

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

- З.И. Курцева*
Подходы к оцениванию
личностного результата обучаемого 3
- М.И. Кузнецова*
Особенности контроля и оценивания
образовательных достижений
младших школьников 7
- И.В. Кузнецова, Д.Д. Данилов*
О новом пособии
«Учуcь оценивать себя» 12

НА ТЕМУ НОМЕРА

- Г.В. Шакина*
Оценивание сформированности
коммуникативных универсальных
действий школьников
через технологию сотрудничества 17
- Н.В. Королёва*
Сравнительный анализ диагностики
образовательных достижений по предмету
«Окружающий мир» (4-й класс) 22
- Т.Г. Андреева*
Технология оценивания образовательных
достижений учащихся как средство
оптимизации учебного процесса 26
- Е.П. Носова*
Диагностика индивидуальных
особенностей умственного развития
школьников с помощью тестов 29

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

- О.В. Гордиенко, О.Ю. Князева*
Средства оценки компетенции бакалавра
на итоговом междисциплинарном
госэкзамене в педвузе 34

НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

- А. А. Немирич*
Медиацентр в начальной школе
как условие эффективного перехода
на стандарты нового поколения 39

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

- Н.М. Булычёва*
Использование мультимедиа при обучении
учащихся младших классов пересказу 43
- Г.П. Халтурина*
Учимся писать синквейны и лимерики 47

- Т.А. Стрелкова*
Особенности художественно-образного
мышления учащихся начальной школы
при работе над декоративным пейзажем ... 49

ВОСПИТАНИЕ

- А.Ю. Никитченко*
Фольклор в системе
духовно-нравственного развития
и воспитания младшего школьника 53
- Т.К. Рыпная*
Краеведческий компонент
в обучении младших школьников 57

ШКОЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГ

- Т.С. Семёнова*
Отношение к учителю как показатель
адаптации ребёнка к школе 60

ХОРОШО ЗАБЫТОЕ СТАРОЕ

- Т.А. Носова*
Историко-педагогический анализ
проблемы моделирования среды
образования младших школьников 64

В ОКЕАНЕ СВЕТА

- В.А. Карпов*
Владимир Маяковский как детский поэт ... 69

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

- В.В. Казарина*
К вопросу о педагогическом
сопровождении одарённых детей 75
- Е.Н. Лихачёва, В.В. Лихачёв*
Подготовка педагогов к работе
с детьми с задержкой
психического развития 78

- Н.В. Шайдурова*
Использование
«Пальчиковых прописей»
в подготовке руки ребёнка к письму 81
- Т.Д. Шапошникова*
К проблеме адаптации детей
из семей мигрантов в современном
социокультурном пространстве 87

- Д.Г. Савов*
Паралингвистические средства в системе
педагогического речевого воздействия ... 92

- Summary 95

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

Дорогие коллеги!

Мы решили, что следует поддержать и развить тему прошлого номера журнала, посвящённого **Федеральному государственному образовательному стандарту**. Сегодня мы поговорим о проблемах **оценивания нового образовательного результата**.

Действительно, если приоритетной целью российского образования является личностное развитие, то закономерно встаёт вопрос о контроле и оценивании образовательных достижений каждого воспитанника/ученика в отдельности, уровня группы/класса в целом, да и всего образовательного учреждения. Репутация последнего, как показывает практика, для родителей имеет решающее значение при выборе школы для своего ребёнка или продолжения его учёбы. Всё это не только предъявляет особые требования к контрольно-оценочным умениям педагогов, но и предполагает развитие самостоятельности учеников в плане их самооценки.

Именно поэтому пособие по технологии оценивания учебных достижений младших школьников «Учусь оценивать себя», разработанное в соответствии с принципами Образовательной системы «Школа 2100», поможет и детям, и родителям, и учителям разобраться в основах данной технологии и успешно пользоваться ею. Насколько важно перейти от традиционной 5-балльной системы оценивания к инновационной, судить нашим читателям. Можно выбрать и 10-ти, и 100-балльную шкалу, но, как бы то ни было, мы со своей стороны убеждены в том, что учащиеся в качестве субъектов образовательного процесса наравне с учителем имеют право оценивать свою деятельность и решать, например, представлять ли им отметку, если тема до конца ещё не изучена.

