Рассматривать его картины очень интересно.

– Соотнесите текст с изображением на картинах.

– Какие исторические личности есть в рассказе?

– Царь Иван Грозный (на с. 19 обратите внимание на скульптуру Антокольского); опричник Борис Годунов (с. 15).

IV. Самой значимой фигурой в XVI веке был первый русский царь – Иван IV. После его смерти подданные, уже не боясь страшного гнева, забыли все жестокое и помнили только одни славные дела его. Три покоренных татарских царства – Казанское, Астраханское и Сибирское, новая книга законов – «Судебные», новые учреждения по делам церковным и гражданским, новые училища для образования народа, множество новых городов, многочисленное стрелецкое войско,

выгодная торговля русских с иностранными государствами, богатство и пышность, оттого происходившие при дворе и в народе, первые печатные книги, царь-пушка да царь-колокол, краса Московского Кремля, народный храм Василия Блаженного. Поэтому неудивительно, что называли Ивана IV не Мучителем, как звали его при жизни, а только Грозным.

V. – Какой приказ издал Иван IV в рассказе? (с. 8) Что говорится в приказе?

– Для чего нужно было книжное обучение? (с. 80)

– Как выглядела школа? (с. 43)

– Кто обучался в ней? (Мальчики.) Кто обучал? (Дьяк.)

– Что интересного, необычного узнали об обучении в XVI веке? (Указки, с. 34, школьный козел, буквари рукописные.)

VI. Пословицы и поговорки об учении и книгах.

– Книгу чаще кто не бережет, такой души своей не стережет. (с. 45)

– С этим законом «буки» вы одолеете хитрость науки. (с. 46)

– Краса воина – меч острый, корабля – ветрило, а мужа государственного – знание книжное. (с. 60)

– Чтение книжное – добро великое. (с. 60)

– От отца и матери иди, так не в один, а в оба гляди. (с. 10)

– Корень ученья горек, а плоды его сладки. (с. 34)

VII. – Кто был первопечатником в России? (Иван Федоров.)

– Еще одна историческая личность Иван Федоров. (с. 56)

– Кто повелел открыть типографию (печатный двор) в Москве? (Иван Грозный.)

– Где она находилась? (Около стены Китай-города.)

– Какую первую книгу он выпустил? («Апостол».) Когда? (1 марта 1564 года. 440 лет.) Кто такие апостолы? (Ученики Христа.) Опишите ее. (Книга заключена в тяжелый пере-

* Здесь и далее автор указывает страницы по учебнику истории Е.В. Саплиной.

плет из досок, обтянутых кожей. Четкий шрифт, красивые заставки в виде трав, веток, шишек, листов. 534 страницы, 2 года печатали, ни одной ошибки.)

– Прочитайте в учебнике истории (с. 49–50.)

– Какими ремеслами должен был владеть Иван Федоров, чтобы изготовить печатный станок? (Рисунок станка на с. 54.)

– А как печатали на нем, расскажет Никита.

Рассказ ученика: Книги печатали так. На доски набирался текст из отдельных металлических букв. Эти доски клали на станок, смазывали краской и накладывали на них бумагу. Деревянный винт прижимал бумагу к доске.

– Книги распространяли знания. Они имели очень большое значение для развития страны.

VIII. Физкультурная минутка.

– Послушайте отрывок из оперы М.П. Мусоргского «Хованщина» – «Рассвет на Москве-реке». Что представили?

– Как вы понимаете слово «рассвет»?

– А что имел в виду композитор на самом деле, расскажет Андрей.

Рассказ ученика: Композитор Модест Петрович Мусоргский в опере «Хованщина» во вступлении нарисовал картину рассвета над Москвой. Он думал при этом о картине гораздо более широкой: о рассвете в жизни всего русского государства. Мелодия постепенно разворачивается, «светлеет», а глухие, отдаленные звуки колоколов московских церквей возвещают о наступлении утра.

IX. Стихи Натальи Кончаловской «Наша древняя столица» (Дети читают по очереди.)

X. Итог урока.

– Как повлияло появление печатного станка на развитие книжного дела?

– Каково значение начала книгопечатания в России и для жителей московского государства? (с. 58.)

– Ярослав Мудрый: «Народ от книг этих большое знание получит».

Слова из летописи:

*Это ведь реки,
Напоющие вселенную,
Это источник мудрости;
В книгах ведь неизмеримая глубина;
Ими мы в печали утешаемся...*

– Заслушаем отзывы детей о рассказе Яна «Никита и Микитка», которые вы писали на прошлом уроке. (Слушаем работы нескольких учеников.)

– Что вам хочется сказать об уроке?

XI. Подведение итогов.

XII. Домашнее задание по выбору:

1) рассказ о первопечатнике Иване Федорове;

2) рассказ о Москве XVI века от имени иноземного купца, приехавшего в столицу по делам.

Обратите внимание на книжную выставку: серия «Страницы истории нашей Родины». Вы прочтете их с большим интересом.

Литература

1. Большая советская энциклопедия. Том 7 (о Васнецове А.М.).
2. Кончаловская Н.П. – М.: Детская литература, 1972.
3. Учебник истории Е.В. Саплиной.
4. Ян В.Г. Никита и Микитка. – М.: Детская литература, 1979.

*Александра Сергеевна Соломенникова –
учитель начальных классов МОУ СОШ
№ 10, г. Чайковский, Пермский край.*

Формирование аналитического мышления у учащихся начальных классов: приемы работы с текстом

Т.И. Таркина

Сегодня жизнь диктует нам новые, более жесткие требования к организации учебного процесса в школе, к умению работать с информацией. Необходимо, чтобы у школьника формировалось аналитическое мышление, а не автоматическое запоминание и воспроизведение материала. Поэтому учить работать с текстом нужно уже в начальной школы. При этом следует ставить и решать такие задачи: обязательная мотивация учебной деятельности для повышения интереса к процессу обучения и активного восприятия учебного материала; формирование навыков работы с готовыми текстами и написания текстов разного вида; развитие способностей к самостоятельной аналитической и оценочной работе с различной информацией; формирование коммуникативных умений.

Ребенок, работая с текстом, учится понимать, осмысливать информацию, соотносить ее с собственным опытом, отсеивать ненужное, делать выводы.

Тексты могут быть как художественные (на уроках русского языка и литературы), так и деловые, а также научные статьи (на уроках истории и природоведения).

При работе с текстом я использую следующие приемы:

- чтение-суммирование в парах;
- чтение с остановками;
- парная «мозговая атака»;
- таблица «Знаю, узнал, хочу узнать»;
- работа с вопросником;
- написание творческих работ;

– создание викторины на основе изученного материала, кроссвордов;

– уголки;

– кластер.

Прием «Чтение-суммирование в парах» можно использовать как для объяснения нового материала, так и для закрепления изученного. Лучше этот прием применять в 3–4-х классах. Детям в классе предлагаются несколько разных текстов по теме (или один и тот же текст несколькими парам учеников). Например, при изучении темы «Принятие христианства» дается несколько текстов, рассказывающих о данном событии. Каждая пара изучает свой текст, на большом листе фиксирует его содержание, затем перед всем классом воспроизводит содержание текста с опорой на свои пометки. Остальные дети могут задавать уточняющие вопросы. После прослушивания всех вариантов текста делается коллективный вывод.

Другой прием – «Работу с вопросником» – применяю при введении нового материала на этапе самостоятельной работы с учебником. Детям предлагается ряд вопросов к тексту, на которые они должны найти ответы. Причем вопросы и ответы даются не только в прямой форме, но и в косвенной, требующей анализа и рассуждения, опоры на собственный опыт. После самостоятельного поиска обязательно проводится фронтальная проверка правильности и точности найденных ответов, отсеивания лишнего.

К приему «Знаю, узнал, хочу узнать» обращаюсь как на стадии объяснения нового материала, так и на стадии закрепления. Например, при изучении темы «Водоемы нашего края» дети самостоятельно составляют таблицу, где пишут, что знали о растениях и животных водоемов, что узнали нового и что хотели бы узнать. Работа с этим приемом часто выходит за рамки одного урока. Графа «Хочу узнать» в таблице дает повод к поиску новой информации, работе с дополнительной литературой.

Прием «Кластер» тоже можно использовать при решении разных задач урока: для определения границы знаний, для подведения итогов урока, в процессе формулирования вывода о предмете сообщения. Например, при изучении темы «Лес – природное сообщество» этот прием применяется на уроках дважды. Сначала дети в группах создают кластер, опираясь на собственный опыт. Затем идет введение нового материала, работа с учебником, а дальше детям предлагается дополнить кластер самостоятельно с помощью учебного текста.

Прием «Уголки» – можно использовать на уроках истории. Например, при изучении темы «Необычный царь» класс делится на две группы. Одна говорит о пользе правления Петра I, другая – об отрицательных сторонах правления. Предварительно на дом детям предлагаются, помимо учебной информации, дополнительные тексты для чтения. Данный прием используется в конце изучения темы (2–3-й урок). В конце урока делается совместный вывод. Такой прием учит детей диалогу, культуре общения.

Прием «Написание творческих работ» хорошо зарекомендовал себя на этапе закрепления изученного материала. Например, детям предлагается написать о Батыевом нашествии от имени русского мальчика из города Козельска.

К приему «Создание викторины» обращаясь после изучения темы или нескольких тем. Дети самостоятельно, пользуясь учебными текстами, готовят вопросы для викторины, потом объединяются в несколько групп и проводится соревнование. Иногда каждая группа выбирает лучшего – «знатока», а потом весь класс задает «знатокам» вопросы.

Применение данных приемов на уроках чтения, истории, природоведения позволяет получить очень хороший результат, поскольку используются разные источники информации, задействованы различные виды памяти и восприятия. Письмен-

ное фиксирование информации позволяет лучше запомнить изученный материал.

Работая с текстом таким образом, дети могут выделить нужную информацию, составить текст самостоятельно, доказать свою точку зрения.