В связи с вышесказанным мы советуем вам не просто познакомиться с актуальными статьями этого номера, но рекомендуем, изучив их, принять как руководство к действию. Надеемся, на этом пути вас ждут новые успехи, и мы будем рады разделить их с вами.

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**

Подходы к оцениванию личностного результата обучаемого

З.И. Курцева



В образовательной системе XXI в. отчётливо прослеживается ориентация на личность как субъект деятельности, на развитие способности обучаемого к преобразованиям и самореализации. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте делается акцент на становление личностных характеристик выпускника основной школы, предлагается его потенциальный портрет [7].

Вне всякого сомнения, решающую роль в определении роста личности учащегося во многом играет уровень его общей культуры. Известно, что культура, выступая как всеобщее явление, воспринимается, осваивается и воспроизводится каждым человеком индивидуально, обуславливая его личностное становление в процессе воспитания, образования и развития. Учитывая общепринятые определения понятия «культура» как совокупность духовных и материальных ценностей, накопленных человечеством на протяжении своей истории [5], а также деятельностный подход к трактовке этого понятия, обратимся к дефиниции Ю.В. Рождественского, который утверждал, что культура личности одновременно служит источником личных достижений, а также источником создания культуры коллектива и культуры общества [6]. Именно это уточнение важно для нас в характеристике личностного роста школьника.

Результаты личностного роста должны отражать следующие (основные) направления программ образовательной системы:

- воспитание гражданской идентичности и чувства ответственности и долга перед Родиной;
- формирование ответственного отношения к учению, готовно-

сти и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию;

- формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики;

- формирование чувства толерантности, готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания;

- развитие морального сознания и нравственного поведения, формирование коммуникативной компетентности, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам (добавим: в том числе и к речевым поступкам) в общении с разными коммуникантами;

- формирование ценности здорового и безопасного образа жизни, основ экологической культуры;

- развитие эстетического сознания [7].

Оценивать личностный рост обучаемого крайне сложно в силу неразработанности и неоднозначности этого вопроса, и в рамках одной статьи невозможно подробно рассмотреть эту проблему по всем вышеобозначенным линиям, поэтому остановимся лишь на некоторых подходах, касающихся **коммуникативно-нравственного развития** школьника.

Нет необходимости доказывать, что именно этот аспект главным образом определяет уровень общей культуры личности: «знания наук и незнание добра, острый ум и глухое сердце таят угрозу для человека, ограничивают и деформируют его личностное развитие» [1, с. 21].

Для выявления результатов личностного роста обучающихся предлагаем следующие критерии оценки уров-

ней их сформированности. Условно эти уровни можно представить таким образом:

Понимаю Стремлюсь Делаю

Первый уровень сводится к тому, что у школьника имеются

- ясное осознание того, что нравственность проявляется в поведении человека и его отношении с окружающими людьми;

- понимание собственной причастности к культуре своего народа, ответственности за судьбу Отечества.

Второй уровень предполагает, что обучающийся стремится

- осуществлять нравственный самоконтроль, требовать от себя выполнения моральных норм, давать нравственную самооценку своим и чужим поступкам (в том числе речевым);

- осваивать определённый социальный и культурный опыт и присваивать базовые национальные ценности своего народа.

Третий уровень, самый высокий*, свидетельствует о том, что у ученика наблюдаются

- готовность и способность выражать и отстаивать свою общественную позицию, критически оценивать собственные намерения, мысли и поступки (в том числе речевые);

- самостоятельные конкретные поступки и действия в различных формах социально-культурной деятельности, которые учитывают запросы времени, совершаются согласно голосу совести, на основе морального выбора и этикетных норм;

- ответственность за последствия совершаемых поступков и действий, целеустремлённость и настойчивость в достижении результата и потребность к саморазвитию и совершенствованию.

Рассмотрим возможные **методы, приёмы и формы оценивания личностных результатов** обучаемых, таких как наблюдение, тестирование, беседа, диспут, дискуссия, ролевая игра (создание проблемно-диалогической ситуации), анализ текстов в письмен-

ной и устной форме (аудио- и кинофрагменты), самооценка и самоанализ собственного поведения (в том числе речевого).