О том, как я включаю в работу один из приемов – таблицу «Знаю, узнал, хочу узнать», расскажу подробнее на примере **урока русского языка в 3-м классе**. Урок разработан по программе развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова) с использованием учебника русского языка В. Репкина, Е. Восторговой. На уроке применяются приемы критического мышления, которые в сочетании с технологиями развивающего обучения помогают повышать интерес учащихся к учебному материалу. В результате у ребенка формируется умение работать в паре, группе и самостоятельно по заданному алгоритму, он учится оценивать и анализировать свою деятельность, овладевает навыками контроля. Все это позволяет сформировать у детей навыки учебного сотрудничества.

Тема урока «Буква Ь после шипящих на конце слов, называющих предметы и действия».

Задачи:

- подвести детей к выводу, что мягкий знак после шипящих пишется в словах женского рода единственного числа, называющих предметы;
- продолжить работу над словами с непроверяемой орфограммой;
- развивать речь;
- продолжить работу по формированию учебной деятельности;
- продолжить работу по развитию критического мышления.

Ход урока.

1. Словарная работа.

Запись под диктовку слов: *вместе, вокруг, восток, герой, горох, дорога, желтый, завтрак, земляника, картина, картофель, квартира*. (Диктую по 3 слова.)

Взаимопроверка в парах по словарю.

2. Прочтите на доске словосочетания: *печь блины, взрослая дочь, тугой мяч.*

– Какая орфограмма есть во всех этих словосочетаниях? (Выслушиваются ответы детей, делается вывод.)

3. Сделайте (на черновике) таблицу:

Знаю	Хочу узнать	Узнал

– Заполните 1-й столбец самостоятельно, задавая себе вопросы.

– Что я знаю об орфограмме «мягкий знак после шипящих»?

– Что я встречал непонятного про эту орфограмму и хотел бы узнать?

(Выслушиваются варианты ответов детей.)

Заполнение 2-го столбца таблицы в группах. Обсуждение написанного. Фиксация на доске всех вариантов ответов.

Знаю: Ь пишется на конце слов, называющих действия, после шипящих.

Хочу узнать: как пишется Ь на конце слов, называющих предметы.

4. Давайте вернемся еще раз к словосочетаниям на доске.

– Как вы думаете, что может служить причиной разного написания? (Выслушиваются все предположения и выносятся на доску.)

– Давайте проверим, действительно ли род, число и падеж могут влиять на написание слов.

5. Запишите словосочетания в тетрадь и проверьте самостоятельно работу окончаний.

– Что заметили? (Фиксация вариантов ответов на доске.)

– Давайте проверим, всегда ли это так, действительно ли род может влиять на написание Ь.

6. Проверка вывода. Со с. 181 учебника выписать слова в 3 столбика: ж.р. ед.ч.; м.р. ед.ч.; ж.р. мн.ч. (Коллективная работа, один ученик у доски.)

– Можем ли мы сказать, что только род влияет на написание Ь?

– Когда же в словах, называющих предметы, после шипящих пишется Ь?

7. Рефлексия.

Задания в группах.

– Попробуйте показать на модели наш вывод.

Результаты работы каждой группы выносятся на доску. Обсуждение.

8. Упражнение: определение наличия в словах Ь.

Слова диктует учитель.

– Самостоятельно определите наличие Ь и запишите слова в два столбика: *ночь, смотришь, врач, калач, кирпич, мышь, вещь, сторож, мяч, лечь, речь, грач, ёж, печь.*

Проверка устно.

9. Рефлексия.

– Если вы не поняли, как определять, пишется ли Ь после шипящих, на полях тетради поставьте «-». Если поняли, но еще немного сомневаетесь, то «+». Если поняли очень хорошо, обведите «+» в кружок.

– Поднимите руки, у кого «-», «+», (+).

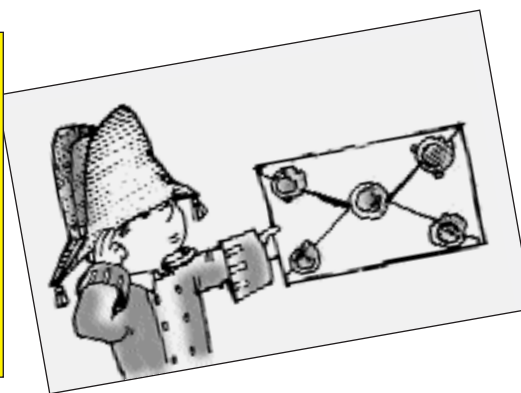
10. Запись орфограммы в орфографическую тетрадь.

11. Домашнее задание: упр. 129, орф. № 7.

Татьяна Ивановна Таркина – учитель
МОУ «Белоярская средняя школа № 1»,
п. Белый Яр, Томская обл.

**Проектная технология
как инструмент развития творческих
способностей и формирования
личностных качеств ученика**

Л.М. Вишнякова



Образовательная система «Школа 2100» заинтересовала, прежде всего, своей целью – формированием функционально грамотной личности и технологиями работы: проблемно-диалогическим обучением, технологией формирования правильного типа читательской деятельности, проектной технологией. Эти подходы совершенно точно совпадали с моим личным видением процесса обучения, поэтому с большим удовольствием я начала работу по учебникам «Школы 2100» в 5-м классе.

В начальной школе мои пятиклассники тоже обучались по «Школе 2100», следовательно, они уже, если можно так сказать, были приучены к формам и методам работы, предлагаемым этой системой. В 5-й класс ребята пришли с очень хорошими результатами. Важно было не снизить их, а сохранить и преумножить.

Естественно, я подробно изучила технологии Образовательной системы «Школа 2100» и стала применять их на уроках и во внеурочной деятельности.

Исходя из своего опыта, могу сказать, что проектирование – очень хороший инструмент для формирования функционально грамотной личности, развития творческих способностей ребенка, совершенствования таких качеств, как самостоятельность, оригинальность мышления, независимость. Кроме того, через проектную технологию происходит формирование и развитие личностных качеств – умение работать сообща, способность быть полноправным членом коллектива, быть терпимым к своим товарищам, выстраивать деловые отношения.

И еще один аргумент в пользу проектов: многие проекты, разрабатываемые учениками, заинтересовали и родителей, которые тоже включились в работу, а это оказало благотворное влияние на укрепление семейных отношений.

Темы для проектов мы выбирали сообща. Я предложила несколько тем, так как многим детям было еще трудно определить для себя направление деятельности, часть ребят сами сформулировали для себя тему проекта. Таким образом, класс разделился на несколько групп, соответственно темам проектов: «Спортсмены нашего города», «Памятники нашего города», «Русские праздники», «Достоинство Белорецка (о выдающихся людях нашего города)», «История стрелкового тира» (эту тему выбрали мальчики, которые занимаются спортивной стрельбой). По своей природе проекты, как правило, связаны с несколькими учебными предметами. Наши проекты практически все были связаны с историей, краеведением.

В технологии проектирования очень важным является «координированное выполнение взаимосвязанных действий», поэтому вместе с учениками наметили этапы и направления работы над проектом.

1. Составить группы, выбрать руководителя.

2. Распределить обязанности между членами группы по следующим направлениям:

- исследователь;
- фотограф;
- журналист;
- библиограф;
- оформитель.

3. Наметить направления работы:

а) освещение данной темы в литературе, составление библиографического списка (цель – собрать и систематизировать имеющийся по теме материал в газетах, журналах, книгах);

б) поисковая работа (цель – найти нужную информацию в других источниках: музее, архиве). Встречи с интересными людьми, интервью, репортажи;

в) сбор наглядного материала (цель – отображение темы проекта в фотографиях, рисунках, различных электронных носителях);

г) анализ собранной информации;

д) оформление творческого проекта.

Проекты разрабатывались в течение 2,5 месяца. За это время ребята попробовали себя в одной из профессий: фотографа, журналиста, кто-то впервые открыл для себя профессию библиографа. Кроме того, каждый школьник овладел методом поиска и анализа информации, научился ставить конкретную цель и достигать ее, а также пополнил запас знаний по истории города. И еще один немаловажный момент: в ходе работы над проектами происходило общение, обыкновенное человеческое общение, которое, как говорят некоторые исследователи, современным школьникам довольно трудно выстроить.

Демонстрировались проекты в конце учебного года. Каждая группа представила свое детище, рассказала о том, как оно создавалось. Формат работ был самым разнообразным. Строгих требований к оформлению не предусматривалось, поэтому проекты представлялись в виде стенгазеты, папки, книжки-раскладушки.

Специфика проектов заключается в том, что в отличие от учебных задач они способствуют свободному раскрытию возможностей, способностей ребенка. И это действительно так. Конечно, проекты получились далеко не идеальными, но дети попробовали свои силы. Ребята хвалили за то, что у них получилось, и все вместе думали над тем, что можно было бы сделать по-другому. Главное, появился интерес – а что будем делать дальше? Многих я увидела совершенно с другой стороны: обычно молчаливые на уроках, здесь они были самыми активными.

Лидия Михайловна Вишнякова – учитель русского языка и литературы МОБУ СОШ № 20, г. Белорецк, Республика Башкортостан.



Издательство «Баласс» выпустило

пособия по развитию речи и подготовке к обучению грамоте для дошкольников 3–4 лет

1. «По дороге к Азбуке» («Лесные истории»).

Авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Т.Р. Кислова.

2. Наглядный и раздаточный материал для самых маленьких (карточки и схемы). Приложения к пособию «По дороге к Азбуке» («Лесные истории»).

Сост. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Т.Р. Кислова.

3. Методические рекомендации для педагогов. Автор Т.Р. Кислова.

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 отpravку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

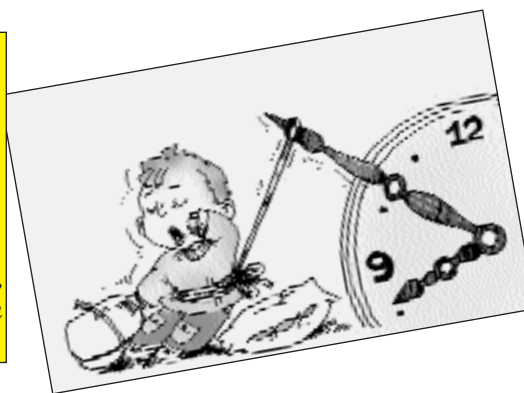
bal.post@mtu-net.ru

www.school2100.ru

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Роль подготовительной работы в проведении интегрированных занятий

*Н.Д. Епанчинцева,
А.Ю. Агачкина*



Одним из приоритетных направлений работы детского сада № 88 «Улыбка» г. Белгорода является художественно-эстетическое воспитание. Его эффективность во многом определяется использованием всех средств эстетического цикла: музыки, художественной литературы, художественной деятельности, хореографии и т.д. В основу интегрированных занятий положены принципы взаимосвязи, сопряженности тем. Например, содержание литературных, музыкальных, художественных произведений подбирается с учетом сезонных изменений в природе.

Интегрированные занятия проводятся систематически как итоговые или обобщающие. Они включают несколько видов деятельности: слушание музыки, музицирование, чтение стихотворений, танец, пение, художественную деятельность, игру и т.д.

Каждому такому занятию предшествует большая подготовка, ведь его содержание, продуктивная творческая работа детей требуют целого ряда навыков, умений, знаний; базируются на образах, представлениях, впечатлениях, полученных от живого наблюдения природы, чтения литературных произведений на музыкальных занятиях, экскурсиях в музеи города и т.д. В процессе подготовки к интегрированным занятиям у ребенка развиваются наблюдательность, эстетическое восприятие и эмоции, художественный вкус, творческие способности, умение доступными средствами самостоятельно создавать красивое. Назначение подготовительной работы в том, чтобы

пробудить у ребенка чувства, подготовить к поиску новых способов действий, помочь представить полнее воображаемую ситуацию.

Предлагаем опыт подготовительной работы к занятию «Музыкальная пушкиниана». Предварительно дети знакомятся с творчеством великого русского поэта А.С. Пушкина. Вместе с воспитателем читают его сказки, заучивают наизусть отрывки стихотворений, делают инсценировки, рассматривают книги. На примере двух и более книг можно обсудить, как одно и то же произведение иллюстрируют разные художники, проанализировать образы сказочных героев. На музыкальных занятиях педагог разучивает с детьми русские народные песни «Где был Иванушка», «Во саду ли в огороде». Кульминацией интегрированного занятия является большая коллективная творческая работа детей «Три чуда», выполненная в технике коллажа. Так как на самом занятии этой работе отводится не более десяти минут, то ее нужно тщательно подготовить. Заранее с детьми на занятиях по изобразительной деятельности создается фон. На нем изображается море, песчаный берег и белокаменный дворец, выполненный в технике бумажной пластики. Этой теме посвящается отдельное занятие, на котором дети знакомятся с древней архитектурой, ведь и А.С. Пушкин, хорошо зная русскую архитектуру, отводил ей в сказках значительную смысловую роль.

Первое чудо по сюжету сказки «О царе Салтане» – белка. На занятии по

изобразительной деятельности рассматриваются картинки, фотографии животного, обращается внимание на пластичность тела зверька, повадки, поведение в природе, анализируется сказочный образ. Для работы детям предлагается несколько техник изображения белки по выбору: традиционные (рисование контура простым карандашом и закрашивание гуашью), нетрадиционные (с использованием воска, оттиск мятой бумагой и т.д.). Образы получаются яркие, выразительные, веселые.

Второе чудо – тридцать три богатыря. Вместе с детьми проводится беседа по содержанию репродукций В. Васнецова «Богатыри», «Витязь на распутье», П. Корина «Александр Невский». При этом особое внимание обращается на богатырскую удаль и стать защитников отечества. В. Васнецов, создавая свою картину «Богатыри», опирался на описание образов богатырей в былинах: мудрый и суровый Илья Муромец, находчивый и сдержанный Добрыня Никитич, веселый и остроумный Алеша Попович. Дети вспоминают сказки, в которых главный герой – добрый богатырь – сражается со злыми силами. В сказке А.С. Пушкина витязей тридцать три и все они «как на подбор», но разные по характеру. Зачитывается отрывок из произведения, анализируются образы богатырей и дядьки Черномора, затем они изображаются цветными карандашами. Больше всего эта работа нравится мальчикам, они увлеченно, с азартом изображают персонажей, вживаясь в образ.

Третье чудо – Царевна-лебедь. По репродукции В. Васнецова дети сравнивают сказочный образ, созданный художником, с изображением реальной и стилизованной птицы. Рассматриваются гжельские произведения декоративно-прикладного искусства, обращается внимание на особенности их цветового оформления. Изображая птицу, дети учатся приемам работы гуашью и получению разнообразных оттенков голубого цвета.

На интегрированном занятии ребятам предлагается вырезать нарисованных ими сказочных героев и наклеить на панно.

Расскажем еще об одной подготовительной работе на примере интегрированного занятия «Все о вальсе». Сначала закрепляются знания о ранней весне, в этой связи дети вспоминают уже знакомые музыкальные произведения, играют в оркестре вальс-шутку Д. Шостаковича, танцуют вальс, которому обучались на хореографии. На занятии многократно повторяется и закрепляется изучаемый материал о музыкальном жанре – вальсе и живописном жанре – пейзаже. В третьей части занятия дети передают свои впечатления о весне, выполняя коллаж на общем листе.

Фон, вырезки из детских рисунков, декорированный природный материал подготовлены детьми на занятиях по изобразительной деятельности. Этой работе посвящается цикл занятий, на которых рассматриваются и анализируются работы художников-пейзажистов, посвященные ранней весне: А.М. Грицай «Подснежники», И.И. Левитана «Весна. Большая вода», «Март», И.Э. Грабаря «Мартовский снег», А.К. Саврасова «Грачи прилетели».

На прогулках дети под руководством воспитателя наблюдают за весенними изменениями в природе: цветом неба, солнца, тающего снега, пробуждением деревьев и кустов от зимнего сна, прилетом птиц из теплых стран. Рисуют весенние пейзажи по наблюдениям и представлению, используя различные техники. Большое внимание при этом уделяется цвету как средству выразительности. Педагог объясняет детям, что художники с помощью красок стараются рассказать о своем настроении. Живописцы знают секреты красок, и это помогает им при создании картины. Холодные тона – свежие, спокойные, иногда унылые. Приглушенные тона звучат нежно, мягко. Теплые – веселые, громкие, радостные, звонкие. Рассматривая гам-

му цветовых оттенков на репродукциях художников-пейзажистов, дети закрепляют знания о колорите – системе цветовых сочетаний, важнейшем средстве эмоциональной выразительности.

В работе также используется природный материал. Парящих под звуки весны в небе птиц дети мастерят из чешуек шишек и раскрашенной бумаги, в лучи солнца превращаются сухие листья, раскрашенные гуашью, в лепестки цветов – ракушки и каштаны, декорированные узором из объемных контуров.

Подготовительная работа к занятию «Музыкальные лады» направлена на развитие у детей умения различать цветовые, музыкальные оттенки, придавая тем самым выразительность создаваемым образам. В практической творческой деятельности детям предлагается составить две контрастные по колориту работы: «Букет цветов» для Мажора и Минора. Дети уже знакомы с понятием «колорит», знают теплые и холодные цвета. На подготовительных занятиях анализируются произведения искусства, иллюстрации к сказкам с изображением сказочных героев, при этом акцентируется внимание на контрастности образов, на средствах передачи выразительности: красках, деталях одежды, окружающей обстановке и т.д. Фон для работы выполнен детьми пастелью, подобраны оттенки теплых цветов для мажорного букета и холодных для минорного. Заготовки для цветов выполнены в технике «монотипия». На интегрированном занятии детям предлагается придать бумаге форму цветка (снять раскрашенный лист) и приклеить на подходящий по колориту фон. Эта работа занимает немного времени, но точно и емко обобщает представления детей о том, что цветовые оттенки как в музыке, так и в живописи несут особую эмоциональную нагрузку, передают настроение, вызывают ассоциации.

Таким образом, подготовительная работа к интегрированным занятиям обеспечивает организованное

восприятие, осмысление и прочувствование ребенком образного смысла произведений различных видов искусства, помогает ощутить себя творцом, способным тонко чувствовать красоту искусства. В творческих заданиях дети самостоятельно комбинируют, импровизируют, создают новое произведение.

На интегрированных занятиях ребята учатся видеть прекрасное в окружающей жизни, в произведениях искусства, эмоционально раскрываются, что способствует усвоению ими представлений о музыке, литературе, природе, искусстве и т.д.

В качестве примера приведем интегрированное занятие эстетического цикла «Музыкальная пушкиниана» для детей старшего дошкольного возраста (подготовлено Н.В. Сергеевой и А.Ю. Агачкиной, сотрудниками ДОУ № 88 г. Белгорода).

Программное содержание занятия:

1) развивать эмоционально-эстетическую отзывчивость при сравнительном восприятии музыкальных, художественных, поэтических произведений;

2) учить замечать выразительные средства, использованные при создании художественного образа в музыке, живописи, поэзии;

3) формировать творческие проявления при создании художественного образа.

Репертуар: опера Н.А. Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане», русская народная песня «Где был Иванушка?», хор «Девушки-красавицы» из оперы «Евгений Онегин» П.И. Чайковского, «Вальс» А.С. Грибоедова.

Оборудование: игрушка-шмель, картинки к сказке, репродукции картин, детские музыкальные инструменты (металлофон, треугольники, колокольчики), мольберт, фон для коллективной работы, детские рисунки, кисти, клей, ножницы.

Звучит тема города Леденцов из антракта «Три чуда» к опере Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане». В зал входят дети.

Музыкальный руководитель
(М.р.): Добрый день, ребята! Я рада вновь видеть вас. Волшебная музыка привела нас сегодня на эту встречу. Волшебная она потому, что придумана композитором Н.А. Римским-Корсаковым к одной из самых удивительных сказок, которую, наверное, вы все хорошо знаете. Послушайте ее начало:

«Три девицы под окном пряли поздно вечерком...» Кто может сказать, как называется эта сказка и кто ее герои? (Ответы детей.) Написал эту сказку великий русский поэт А.С. Пушкин. У меня есть книга со сказками Пушкина и удивительными рисунками. Давайте поставим ее на эту подставку. А еще наша встреча посвящена знакомству с новой музыкой. Многие композиторы любили произведения А.С. Пушкина и сочиняли на его стихи прекрасную музыку. А чтобы нам было интереснее узнавать музыкальные произведения и стихи, на которые они были написаны, я предлагаю во время нашего путешествия использовать карту волшебной страны (педагог показывает карту), а сопровождать по этой карте нас будет волшебный шмель. Вспомните, из какой он сказки. Кто из героев превращался в шмеля? (Ответы детей.) Тогда крибле, крабле, бумс!