Наблюдение справедливо называют одним из приоритетных способов диагностирования процесса развития личности, поскольку оно в скрытой форме фиксирует естественное и непосредственное проявление учащимися своих реальных отношений к объектам окружающего мира; выявляет множество различных ситуаций, на основании которых можно сделать объективные выводы о поведении человека и обозначить динамику в развитии личности [8, с. 141]. Разумеется, педагог не делает поспешных выводов, а стремится адекватно и объективно оценивать действия и поступки обучаемого.

Метод тестирования позволяет выявить не только уровень знаний, умений и навыков, но и качества личности. Несмотря на то что идеальных тестов не существует, анализ их результатов помогает создать определённую картину развития у респондента системы ценностей, знаний, умений, личностных качеств.

В процессе тестирования используются разные варианты ответов на вопросы (*да, нет, не знаю; всегда, редко, никогда* и пр.) и разные критерии оценки уровня личностных результатов обучаемого в зависимости от качества выполненных заданий, количества набранных баллов и т.д. (низкий, средний, высокий уровень развития личностных результатов; неустойчивое или устойчивое отношение к правилам поведения, нравственным нормам и пр.).

Приведём в качестве иллюстрации фрагмент теста, ориентированного на выявление отношения учащегося к нравственным нормам.

Тестовый материал

Ситуация 1. Во время перемены один из твоих одноклассников разбил окно. Ты это видел. Виновный не сознался. Что ты скажешь? Почему?

* Следует отметить, что достижение третьего уровня – задача сложная для учащегося, и, скорее всего, школа является лишь своеобразным стартом для формирования в дальнейшем обозначенных качеств личности.

Ситуация 2. Одноклассники сговорились сорвать урок. Как ты поступишь? Почему?

Обработка и интерпретация результатов теста

Для обработки результатов можно воспользоваться следующей ориентировочной шкалой:

- *0 баллов* – ребёнок не имеет чётких нравственных ориентиров. Отношение к нравственным нормам неустойчивое. Неправильно объясняет поступки (они не соответствуют тем качествам, которые он называет), эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют.

- *1 балл* – нравственные ориентиры существуют, но соответствовать им ребёнок не стремится или считает это недостижимой мечтой. Адекватно оценивает поступки, однако отношение к нравственным нормам неустойчивое, пассивное. Эмоциональные реакции неадекватны.

- *2 балла* – нравственные ориентиры существуют, оценки поступков и эмоциональные реакции адекватны, но отношение к нравственным нормам ещё недостаточно устойчивое.

- *3 балла* – ребёнок обосновывает свой выбор нравственными установками; эмоциональные реакции адекватны, отношение к нравственным нормам активное и устойчивое [4].

Использование таких форм работы, как **диспут** и **дискуссия**, помогут выявить готовность и способность учащихся выражать и отстаивать свою общественную позицию, уровень развития коммуникативно-речевых умений, отношение к проблемам нравственного характера. Поясним, в чём состоит различие между понятиями «диспут» и «дискуссия». Диспут представляет собой «такую форму организации подготовленной публичной речи на заданную тему (о прочитанной книге, просмотренном кинофильме или спектакле на морально-этическую и другие темы), в процессе которой сталкиваются разнообразные (не только противоположные) точки зрения»; дискуссия же предполагает столкновение, как правило, противоположных точек зрения [3, с. 18–19] (подчёркнуто нами. – *З. К.*).

Предлагаем следующую тематику.

Диспуты: «Самое главное украшение – чистая совесть» (Цицерон); «А как поступишь ты?» (предлагается модель проблемной ситуации); «Что в моём понимании есть дружба?»; «Время проходит, но сказанное слово остаётся» (Л.Н. Толстой); «Друзей мы приобретаем не тем, что получаем от них услуги, а тем, что сами их оказываем» (Фукидид); «Жизнь людей, преданных только наслаждению без рассудка и без нравственности, не имеет никакой цены» (И. Кант) и др.