Музыкальный руководитель делает волшебные пассы руками. Звучит пьеса «Полет шмеля». Педагог показывает изображение шмеля и прикрепляет его на 1-й пункт карты – «Народная музыка».

М.р.: Давайте начнем наше путешествие по этой музыкальной стране с рассказа о том, что Пушкин любил слушать русские народные песни.

Ребенок: Александр Сергеевич специально приезжал на народные ярмарки, чтобы слушать, как там поют. Он старался запоминать и записывать песни, которые звучали на шумных гуляниях. Вот почему многие стихи самого поэта так похожи на подлинные народные песни.

М.р.: Ребята, давайте исполним русскую народную песню «Где был Иванушка?»

Исполнение детьми песни «Где был Иванушка?».

М.р.: Одну из таких песен, которая очень напоминает народную, мы сейчас послушаем. Композитор П.И. Чайковский сочинил по роману Пушкина «Евгений Онегин» оперу, и стихи поэта зазвучали в обрамлении прекрасной музыки. Песня, которую вы услышите сейчас, называется «Девицы-красавицы». Девушки собирают ягоды и поют о том, как весело и шумно они любят играть. Чайковский придумал мелодию, очень напоминающую народную – бесхитростную, благозвучную, светлую.

После прослушивания фрагмента музыкальный руководитель вместе с детьми разбирает выразительные особенности музыки.

М.р. (подходит к карте): Следующий пункт нашего путешествия называется «Нянины сказки».

Ребенок: Няню А.С. Пушкина звали Арина Родионовна. Она не только нянчилась с маленьким Сашей, но и рассказывала ему сказки, пела песни, а потом, когда он стал взрослым, коротала с поэтом долгие зимние вечера в ссылке, в селе Михайловском.

М.р.: Своей няне Пушкин посвятил несколько стихотворений, в которых он ласково называет ее своей подругой, голубкой, а в стихотворении «Сон» величает мамушкой.

Звучит «Вальс» А.С. Грибоедова, на его фоне читается стихотворение.

Ребенок:

Ах! Умолчу ль о мамушке моей,
О прелести таинственных ночей,
Когда в чепце, в старинном одеянье,
С усердием перекрестит меня
И шепотом рассказывать мне станет
О мертвецах, о подвигах Бовы...
От ужаса не шелохнусь, бывало.
Едва дыша, прижмусь под одеяло,
Не чувствуя ни ног, ни головы.

М.р.: Ой, ребята, шмель у меня в руках прямо бьется и гудит. Наверное, он чувствует, что мы приближаемся к его сказке. Как она называется? И следующим пунктом нашей

карты будут «Три чуда» (педагог крепит шмеля в указанной точке). Оперу на сюжет этой сказки написал великий русский композитор Н.А. Римский-Корсаков. В его произведении весь сюжет сохранен точно таким, как его придумал поэт. Композитор сочинил удивительные музыкальные темы для того, чтобы показать всех героев сказки. Одна из самых знаменитых называется «Три чуда». Ребята, вспомните, какие чудеса дарит Царевна-лебедь. (Ответы детей.) Первое – Белочка. Какую песенку поет она в сказке?

Ядра равные кладет
И с присвисточкой поет
При честном, при всем народе:
«Во саду ли, в огороде»...

– Кто хочет спеть начало этой песенки?

Исполняется русская народная песня «Во саду ли, в огороде».

М.р.: Спасибо, а теперь я предлагаю вам послушать эту же песенку в иной интерпретации. Мы ее сыграем на музыкальных инструментах.

Инструментальная импровизация на тему русской народной песни «Во саду ли, в огороде».

М.р.: Какой получилась наша музыка? Какой характер она приобрела? Как вы думаете, какое настроение было у Белочки? (Ответы детей.) Замечательно! А теперь назовите второе чудо в этой сказке. Кто из вас может вспомнить строки из сказки, где автор рисует нам богатырей?

Музыкальный руководитель показывает иллюстрацию, ребенок читает отрывок:

Море вздуется бурливо,
Закипит, подымет вой,
Хлынет на берег пустой,
Разольется в шумном беге,
И очутятся на бреге
В чешуе, как жар горя,
Тридцать три богатыря,
Все красавцы удалые,
Великаны молодые,
Все равны, как на подбор,
С ними дядька Черномор.

М.р.: Каким было последнее чудо в этой сказке? Да, сказочная лебедь-птица превратилась в прекрасную царевну: «Месяц под косой блестит, а во лбу звезда горит» (педагог показывает иллюстрацию). Мы послушаем музыку к этому чуду. Сначала композитор поможет представить нам образ птицы, плывущей по волнам: звуки оркестра будут рисовать всплески воды, которую стряхивает с себя лебедь. А потом мы услышим, как мелодия станет похожей на привольную русскую песню: это момент, где птица-лебедь обернется прекрасной девушкой.

Звучит фрагмент «Царевна-лебедь» из оперы Н.А. Римского-Корсакова, а затем педагог вместе с детьми разбирает выразительные особенности музыки.

М.р.: Наше путешествие подошло к концу. Мы перелистали страницы сказок А.С. Пушкина и познакомились с музыкой, написанной русскими композиторами к этим сказкам. А сейчас я предлагаю закончить наши творческие работы по «Сказке о царе Салтане...». Пусть каждый из вас изготавит того героя, который ему больше всех понравился, вырежет и наклеит его вот на это панно.

Дети вырезают силуэты героев сказки и составляют коллаж «Три чуда».

М.р.: Вот и подошла к концу наша встреча. Но мы не прощаемся с музыкой, мы скажем ей «до свидания», а это значит – до новой встречи!

Н.Д. Епанчинцева – доцент кафедры дошкольного и начального обучения Бел РИПКП;

А.Ю. Азачкина – педагог дополнительного образования (изобразительная деятельность) МДОУ ЦРР д/с № 88 «Улыбка», г. Белгород.

Коллективная досуговая деятельность дошкольников*

Т.Н. Девятова

В коллективной деятельности, которая способствует нравственному развитию детей, воспитываются чувства долга, ответственности, общественной активности и взаимопомощи. В детском дошкольном учреждении коллективная художественная деятельность воспитанников осуществляется не только в процессе обязательных музыкальных занятий, занятий по изобразительному искусству, лепке, ритмике и т.п., но и во время досуга.

В системе дошкольного образовательного учреждения деятельность, реализуемая в свободное время, определяется как культурно-досуговая (М.Б. Зацепина). Виды ее весьма разнообразны: отдых, развлечение, творчество и др. Среди них выделяются те, что связаны с музыкальным воспитанием: игры, праздники, концерты, викторины. Чаще всего эти виды деятельности эффективно осуществляются в коллективе.

Из множества творческих продуктов дошкольников (рисунки, поделки, музыкальная импровизация, инсценирование сказки и т.д.) хочется отметить самодельную игрушку и такую ее разновидность, как **самодельную музыкальную игрушку**. Она изготавливалась для ребенка взрослыми или в совместной творческой деятельности и потому имела особую ценность. Игрушки, музыкальные инструменты, сделанные своими руками, пробуждали у детей интерес к творчеству, приобщали к национальной музыкальной культуре – попевкам, песням и т.д.

К музыкальным игрушкам-инструментам относятся игрушки, похожие по звуку, форме и изображению на музыкальные инструменты: детские металлофоны, барабаны, гармошки, дудочки, музыкальные шкатулки. Их можно рассматривать и как музыкальные инструменты, повторяющие по форме настоящие, и как игрушки для детей.

В основе изготовления игрушек-самоделок лежит художественный труд, через который ребенок учится преобразовывать всевозможные материалы. Игрушки-самоделки дети могут изготавливать из разных материалов: неоформленных (бумага, картон, нитки, ткани и т.д.); полуюформленных (коробки, пробки, пуговицы, пластмассовые бутылки и т.д.); природных (шишки, желуди, ветки, глина и т.д.). Создание таких игрушек сообща требует от детей сформированных навыков коллективной творческой деятельности, взаимопомощи. Сделанный творческий продукт – музыкальная игрушка – вызывает у дошкольников желание на нем поиграть. Если таких игрушек изготовлено много, то дети пытаются объединиться в музыкальный оркестр. Но для игры в оркестре на самодельных музыкальных игрушках нужны слаженность, понимание замыслов друг друга и определенная взаимопомощь. Дети должны выбрать тот или иной инструмент, спланировать игру на нем, распределить инструменты между всеми участниками оркестра и играть, согласно выработанному ими общему плану исполнения.

В совместной досуговой деятельности и происходит формирование многих полезных качеств маленькой личности, а самое главное – чувства коллективизма, столь нужного в дальнейшей школьной жизни.

* Тема диссертации «Формирование качеств взаимопомощи у детей старшего дошкольного возраста в процессе коллективной досуговой деятельности». Научный руководитель – Н.Г. Тагильцева.

Литература

1. Вересов Н., Хаккарайнен П. Предпосылки возникновения коллективной деятельности у старших дошкольников // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 37–46.

2. Зацепина М.Б. Культурно-досуговая деятельность в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

3. Комарова Т.С., Савенков А.И. Коллективное творчество детей: Учеб. пос. – М.: Рос. пед. агентство, 1998.

4. Петрова В.И., Стульник Т.Д. Нравственное воспитание в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез.

5. Радынова О., Катинене А., Палавандишвили М. Музыкальное воспитание дошкольников. – М.: Просвещение, 1994.

6. Н.Г. Тагильцева. Звуки музыки. Звуки жизни: Метод. пос. – Екатеринбург, 2005.

Татьяна Николаевна Девятова – гл. специалист отдела культуры администрации Железнодорожного р-на г. Екатеринбурга.

Взаимоотношения между матерью и ребенком как фактор влияния на уровень детской тревожности в старшем дошкольном возрасте*

И.Ю. Миронова

Как свидетельствуют экспериментальные исследования, в последние годы увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. В качестве центральной, «базовой» причины тревожности детей едва ли не всеми исследователями данной проблемы в настоящее время рассматриваются отношения между матерью и ребенком.

Наше исследование проводилось в Муниципальном оздоровительном образовательном учреждении санаторно-

го типа для детей, нуждающихся в длительном лечении, а именно в «Санаторно-лесной школе «Полянка» Балашихинского района. Были привлечены дети-дошкольники 5–6 лет в количестве 60 человек, а также их матери. Работа проводилась в 3 этапа.

На первом этапе исследования анализировалась психологическая литература, были отобраны методики исследования тревожности в дошкольном возрасте, методики исследования типа воспитания и родительского отношения к ребенку.

На втором этапе исследовался уровень тревожности дошкольников. Работа проводилась в индивидуальном порядке. Также выявлялся характер родительского отношения и тип семейного воспитания.

На третьем этапе полученные данные подвергались количественной и качественной обработке с помощью методов статистики. Устанавливались взаимосвязи между особенностями материнского отношения и проявлениями тревожности дошкольников.

* Тема диссертации «Роль отца в системе детско-родительских отношений как фактор влияния на формирование тревожности в старшем дошкольном возрасте». Научный руководитель – доктор психол. наук *Е.Л. Яковлева*.

Исследования типа воспитания и отношения матери к ребенку проводились по опроснику для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» АСВ Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкого и с помощью методики PARI.

Результаты показали, что по методике АСВ наиболее типичными по степени выраженности являются «гиперпротекция» (22%), «минимальность санкций» (28%), «недостаточность требований-обязанностей ребенка» (28%), «чрезмерность требований-запретов» (30%) и «игнорирование потребностей ребенка» (30%).

Выявлены с помощью методики АСВ наиболее типичные психологические причины отклонений в семейном воспитании (личностные проблемы родителей, решаемые за счет ребенка): «проекция на ребенка собственных нежелательных качеств» (23%), «предпочтение женских качеств» (22%), «предпочтение детских качеств» (20%), «фобия утраты ребенка» (18%).

Проведенное с помощью методики PARI исследование материнского отношения к ребенку определило, что наиболее характерным являются показатели «оптимальный эмоциональный контакт» (78%) и «излишняя концентрация на ребенке» (67%).

Изучение отношения матери к семейной роли по данной методике выявило, что показатели «зависимость и несамостоятельность матери» (84%), «ограниченность интересов женщины рамками семьи» (77%) и «сверхавторитет родителей» (73%) самые существенные.

Для исследования уровня тревожности дошкольников мы использовали тест тревожности М. Дорки, В. Амен, Р. Тэммл.

Результаты свидетельствуют о том, что детей с низким уровнем тревожности в исследуемой группе нет. У основной части обнаружен средний уровень тревожности (60%). Достаточно большое количество детей

имеют высокий уровень тревожности (40%) по данному тесту.

Особенно тревожными по своему содержанию для детей были ситуации агрессии (98%), выговора со стороны родителей и взрослых (95%), одиночества (87%).

На последнем этапе анализировался характер взаимосвязи детско-материнских отношений и тревожности дошкольников. Нами был проведен анализ полученных данных с помощью методов статистической обработки результатов. Анализ корреляционных взаимосвязей в рамках методики АСВ Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкого установил, что наиболее тесно связаны с проявлениями тревожности следующие показатели: «гипопротекция» (0.50–0.50), «чрезмерность требований-запретов» (0.60–0.61), «строгость санкций» (0.39–0.42), «неустойчивость стиля воспитания» (0.45–0.42), «чрезмерность требований-обязанностей» (0.51–0.48), «вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания» (0.51–0.54). Все данные детско-материнских отношений, личностных нарушений родителей максимально взаимосвязаны с тревожностью у дошкольников. Наиболее тесно коррелирует «фобия утраты ребенка» (0.67–0.68).

Анализ корреляционных взаимосвязей по методике PARI обнаружил тесные взаимосвязи детской тревожности с показателями блоков «излишняя эмоциональная дистанция с ребенком» (0.51–0.53) и «излишняя концентрация на ребенке» (0.51–0.53).

В связи с полученными результатами следует дать оценку **психологической взаимосвязи между особенностями отношений матери и ребенка как фактора влияния на уровень детской тревожности в старшем дошкольном возрасте.**

Шкала «чрезмерность требований-запретов» по методике АСВ может лежать в основе типа негармонического воспитания «доминирующая гипер-

протекция». В этой ситуации ребенку «все нельзя». Ему предъявляется огромное количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность. У стеничных детей такое воспитание форсирует возникновение реакций оппозиции и эмансипации, у менее стеничных предопределяет развитие черт сенситивной и тревожно-мнительной (психастенической) акцентуаций.

«Гипопротекция» по методике АСВ, равно как и «Излишняя эмоциональная дистанция» по методике PARI, показывает, что ребенок оказывается на периферии внимания родителя, до него «не доходят руки», за него берутся лишь время от времени, когда случается что-то серьезное. Ребенок постоянно ощущает свою отверженность и отчужденность, что способствует возникновению тревожных состояний, глубоких психоэмоциональных переживаний.

Шкала «чрезмерность требований-обязанностей» по методике АСВ лежит в основе типа негармоничного воспитания – «повышенная моральная ответственность». Требования к ребенку в этом случае очень велики, непомерны, не соответствуют его возможностям и не только не содействуют полноценному развитию его личности, но напротив, представляют риск психотравматизации, постоянного напряжения и страха «несоответствия».

Шкала «чрезмерность санкций» по методике АСВ (тип воспитания «жестокое обращение») характерна для родителей, склонных к применению строгих санкций даже за незначительные нарушения поведения. При подобном стиле воспитания ребенок растет в постоянном страхе быть наказанным, что способствует развитию неуверенности в поведении, тревожности и невротизации в целом.

Следующая шкала – «неустойчивость стиля воспитания». Под таким воспитанием понимают резкую смену стиля родительских приемов с

переходом от очень строгого к либеральному и затем переход от значительного внимания к эмоциональному отвержению. Подобный стиль воспитания сильно травмирует психику ребенка, вызывая глубокие эмоциональные переживания и постоянное чувство тревоги.

Еще одним достаточно выраженным отклонением в воспитании является «фобия утраты ребенка» по методике АСВ и «излишняя концентрация на ребенке» по методике PARI. Данные показатели характеризуются повышенной неуверенностью, боязнью ошибиться, преувеличенными представлениями о «хрупкости» ребенка, его болезненности и т.д. Отношение родителей формируется под воздействием страха утраты. С одной стороны, ребенок растет крайне боязливым и неуверенным в себе, эмоционально слабым и сильно зависимым от мнения родителей. С другой – подобный стиль воспитания может способствовать формированию неадекватно завышенной самооценки. Это ведет к социальной неадаптированности ребенка, возникновению состояний тревожности и страха в ситуациях конкурентности, расширения круга общения и т.д.

Таким образом, на основании полученных данных мы можем сделать вывод о том, что особенности взаимоотношений между матерью и ребенком являются существенным фактором влияния на уровень детской тревожности в старшем дошкольном возрасте.

Ирина Юрьевна Миронова – психолог муниципального оздоровительно-образовательного учреждения «Санаторно-лесная школа "Полянка"», г. Балашиха, Московская обл.

Формирование навыков профессионального общения у выпускников педагогических вузов*

С.А. Шатрова

Общение, как личное, так и деловое, является необходимой частью человеческой жизни, важнейшим видом отношений с другими людьми. Вечным и главным регулятором этих отношений выступают этические нормы, в которых выражены наши представления о добре и зле, справедливости и несправедливости, правильности и неправильности поступков людей. И каждый из нас так или иначе, сознательно или стихийно опирается на эти представления.

Золотое правило этики общения гласит: «Относитесь к другому так, как вы хотели бы, чтобы относились к вам».

Общение ребенка-дошкольника со взрослым имеет исключительное значение для ребенка на всех этапах детства, но особенно важным оно является в первые семь лет жизни, когда закладываются все основы личности и деятельности растущего человека. Некоторые думают, что налаживать контакты с ребенком, пытаться понять его и формировать его хорошие качества – задача родителей. Но это не так. Нередки случаи, когда в силу неблагоприятной обстановки в семье самым значимым и любимым взрослым становится воспитатель детского сада. Да и для детей, растущих в хороших семьях, отношение воспитателя и характер общения с ним существенны, так как отражаются на их развитии и настроении.

Проблема общения дошкольника со взрослым имеет два аспекта.

Первый аспект – **развитие самого общения на протяжении дошкольного**

детства. Воспитателю необходимо знать, как развивается общение, какие его виды и формы характерны для детей разного возраста, как определить уровень развития общения и компенсировать возможные недостатки.

Второй аспект – **влияние общения на развитие личности ребенка**. Работая с детьми, важно представлять, как через общение можно развивать мотивы и смыслы детских действий, сознание и самосознание, инициативность и произвольность и т.п.

Отечественный психолог М.И. Лисина рассматривала общение ребенка со взрослым как своеобразную деятельность, предметом которой является другой человек. Подобно всякой другой деятельности, общение направлено на удовлетворение особой потребности. Потребность в общении нельзя свести к другим нуждам человека (например, в пище, в безопасности и т.п.). Психологическая сущность потребности в общении состоит в стремлении к познанию самого себя и других людей.

Такое познание идет по двум путям. Первый путь заключается в том, что человек стремится узнать и оценить свои отдельные качества и способности (что умеет, знает). Сделать это он может только с помощью других людей, сравнивая себя с ними и выясняя, как они оценивают его, человек формирует самооценку, познает и оценивает других.

Второй путь заключается в соединении, в приобщенности к другим людям. Переживая определенную связь с другим человеком (любовь, дружбу, уважение), мы как бы проникаем в его сущность, и здесь стремление к познанию удовлетворяется через соединение, приобщенность.

Если первый путь познания предполагает отстраненный, объективный анализ отдельных качеств – их обнаружение, оценку и сравнение, то второй направлен на познание «изнутри», на

* Тема диссертации «Формирование коммуникативной компетентности у будущих педагогов в процессе общения с дошкольниками группы педагогического риска». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Волгоградского государственного педагогического университета М.В. Корепанова.