Диспуты о равнодушии, неразличении добра и зла как источника жестокости, о жажде ясности и нравственной чистоты жизни в произведениях А. Вампилова «Прошлым летом в Чулимске», «Утиная охота»; о сохранении нравственности в человеке, противостоянии общечеловеческой и потребительской морали в произведении Ю. Трифонова «Обмен»; о гуманизме и насилии, ответственности личности перед обществом и общества перед личностью по произведению Ю. Трифонова «Старик».

Дискуссии: «Можно ли мысли человека считать поступком?»; «Речь имеет нравственную основу?»; «Прав ли В.Г. Белинский, считавший, что "хорошо быть учёным, поэтом, воином, законодателем и прочее, но худо не быть при этом человеком"?»; «Стоит ли жить по принципу "я сам по себе"?» и др. [2].

Не менее важной и привычной формой работы, которая также поможет определить отношение школьников к культуре своего народа, уровень их ответственности за судьбу Отечества, являются **классные часы и беседы, основанные на доверительном диалоге**. Тональность диалога задаёт педагог, так как именно он «реализует цели духовно-нравственного развития и воспитания, определяет непосредственные пути и методы их достижения на основе опыта и традиций отечественной педагогики, собственного педагогического опыта» [1, с. 16].

Приведём возможные темы бесед: «Как слово наше отзовется» (Ф. Тютчев); «Добродетель проявляется в поступках»; «Ты живёшь среди людей»; «Если рядом с тобой беда»; «Язык – лучший посредник для уста-

новления дружбы и согласия» (Эразм Роттердамский); «Ничто не обходится нам так дешево и не ценится так дорого, как вежливость» (М. де Сервантес); «Для интеллигентного человека дурно говорить должно бы считаться таким же неприличием, как не уметь читать и писать» (А.П. Чехов); «Язык есть цвет народа, плод его духовной жизни» (В.Г. Белинский); «Человек с ограниченными возможностями может быть счастливым» и др. [2].

Личностные характеристики ученика проявляются наиболее ярко, когда он попадает в ситуацию, моделирующую реальные события, и оказывается перед выбором, **как поступить, что сказать** в роли предполагаемого коммуниканта. **Ролевые коммуникативно-речевые игры** в определённой степени демонстрируют ответственность учащегося за собственные действия и его способность к самостоятельным поступкам, совершаемым на основе морального выбора.

В качестве варианта подобных ролевых игр, содержащих ситуации нравственных проблем, предлагаем следующие.

Ситуация 1. Твой одноклассник просит дать ему списать домашнюю работу.

Коммуникативная задача. Отказать собеседнику в его просьбе, разыграв эту ситуацию.

Ситуация 2. Твой одноклассник приглашает тебя в кино или на день рождения.

Коммуникативная задача. Отказать собеседнику в его приглашении, разыграв эту ситуацию.

Ситуация 3. Тебе как работнику рекламного агентства предложили выполнять заказ телевизионной компании: составить текст рекламы: а) табачных изделий; б) спиртных напитков; в) игорных клубов.

Коммуникативная задача. Станешь ли ты выполнять этот заказ? Объясни своё решение, представив, что ты общаешься с руководителем рекламного агентства.

Разыгрывание ситуаций непременно сопровождается анализом, комментированием совершаемых действий (речевых и неречевых) или стратегии поведения в целом, выбором наиболее удачного варианта поведения участников ролевой игры.

Кроме этого можно использовать ролевую игру «К барьеру» (учитель совместно с учениками выбирает актуальную проблему); проект-исследование «Как меняется (должно меняться) моё поведение, обороты речи, когда я в течение дня играю роли: сына/дочери, ученика, пассажира в транспорте и т.д.».

Конечно, мы не можем обойти стороной **работу с текстом**, содержащим проблемы нравственного характера. В данной статье мы не будем приводить конкретные примеры, зная, что в методической копилке каждого учителя такой материал имеется. Заметим только, что анализ художественных и публицистических текстов не должен быть категоричным, а учителю следует создавать условия для свободного общения и корректного обсуждения.

Крайне важным фактором в оценивании личностного результата является **самооценка и самоанализ** обучаемым собственными действиями и поступками (в том числе и речевых). Так, если ученик способен критически относиться к своему поведению, это свидетельствует о довольно высоком уровне его личностного роста. Если школьник задумывается над вопросами «Всегда ли я прав?», «Когда в моем присутствии обижают человека, я...», «Моей самой большой ошибкой было...», «Я отношу себя к тем, кто никогда не...» и т.п. или способен написать эссе на тему «Пожелание самому себе», можно с большой долей уверенности утверждать, что он готов совершенствоваться и реализовывать свои намерения в реальных делах.

Разумеется, учитель или тьютор, как принято сегодня называть наставника, помогающего школьнику определить собственную траекторию личностного развития, предлагают возможные пути (мероприятия) для самореализации учащегося.

В частности, это могут быть акции «К человеку – с любовью» (ярмарки милосердия, благотворительные концерты и пр.); литературно-документальная выставка «Ветеран живёт рядом»; литературно-музыкальная викторина «Не потому ли я живу, что умерли они?»; выпуски радио- или стенгазеты «Когда язык – наш враг»,

альманаха «Жизнь "для себя и про себя" – не жизнь, а пассивное состояние: нужно слово и дело, борьба» (И.А. Гончаров); викторины на темы «А как лучше сказать?», «Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни» (К.Д. Ушинский). Создание клуба «Открытое слово» или подготовка памятки «Соблюдайте коммуникативные табу!» также предоставят учащимся возможность проявить коммуникативно-речевые способности и обнаружить свою нравственную позицию.

Таким образом, развитие сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам, коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности станет более успешным, если будет разработана специальная система оценивания результатов личностного роста обучаемого, позволяющая деликатно корректировать траекторию его личностного развития. В данной статье предпринята попытка обозначить возможные пути решения этой проблемы.

Литература

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009.
2. Курцева, З.И. Программа воспитания и социализации обучающихся / З.И. Курцева, Д.Д. Данилов // Образовательная система «Школа 2100» : Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения : Основная школа. – М. : Балас, 2012.
3. Махновская, Н.И. Система обучения аргументативным умениям в курсе риторики в высшей и средней школе : [Монография] : мат. исследования ; в 2-х ч. / Н.И. Махновская. – М. : Прометей ; МПГУ, 2004. – Ч. 1.
4. Методика «Как поступать» : Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб. : Речь, 2002.
5. Педагогический словарь : учеб. пос. для студ. высш. учеб. зав. / Под ред.

В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М. : Изд. центр «Академия», 2008.

6. Рождественский, Ю.В. Словарь терминов (Общеобразовательный тезаурус) : Общество : Семиотика : Экономика : Культура : Образование / Ю.В. Рождественский. – М. : Флинта ; Наука, 2002.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М. : Просвещение, 2010.

8. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – 2-е изд., доп. – М. : Педагогическое общество России, 2005.

Зоя Ивановна Курцева – доктор пед. наук, доцент кафедры риторики и культуры речи Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

Особенности контроля и оценивания образовательных достижений младших школьников*

М.И. Кузнецова

В статье обсуждаются изменения в системе контроля и оценивания, которые вызваны переходом на новый Федеральный государственный стандарт начального образования. При оценивании предметных результатов каждый педагог должен уметь контролировать не только знания, но и овладение школьниками системой учебных действий, уровень их способности к решению учебно-познавательных и учебно-практических задач. Теоретические положения проиллюстрированы примерами работы по русскому языку в 1-м классе. Приведены задания, позволяющие оценить достижение метапредметных результатов.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, контроль и оценивание, метапредметные и предметные результаты, универсальные учебные действия, критерии достижения образовательных результатов.

* Тема диссертации «Система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников». Работа выполняется без научного консультанта.