переживание общности себя и другого в целостности и единстве.

Помимо потребности, которая определяется характером отношения к другому, общение всякий раз имеет определенные мотивы, ради которых оно происходит. М.И. Лисина выделила три группы качеств и соответственно три основные категории мотивов общения – деловые, познавательные и личностные.

Деловые мотивы выражаются в способности к сотрудничеству, к игре, к общей активности. Познавательные возникают в процессе удовлетворения потребности в новых впечатлениях, в познании нового. Взрослый при этом выступает как источник новой информации и в то же время как слушатель, способный понять и оценить. Третья категория мотивов характерна только для общения как самостоятельного вида деятельности. Общение побуждается самим человеком, его личностью.

Таким образом, общение занимает ведущее место в педагогической деятельности, поэтому мы считаем, что будущие педагоги должны быть коммуникативно компетентны, т.е. их коммуникативное поведение должно соответствовать данной ситуации. Коммуникация эффективна, если она достигает своих целей; коммуникация соответствует ситуации, если она ожидаема в данной ситуации. Таким образом, необходимость анализа общения педагога с ребенком как фактора, влияющего на эффективность обучения и воспитания, установление степени положительного влияния – актуальные проблемы педагогики, определившие тему нашего исследования: «Влияние речевого общения будущего педагога на ребенка».

Цель исследования – определить причину дефицита коммуникативных умений и навыков между педагогом и ребенком «группы педагогического риска». Выявить специфические проблемы речевого общения, влияющие на развитие дошкольника.

Дети педагогического риска – это дети без классических форм аномалий развития, имеющие по различным

причинам биологического или социального свойства парциальные недостатки, которые затрудняют обучение и воспитание в обычных условиях и провоцируют риск школьной дезадаптации.

Выбирая общение объектом исследования, мы осознаем, что в современных условиях оно приобретает иное качество. Развиваются новые информационные технологии, создающие специфическую среду, возрастает роль диалога при решении любых задач.

Педагогическое общение как осознанное, целенаправленное и управляемое общение педагога с ребенком в зависимости от личных качеств педагога может иметь различную направленность и быть по-разному организовано.

Каждая форма общения характеризуется по ряду параметров, из которых главными являются время возникновения, содержание коммуникативной потребности, ведущие мотивы, основные операции и место общения в системе общей жизнедеятельности ребенка.

Ранние формы общения во многом определяют дальнейшее развитие и влияют на личность человека, на его отношение к окружающим людям, к себе, к миру. Если у ребенка недостаточно сформирована способность к общению в детстве, то в дальнейшем у него могут возникнуть межличностные и внутриличностные конфликты, и корректировать их очень сложно, а иногда невозможно.

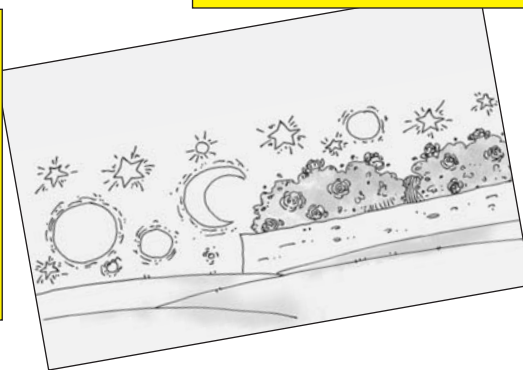
Литература

1. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. – СПб.; М., 2003.
2. Коррекционная педагогика в начальном образовании / Под ред. Г.Ф. Кумариной – М., 2001.
3. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. – М., 2000.
4. Смирнова Е.Е. Психология общения. – СПб., 2005.

Светлана Анатольевна Шатрова – ст. преподаватель кафедры педагогики дошкольного образования факультета коррекционной и социальной педагогики Волгоградского государственного педагогического университета.

Адаптация педагогических идей Л.Н. Толстого в условиях современной школы

С.Г. Корниенко



Реализация национального проекта «Образование» требует от общества глубокого осмысления реальной ситуации и перспектив развития российской системы образования. С одной стороны, мы понимаем важность интеграции в мировое образовательное пространство, а с другой – нам необходимо сохранить самобытность отечественной педагогики, и это побуждает нас обратиться к опыту наших великих предшественников.

Педагогические поиски Л.Н. Толстого привлекают современных исследователей актуальностью взглядов на проблемы обучения и воспитания подрастающего поколения. Желание научить детей творчески мыслить, формировать их духовные потребности и нравственные качества заставляет нас, как и много лет назад Льва Николаевича, задуматься о путях и средствах модернизации образовательной системы и искать новые подходы и методы.

В конце XIX–начале XX в. российское образование переживало пору своего расцвета, и в то же время на его состоянии сказывались потрясения, происходившие в обществе. И в наше время экономическое и социальное развитие большинства стран оказывается напрямую связано с качеством образования эффективностью.

Сейчас наблюдается переориентация результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетентность», «компетентность» обучающихся. Так, в Концепции развития образования РФ применительно к общему образованию отмечается, что «общеобразовательная школа должна формировать новую систему

универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся».

Ответ на вопрос, как это сделать можно найти в педагогическом наследии Л.Н. Толстого. Сообщение учащимся широкого круга знаний и развитие творческих сил ребенка, его инициативы и самостоятельности – такова основная задача толстовской школы.

Свои педагогические позиции писатель высказывал в публицистических работах. С 1861 года он издавал специальный педагогический журнал «Ясная Поляна», в котором выступал с критикой традиционной школы, заявляя, что

- учителя не имеют права принудительно воспитывать детей в духе принятых принципов;
- в основу образования должна быть положена свобода выбора учащимися – чему и как они хотят учиться;
- дело учителя – следовать природе ребенка и развивать его.

В своих статьях Л.Н. Толстой уделяет большое внимание обоснованию принципа свободы в воспитании и образовании детей. В яснополянской школе педагогический процесс основывался на уважении личности ребенка, развитии его активности и самостоятельности. «Ребенок воплощает в себе идеал нравственной чистоты и неиспорченности, а потому и недопустимо грубое вмешательство взрослых в духовный мир личности ребенка» [2, с. 38]. Свободное воспитание Толстой понимал в 1860-х годах как процесс самопроизвольного раскрытия высоких нравственных качеств, изначально прису-

щих детям, обогащение их сознания при осторожной помощи педагога, который не имеет права «принудительно» влиять на формирование взглядов детей. Современная «технология прикосновения», которая реализует субъект-субъектные отношения между учителем и учеником, основанные на гуманном отношении, имеет общую концептуальную базу с педагогикой Толстого.

Толстой-педагог велик тем, что более глубоко и всесторонне, нежели его предшественники, современники или последователи, понял необходимость изучения внутреннего мира ребенка, его желаний и интересов. Помещая в центр своей педагогической концепции личность ребенка, Толстой выстраивает вокруг нее систему дидактических принципов (см. таблицу).

Важное место Толстой отводит принципу сознательности и активности. Обучение, как он утверждал, – многосторонний процесс, а не только воздействие лишь на интеллект ребенка. Это процесс активного, сознательного и творческого, а не механического усвоения детьми сообщаемых им в школе знаний и навыков. В основе успешного обучения Толстой назвал соблюдение двух дидактических требований:

«1) чтобы то, чему учат ученика, было понятно и интересно;

2) чтобы душевные силы его были в самых выгодных условиях».

Лучший прием для достижения доступности обучения, как полагал Толстой, – это накопление учащимися возможно большего количества конкретных сведений и фактов, в отличие от традиционного сообщения им отвлеченно-абстрактных истин (сейчас мы бы сказали, что это практико ориентированное обучение). Вот как он формулирует данное положение в своем педагогическом труде «Общие замечания для учителя»: «Давайте ученику как можно больше сведений и вызывайте его на наибольшее число наблюдений по всем отраслям знания, но как можно меньше сообщайте ему общих выводов, определений и всякой терминологии» [2, с. 34].

Важной предпосылкой прочного усвоения знаний Толстой считал фактор наличия у школьника понимания целей знаний, что оживляет ум ученика, мобилизует его волю и силы на преодоление трудностей учения и достижение его высших результатов. «Ни один человек и ребенок не был бы в силах учиться, – писал он, – нежели бы будущность его учения представлялась ему только искусством писать или считать... Для того чтобы ученик мог отдаться весь учителю, нужно открыть ему одну сторону того покрова, который скрывал от него всю прелесть того мира мысли, в который должно ввести его ученье. Только находясь под постоянным обаянием этого впереди его блестящего света, ученик в состоянии так работать над собой, как того мы от него требуем» [2, с. 56].

Исходной психолого-педагогической позицией Толстого была опора на природное стремление ребенка к знаниям. «Желание учиться в детях так сильно, – отмечал он, – что для удовлетворения этого желания они подчиняются многим трудным условиям и простят много недостатков» [2, с. 42]. Это стремление является драгоценнейшим естественно-педагогическим условием, которое учителю необходимо всячески оберегать от разрушения и потерь.