Изменения, происходящие в настоящее время в начальном образовании, не могут не влиять на систему контроля и оценки образовательных достижений. Существенное расширение составляющих понятия «качество образования» и спектра образовательных достижений требует обновления подходов к оцениванию, поиска новых методов и форм контроля и оценивания. Введение в российскую начальную школу нового Федерального государственного образовательного стандарта (далее ФГОС) делает эту задачу ещё более актуальной. Разработка критериев овладения младшими школьниками определёнными уровнями образовательных достижений становится необходимостью. При этом важно не увлечься процессом контроля и оценивания ради самого процесса. Его приоритетная цель – **повышение уровня образовательных достижений каждого ученика и качества начального образования в целом.** Система контроля и оценки призвана не столько фиксировать результат, сколько предоставлять необходимую информацию для повышения качества образовательного процесса. Для этого надо продумать методы эффективной обратной связи, т.е. пути и механизмы влияния данных, полученных в ходе использования системы контроля и оценки образовательных достижений, на изменение процесса обучения, и в то же время значительно усилить диагностический компонент в этой системе.

Обязательным условием функционирования системы контроля и оценки образовательных достижений является **цикличность** осуществления составляющих её действий. Внутри каждого цикла должны присутствовать: согласование целей контроля и оценки со всей системой обучения, сбор данных, их анализ и интерпретация, принятие на основе результатов анализа необходимых решений, направленных на повышение эффективности обучения.

Ещё одно условие максимальной эффективности функционирования данной системы – чёткое **согласование** целей начального образования и объектов системы контроля и оценки образовательных дости-

жений. Главной целью начального образования является развитие младших школьников в процессе овладения ими умением учиться, следовательно, при всей значимости контроля и оценки знаний, умений и навыков другие объекты контроля должны присутствовать в этой системе в качестве равноправных. ФГОС, утверждая *«развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира»* целью и основным результатом начального образования [1, с. 6], выделяет формирование у обучающихся основ умения учиться и способности к организации своей деятельности: умений принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять её контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе.

Как отражение связи целей начального образования и контрольно-оценочной деятельности в стандарте заявлено, что итоговая оценка освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования (далее НОО) должна быть сосредоточена на достижении её предметных и метапредметных результатов, необходимых для продолжения образования. При этом указывается на то, что **итоговая оценка включает в себя две составляющие:** результаты промежуточной аттестации обучающихся, отражающие динамику их индивидуальных образовательных достижений, продвижение в достижении планируемых результатов, и результаты итоговых работ, характеризующие уровень освоения основных способов действий в отношении к опорной системе знаний, которые требуются для обучения на следующей ступени общего образования [1, с. 15]. Это положение стандарта предъявляет весьма высокие требования к профессиональным контрольно-оценочным умениям педагогов начальной школы. Каждый из них должен не только уметь по-новому оценивать предметные результаты, включающие в себя кроме знаний ещё и способы действия с этими знаниями, но и уметь оценивать при проведе-

нии текущих работ динамику овладения каждым учащимся метапредметными результатами.

Ориентация на «измеряемость» достижения образовательных стандартов и разработка «измеряемых» требований к уровню подготовки учащихся в большой степени влияет на качество учебного процесса: легче всего поддаются объективному измерению наиболее простые знания, умения и действия, требующие репродуктивной деятельности или деятельности по образцу. Отсюда и вытекает необходимость разработки принципиально новых видов контрольно-измерительных материалов, обладающих возможностью оценить как репродуктивную деятельность младших школьников, так и полный спектр их образовательных достижений.

Важно обратить внимание также на следующее требование к контрольно-оценочным процедурам в связи с переходом на новый стандарт. Идеология последнего диктует **многоуровневость** и содержания образования, и контрольно-измерительных материалов. Они должны оценивать образовательные достижения на нескольких уровнях, как минимум на **базовом, повышенном и диагностическом** (в случае если зафиксировано отсутствие базового уровня). Разработанные в рамках стандарта планируемые результаты содержат два уровня: «Выпускник научится» и «Выпускник получит возможность научиться», при этом заявлено, что **обязательные** для достижения всеми учащимися **результаты**, определённые как «Выпускник научится», **должны проверяться как на базовом, так и на повышенном уровне**. Стандарт направлен на обеспечение формирования критериальной оценки результатов освоения обучающимися основной образовательной программы НОО, следовательно, особое значение приобретает разработка критериев выполнения каждого задания и работы в целом, а также разработка критериев достижения разных уровней усвоения программы начального образования.


Как педагогу при составлении текущих проверочных работ учесть все высказанные выше требова-

ния к контрольно-измерительным материалам? Как сделать так, чтобы работа проверяла новые предметные результаты – не только знания, но и «опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению», основные способы действия по отношению к усваиваемым знаниям, а также овладение метапредметными результатами? Может ли одно задание проверять и предметный и метапредметный результаты? Чем задания повышенного уровня сложности отличаются от базовых? На эти вопросы ещё предстоит ответить.

В рамках данной статьи хотелось бы проиллюстрировать некоторые правила составления проверочных работ нового поколения на примере **мониторинговой работы по русскому языку для учащихся 1-го класса**. Административных работ в конце первого года обучения не предусмотрено, но было бы странно, если бы у педагога не возникло желания узнать, какого уровня предметных и метапредметных результатов достигли его ученики. В соответствии со стандартом целью работы должно быть определение как уровня обязательной подготовки по русскому языку, так и уровня сформированности некоторых учебных умений: восприятия учебной задачи, умения работать самостоятельно, контролировать свои действия, находить несколько правильных ответов, вычленять среди предложенных задачу, которая не имеет решения, работать со знаковыми символическими средствами представления информации, выполнять задания поискового характера логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, установления аналогий. Задания работы должны включать материал основных блоков содержания курса русского языка в 1-м классе: фонетика и графика, орфография, письменная речь. Основное внимание следует обратить на проверку умения учащихся осознавать звуковую и буквенный состав слов, так как оно является одним из ключевых для всего последующего изучения курса русского языка. Для того чтобы проверить одно умение,

рекомендуем включить в работу несколько заданий, что увеличит эффективность вывода и уменьшит влияние формы задания на успешность его выполнения. Например, проверяя умение определять количество слогов в слове и место ударения, можно использовать разные по форме задания.

Задание 1. Отметь ☒ только те слова, которые соответствуют схеме:



ученик

ошибка



ножницы

тетрадь

котёнок

огоньки

Задание 2. Подбери к каждой слоговой схеме подходящие слова. Соедини линиями слова и схемы.

	корабль мышка зверьки шутка	
---	--------------------------------------	---

Проверяя знания о правилах переноса и умение применять их, также стоит использовать разные по форме задания.

Задание 3. Отметь ☒ слова, которые ПРАВИЛЬНО разделены ДЛЯ ПЕРЕНОСА:

кле-й	семь-я	паль-ма
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
о-гонь	утё-нок	ап-ельсин
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Задание 4. Отметь ☒ слова, которые НЕЛЬЗЯ переносить:

гора	якорь	чайка	ольха	улей	льдина
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Кроме того, при составлении работы нужно помнить о максимальной дифференциации качества выполнения каждого задания, что отражается в баллах.

Задание 5.

Отметь ☒ только те слова, в которых звуки стоят в таком порядке:

1) мягкий согласный	2) гласный	3) твёрдый согласный	4) мягкий согласный	5) гласный
---------------------	------------	----------------------	---------------------	------------

булки	чашки	сетка	ветки	лодка	фишка
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Расписывая балльную оценку задания и критерии его выполнения, целесообразно оценить 2 баллами абсолютно правильное решение – отмечены слова *чашки* и *ветки*, а 1 баллом – частично верное выполнение, когда отмечено только одно из нужных слов: *чашки* либо *ветки*, или отмечены оба слова: *чашки* и *ветки*, и при этом выбрано ещё одно слово, которое не соответствует схеме. Это даст педагогу намного больше информации для проведения последующей дифференцированной работы с учащимися, нежели оценивание в 1 балл.

При оценивании следующего задания также целесообразнее заложить как минимум 2-балльное оценивание.

Задание 6. Сравни написания слов *ветерок* – *Ветерок*. Придумай и запиши по одному предложению с каждым из этих слов.

Выполнение этого задания оценивается 2 баллами, если записаны два предложения, в одном из которых слово *ветерок* использовано в значении *слабый ветер* и поставлено **не первым** (например: *1. В лицо мне дул тёплый ветерок.*), а во втором предложении слово *Ветерок* использовано как имя собственное (кличка животного, название населённого пункта и т.д.) и занимает в предложении **любое место** (например: *2. В деревне у бабушки жил пёс Ветерок.*). Одним баллом оценивается выполнение задания, когда записаны два предложения, в которых оба слова употреблены в значении *слабый ветер*, при этом в одном случае слово *Ветерок* поставлено в начало предложения (например: *1. В лицо мне дул тёплый ветерок. 2. Ветерок дул мне в лицо.*).