Могучим средством достижения сознательных и прочных знаний Толстой считал наглядность. Она должна обеспечивать яркое эмоциональное запоминание ребенком живых образов, возбуждать детское воображение, творческую фантазию, стремление к глубокому познанию вещей, явлений. Поэтому Толстой признавал средствами наглядности сами реальные предметы, окружающую ребенка действительность и пополнение впечатлений о ней через повседневные наблюдения в быту, в детских играх и, конечно же, целенаправленно – через школьные опыты, эксперименты, экскурсии. Бесполезно, считал Толстой, на определенном уровне развития ребенка предъявлять ему изображения предметов, с которыми он никогда не встре-

Педагогические идеи Л.Н. Толстого и принципы современной педагогики

Проблема и способ ее решения в формулировке Л.Н. Толстого	Современные формулировки принципов и педагогических подходов
1. Образование на деле и в книге не может быть насильственным и должно доставлять наслаждение учащимся. Обучение – это процесс активного, сознательного и творческого, а не механического усвоения детьми сообщаемых им в школе знаний и навыков	Принцип сознательности и активности обучения
2. Если ученик в школе не научился сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать	Принцип самостоятельного и деятельностного подхода в обучении
3. Необходимое условие для нормального интеллектуального развития ребенка – систематическое обращение педагога к впечатлениям и образам реальной действительности, сложившимся в процессе жизненного опыта ребенка, к так называемой внутренней наглядности	Принцип связи обучения с жизнью (принцип связи теории с практикой)
4. Создание «ситуации затруднения» как средства активизации мыслительной деятельности учащихся, когда путем комбинирования известного предполагается нахождение нового	Принцип проблемного обучения
5. Нехорошо, когда учитель слишком длинно и сложно объясняет то, что уже понятно и известно ученику	Обучение в зоне ближайшего развития
6. Детям свойственны образность, конкретность мышления, непосредственность и искренность в выражении мыслей и чувств	Принцип природосообразности, учет возрастных особенностей учащихся
7. Наглядность в обучении должна быть применена так, чтобы обеспечить яркое, эмоциональное запоминание ребенком живых образов, возбудить детское воображение, творческую фантазию, стремление к глубокому познанию вещей, явлений	Принцип наглядности
8. Использование учебного материала и средств наглядности должно осуществляться при соблюдении меры, места, постепенного усложнения и разнообразия форм: 1) то, чему учат ученика, должно быть понятно и интересно; 2) «чтобы душевные силы его были в самых выгодных условиях»	Принцип доступности и последовательности обучения (от простого к сложному)
9. Постоянное изучение особенностей своих питомцев, интерес к индивидуальности ученика	Индивидуальный подход в обучении
10. Рассуждение о «школьном состоянии души», когда учащиеся вынуждены подавлять в себе «все высшие способности для развития только тех, которые совпадают со школьным состоянием страха, напряжения памяти и внимания»	Принцип психологической комфортности, снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса (здоровьесберегающий подход в обучении)
11. Стремление к гармоническому развитию всех сил и способностей каждого ребенка	Личностно ориентированный подход

чался и не имеет к ним никакого отношения. Значительное место среди методов обучения, активизирующих учебный процесс, занимает «рассказ-рассказывание». Толстой строил такой рассказ по интересному сюжету,

образно описывал переживания и поступки действующих лиц, увлекая детей и заставляя их сопереживать героям повествования. Безусловно, не каждый педагог, даже опытный, может осуществить данный метод на уроке.

Иногда Толстой в процессе обучения создавал «ситуацию затруднения» как средство активизации мыслительной деятельности учащихся, причем создавались такие условия, при которых путем комбинирования известного предполагалось нахождение нового. Толстой был прав, когда требовал гибкости применения методов обучения. Всякий метод, заявлял он, плох, если приучает учащихся к простой восприимчивости или пассивности, и хорош, если возбуждает в них самостоятельность.

Известно, что в активизации учебной работы большое значение имеет индивидуальный подход к учащимся. Л.Н. Толстой постоянно изучал особенности своих питомцев, различал каждую черту их индивидуальности. Толстой обладал исключительным талантом педагогической наблюдательности. Он изумительно точно раскрыл такие характерные для психологии детей черты, как непосредственность, образность, конкретность их мышления, непосредственность и искренность в выражении мыслей и чувств.

Лев Николаевич предлагал учителям смело становиться на путь экспериментирования, что должно было содействовать развитию педагогики как науки. «Не философскими откровениями в наше время может подвигнуться наука Педагогика, но терпеливыми и упорными повсеместными опытами...» [2, с. 71]. Разве не актуально это для современной педагогики?

Рассмотрим преемственность педагогических идей Л.Н. Толстого в концепции современного образования. Интересен опыт работы средней школы № 31 г. Тулы, где коллектив реализует педагогическую технологию «Школа индивидуального выбора» [1]. Модель школы – это один из возможных путей реализации гениальной идеи Льва Николаевича, а именно: построение образовательного процесса на основе свободы выбора учебного материала.

Школьный компонент позволяет ученику выбирать содержание, объем, глубину, форму и темп образования, а учителю – реализовать потенциал

личности. Мотивы выбора ЗИВов (знания индивидуального выбора) у каждого ученика свои. Он получает возможность сформировать психологические и социальные установки на самостоятельный выбор пути, способа учения, утвердить привычку к осуществлению самообразования. Опыт показывает, что большей популярностью пользуются курсы, имеющие практическую направленность (например, народные ремесла, дизайн, основы здорового образа жизни, самолечения, психологии семейной жизни, общения и т.п.). Эта модель педагогического процесса пока не является массовой, однако все больше учебных заведений используют такой опыт.

Анализ литературы, практические наблюдения показывают, что современная дидактическая система опирается на педагогические идеи Л.Н. Толстого:

- избегайте двух крайностей – не говорите о том, чего ученик не может понять, и о том, что он уже хорошо знает;
- давайте ученику как можно больше сведений по всем отраслям знаний, но как можно меньше сообщайте ему общих правил, выводов, определений и всякой терминологии;
- главный критерий оценивания – не усвоенные знания, а охота к учебе.

Эти идеи в настоящее время реализуются в контексте личностно ориентированной педагогики.

Литература

1. Гончарова Е.Ю. Организация учебного процесса в инновационной школе // Тульская школа: Периодический науч.-метод. журнал. – 1996. – № 2. – С. 23–26.
2. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1953.

Светлана Геннадьевна Корниенко – канд. пед. наук, зам. директора Мариинского педагогического училища по научно-методической работе.

Л.Н. Толстой:
методика обучения грамоте
(«Азбука» 1872 года)*

А.А. Штец

Особое внимание Л.Н. Толстой предлагает обращать на упражнения в предлогах: «Одну из главных трудностей для правильного чтения и написания на русском языке составляют предлоги.

Всякий ученик при чтении проглатывает короткие предлоги, как *о, у, с, к, в*, и от этого теряет смысл читаемого; а при писании — соединяет предлоги с теми словами, какие стоят после».

Для избежания подобных ошибок предлагаются упражнения — тексты, в которых предлоги выделены жирным шрифтом. При чтении рекомендуется обращать внимание ученика на то, что «коротенькие слова — *о, в, к* и т. п. — такие же особенные слова, как и самые длинные», а при письме — «от применения того или другого предлога — различно изменяются последующие слова. Для этой цели нужно дать ученику много примеров на каждый из применяемых предлогов, и главное — заставить его самого составлять изречения на заданные предлоги. Например: скажи мне что-нибудь, где было бы слово *на*, или *к*, или *с*, и т. п.».

Относительно последней рекомендации, связанной с применением знаний в самостоятельном составлении изречений, необходимо заметить, что практически каждое новое умение, осваиваемое учеником, в методической системе Л.Н. Толстого завершается обязательным его включением в творческую деятельность — в создаваемую учеником речь. На это указывал и сам педагог, признавая, что «писание составляет в Яснополянской школе главный способ изучения языка» [3, с. 191].

В качестве специальных упражнений в языке Л.Н. Толстой предлагал:

1) составление периодов из заданных слов, например, из слов *Николай, дрова, учиться* ученики могут составить «Ежели бы Николай не рубил дрова, то пришел бы учиться» или «Николай хорошо дрова рубил, надо у него поучиться» и т. п.;

2) сочинение стихов на заданный размер;

3) игра — угадывание слов, которая проводится таким образом: задается какое-нибудь слово — сначала существительное, потом прилагательное и т. п., — один ученик выходит за дверь, а остальные составляют фразы с заданным словом; затем вышедший угадывает это слово.

«Все эти упражнения, — определяет Л.Н. Толстой, — имеют одну общую цель: убедить ученика в том, что слово есть слово, имеющее свои непоколебимые законы, изменения, окончания и соотношения между этими окончаниями, — убеждение, которое долго не приходит им в голову и которое необходимо прежде грамматики» [3, с. 189].

Но для того чтобы ученик при обучении грамоте смог выступать речедееателем, успешно овладевающим литературным языком, и сам язык «Азбуки», как и всех книжек для детей, по убеждению Л.Н. Толстого, должен перерабатываться по определенным общим правилам [2, с. 130–134].

1. *Язык должен быть понятный, народный и умышленно не испещренный словами местного наречия.* Далее Л.Н. Толстой уточняет: «Язык должен быть не только понятный или простонародный, но язык должен быть хороший. Красота или, скорее, доброта языка может быть рассматриваема в двух отношениях. В отношении самих слов употребляемых и в отношении их сочетания». В *отборе слов* методист советует «употреблять хорошие сильные слова» вместо «неточных, неясных, необразных слов».

* Продолжение публикации серии статей. Начало см. в № 3, 4, 5, 7, 8 за 2008 г.

В выборе сочетаний слов «мало сказать – нужны понятные короткие предложения, нужен просто хороший мастерской язык, которым отпечатывает простолудин (простонародье) все, что ему нужно сказать. Длинный, закрученный период, со вставочными и вводными предложениями <...> не только не есть красота, но он почти всегда скрывает слабость мысли и всегда неясность мысли».

2. *Содержание должно быть доступно, неотвлеченно.* И в этом общеизвестном для методистов правиле Л.Н. Толстой выделяет главное: «Содержание может быть какое хотите. Но не должно быть болтовни заместо дела, не должно набором слов скрывать пустоту содержания». Для автора «Азбуки» содержание чтения определялось в первую очередь расширением жизненного кругозора учеников, освоением ими нравственных основ и готовностью к трудовой жизни. Другими словами, неотвлеченность содержания – это его связь с жизнью, во всем разнообразии и богатстве ее проявлений. Отсюда ярко выраженный энциклопедический характер «Азбуки»: наряду с текстами о жизни народа она включала рассказы о других странах и народах («Эскимосы», «Как в городе Париже починили дом», «Китайская царица Силинчи» и т.п.), об экзотических животных «Обезьяна», «Слон» и т.п.), о природных явлениях («Море», «От скорости сила», «Куда девается вода из моря?») и т.д.

Вместе с тем, по убеждению Л.Н. Толстого, содержание книг для народа может быть доступным, если оно определяется не искусственно кем-то для народа, да еще написанное «каким-то не русским языком, а вновь изобретенным языком, будто народным языком»: «Единственные же книги, понятные для народа и по его вкусу, суть книги, писанные не для народа, а из народа, а именно сказки, пословицы, сборники песен, легенд, стихов, загадок <...> и все, без исключения, памятники древней литературы. Я заметил, что дети имеют более охоты, чем

взрослые, к чтению такого рода книг; они перечитывают их по нескольку раз, заучивают наизусть, с наслаждением уносят на дом и в играх и разговорах дают друг другу прозвища из древних былин и песен» [2, с. 158]. Поэтому «Азбука» необычайно насыщена текстами «из народа» в соответствующей литературной обработке. Как видим, и в содержании чтения абсолютно четко прослеживается общая позиция педагога-гуманиста идти от ребенка, опираясь на его внутренние потребности.

3. *Не должно слишком стараться быть поучительным, а дидактика должна скрываться под занимательностью формы.* Подразумевая под «дидактикой» мораль, Л.Н. Толстой настаивает: «Я не согласен, чтобы дети не любили мораль, они любят мораль, но только умную, а не глупую» [4, т. 8, с. 281]. Под «глупой моралью» имелась в виду сентиментальная нравоучительность, которая допускалась во многих известных педагогу букварях, как, например, в «Русской азбуке» И. Черникова: «Не бейте собаку кнутом, не то укусит; а ты, Лиза, отойди с куклой в сторону; видишь, как братья шалят!». И в самом деле братья Лизины шалили: они посадили большую куклу на спину дворовому барбосу и хотели, чтобы он возил ее, погоняя его кнутом, как лошадь» [5, с. 30].

В «Азбуке» Л.Н. Толстого большинство тестов моралистичны, но в отличие от приведенного примера их назидательность ненавязчива, она вытекает из самого повествования и, как правило, в афористичной форме. Например, как в рассказе о волке: «Волк съел овцу; охотники поймали волка и стали бить. Волк сказал: «Напрасно вы меня бьете: я не виноват, что сер; меня таким Бог сделал». А охотники сказали: *«Не за то бьют волка, что сер, а за то, что овцу съел».*

В подобных концовках выражается система ценностей, которая по существу определяет жизненные смыслы личности ученика. Это уважение к честному труду и презрение к праздной жизни.

ни; это идеи торжества добра, справедливости и взаимопомощи; идеи любви к ближнему, преодоления эгоизма и отвращения ко злу в любых его проявлениях и т.д. Как отмечал один из рецензентов «Азбуки», рассказы, вошедшие в учебник, «составлены живо, с тем мастерством, которое отличает все, что пишет граф Л.Н. Толстой; притом в них есть важное педагогическое достоинство: они не суют навязчиво детскому пониманию ту или иную истину морали или то или другое научное сведение, но они наводят детей на эти истины и понятия, что всего важнее. Он предоставляет детям делать вывод самим, он ничем не стесняет самостоятельность их суждения, не подсказывает, хорошо ли это или дурно, не говорит: милые дети, вот это от того-то и от того-то, но пробуждает в них желание узнать, почему это так» [2].

Глубокую оценку «Азбуке» дал современник Л.Н. Толстого, крупный ученый и педагог, неоднократно апробировавший «Азбуку» в школе, С.А. Рачинский: «Ни в одной европейской литературе ничего подобного не существует. Мы, кажется, забываем, что гр. Л.Н. Толстой – величайший из ныне живущих писателей, не только в России, но и в целом мире. Этот великий писатель посвятил несколько лет своей жизни сельской школе, много учил в ней и многому в ней научился. Его детские книги (пригодные для детей всех сословий) – не плод художественной прихоти, а жизненное дело, совершенное с глубочайшим вниманием ко всем его практическим подробностям, с высокою простотою и смирением. Во многих своих очерках и мелких рассказах он доходит до чисто пушкинской трезвости и силы» [1]. С теми или иными различиями, но в целом именно такую оценку получала литературная сторона «Азбуки» практически у всех исследователей творчества Л.Н. Толстого.

Таким образом, сформулированные великим писателем-педагогом общие правила в отношении детской книги могут расцениваться как собст-

венно методические принципы содержания обучения грамоте и, следовательно, определенной аксиологичности образовательной среды. Опираясь на эпистемическую сторону русского языка как носителя многовековой культуры народа, Л.Н. Толстой целенаправленно перерабатывает его в доступную для ребенка литературную форму и таким образом обеспечивает **общекультурное развитие школьника**. Не случайно, работая над «Азбукой», великий педагог стремился к тому, чтобы по ней могли «учиться два поколения русских всех детей от царских до мужичьих» [4, т. 61, с. 269], чтобы в ней было воплощено действительно народное бессловное образование. С этой точки зрения попытки некоторых исследователей представить «Азбуку» как учебник по обучению грамоте, который был предназначен только для крестьянских детей, кажутся совершенно беспочвенными.

Литература

1. Рачинский С.А. Заметки о сельских школах // Русь. – 1881. – № 49.
2. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М., 1989.
3. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1953.
4. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: В 90 т. – М.; Л., 1928–1958.
5. Черников И. Русская азбука, составленная по способу, облегчающему успехи в чтении, и украшенной многими рисунками. – СПб., 1853.

Александр Александрович Штец – профессор кафедры педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, член-корр. Международной академии наук педагогического образования, г. Мурманск.



Уважаемые коллеги!

Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» совместно с Академией ПК и ППРО РФ проводит в **2008/2009** уч. году **курсы повышения квалификации** в г. Москве.

I. Ознакомительные курсы.

1. 23–28 марта 2009 г. «Содержание и технология работы по комплекту Образовательной системы "Школа 2100" в основной школе», 72 ч., для учителей-предметников и методистов. Запланированы группы: № 1 – русский язык 5–11 кл., литература 5–9 кл., риторика 5–11 кл. (авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева, Т.А. Ладыженская и др.); № 2 – история 5–9 кл. (авторы Д.Д. Данилов и др.); № 3 – естествознание, биология, география 5–9 кл. (авторы А.А. Вахрушев и др.); № 4 – химия 8–10 кл. (авторы Е.В. Савинкина и др.).

2. 23–28 марта 2009 г. «Реализация принципа преемственности в курсе риторики для начальной и средней школы» (авторы Т.А. Ладыженская и др.), 72 ч., для преподавательского состава ИПК и ИУУ, педколледжей, методистов, учителей начальной, основной и старшей школы.

3. 23–28 марта 2009 г. «Организация учебного процесса по Образовательной системе "Школа 2100" в начальной и основной школе», 72 ч., для замдиректоров по учебной работе школ-методических центров и базовых площадок ОС «Школа 2100».

4. 27 мая–6 июня 2009 г. «Дошкольное и предшкольное образование в Образовательной системе "Школа 2100"» (авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина, Т.Р. Кислова, Т.А. Ладыженская, З.И. Курцева; А.А. Вахрушев; М.В. Корепанова, С.А. Козлова, О.А. Куревина), 72 ч., для заведующих, старших воспитателей и преподавателей ДОУ.

5. 8–20 июня 2009 г. «Содержание и технология работы по УМК "Школа 2100" в начальных классах» (авторский коллектив: Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, С.А. Козлова, О.А. Куревина, А.В. Горячев и др.): группа № 1 – учителя, обучающиеся на наших курсах впервые (1–4 классы); группа № 2 – учителя, уже проходившие ранее ознакомительные курсы (1–4 классы).

II. Углубленные курсы подготовки региональных методистов-консультантов по учебникам Образовательной системы «Школа 2100» с правом распространения методики на региональном уровне «Содержание и технология работы по учебникам Образовательной системы "Школа 2100" в начальной школе», две сессии (весенние и осенние каникулы), 144 ч.

Требования для зачисления на углубленные курсы: методическая работа в регионе, желание и способность работать с аудиторией, опыт работы по учебникам «Школы 2100» не менее 4 лет, прохождение ознакомительных курсов. Для зачисления на углубленные курсы слушатель присылает краткое резюме о себе. Содержание резюме (объем – 1 страница печатного текста): фамилия, имя, отчество (полностью); возраст; место работы; должность; домашний адрес с индексом; телефоны: домашний и служебный; сколько лет работаете по «Школе 2100», по комплекту или отдельным учебникам; был ли выпуск; какие ознакомительные курсы закончили, где и когда; какие результаты своей работы по «Школе 2100» считаете наиболее значимыми; какую работу уже проводите в регионе, какие профессиональные, в том числе методические проблемы хотели бы решить, обучаясь на углубленных курсах. Дата, личная подпись. Резюме принимаются до 1 марта 2009 года. Зачисленные получают вызов на углубленные курсы.

III. Курсы-консультации в АПК и ППРО:

сентябрь–май 2008–2009 г., (годовые): 1) 72 ч., группы учителей начальной школы (1 и 2–4 классы) по русскому языку, литературному чтению и окружающему миру, занятия 2 раза в месяц с 15.00; 2) 72 ч., группы учителей начальной школы (1, 2, 3, 4 классы) по математике, занятия 1 раз в месяц по понедельникам в АПК и ППРО РФ;

сентябрь–декабрь 2008 г., 72 ч. и январь–май 2009 г. 72 ч. (полугодовые), группа дошкольных педагогов (дошкольное и предшкольное образование в ОС «Школа 2100»), занятия 4 раза в месяц с 15.00 по средам в АПК и ППРО РФ.

Группы на курсы-консультации формируются в **сентябре и декабре**. Стоимость всех курсов – 1000 рублей. По окончании курсов слушателям выдается удостоверение о повышении квалификации в Академии ПК и ППРО РФ.

IV. 6–7 ноября 2008 г. состоится XII Всероссийская конференция региональных представителей по проблемам развития Образовательной системы «Школа 2100».

V. Авторский коллектив «Школы 2100» совместно с МИОО проводит курсы повышения квалификации по комплекту Образовательной системы «Школа 2100» для учителей начальной школы (1–4 кл.) г. Москвы. Занятия будут проходить с **сентября 2008 г. по январь 2009 г.** (72 ч.), каждую пятницу с 15.00 по адресу: ул. Тимирязевская, д. 34 (м. Савеловская), тел. 977-70-65. Курсы проходят на бюджетной основе. По окончании курсов слушателям выдается удостоверение о повышении квалификации МИОО.

На все курсы и консультации справки и запись по тел. (факсу): (495) 368-42-86 или по адресу: 111123, Москва, а/я 2 («Школа 2100»). E-mail: balass.izd@mtu-net.ru.