Использование в работе заданий, оцениваемых в 2 балла, позволяет осуществлять более детальную фиксацию результатов, служащую основой для индивидуализации обучения. Подчеркнём, что при общем выводе о выполнении работы 2-балльные задания считаются выполненными, даже если учащийся получает за них только 1 балл.

Для объективности результатов следует включать в работу задания разных типов: с выбором ответа, на соотнесение, с кратким и развёрнутым ответами. Заблуждается тот, кто

считает единственно необходимым использовать в проверочной работе для первоклассников только задания с выбором ответа.

Обязательным условием составления работы в соответствии с ФГОС НОО является наличие в ней **заданий базового и повышенного уровня**, выполнение которых учащимся позволяет сделать вывод о его подготовке. Если учащийся из 10 обязательных заданий выполняет не менее 7, можно заключить, что он достиг уровня обязательной подготовки по русскому языку. При верном выполнении 9–10 базовых заданий можно констатировать, что учащийся имеет достаточно прочную базовую подготовку. Результаты выполнения заданий повышенного уровня сложности свидетельствуют о возможностях учащихся справляться с нестандартными заданиями, требующими определённого уровня владения учебными действиями. Принципиальное значение имеет взаимосвязь заданий базового и повышенного уровня сложности – в рамках одного раздела программы они должны строиться на одном предметном материале. Например, базовое орфографическое задание оценивает умение определять границы предложений и правильно оформлять предложения на письме:

Раздели текст на предложения. Вспомни правила оформления предложений. Запиши текст правильно:

летом в лесу хорошо в траве шуршит ёж на деревьях поют птицы

Оно связано с заданием 6 повышенного уровня сложности. Эта связь даёт возможность проследить, как предметное умение проявляется в стандартной и нестандартной (в данном примере – творческо-поисковой) ситуации. Включение в работу только второго из рассматриваемых заданий не позволит педагогу сделать вывод, с чем связано невыполнение задания – с отсутствием предметных умений или же с отсутствием умения проявить такой метапредметный результат, как «освоение способов решения проблем творческого и поискового характера».

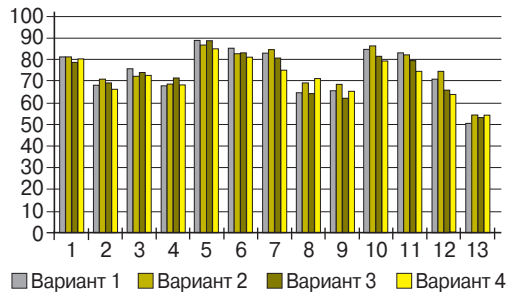
В мае 2011 г. работа, построенная на описанных выше принципах,

была проведена в нескольких регионах Российской Федерации, её выполнили 45 848 первоклассников. Работа была представлена в четырёх вариантах, примерно одинаковых по степени сложности (диагр. 1).

Диаграмма 1

Процент выполнения заданий работы по четырём вариантам

(по вертикали – процент выполнения заданий, по горизонтали – номера заданий)



Более детальная информация о выполнении работы представлена на диагр. 2 и 3.

Диаграмма 2

Средний балл по всем вариантам

(по вертикали – процент выполнения заданий, по горизонтали – номера заданий)

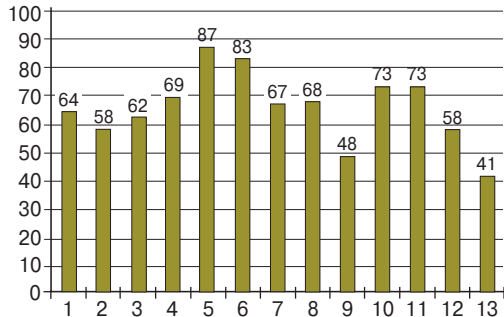
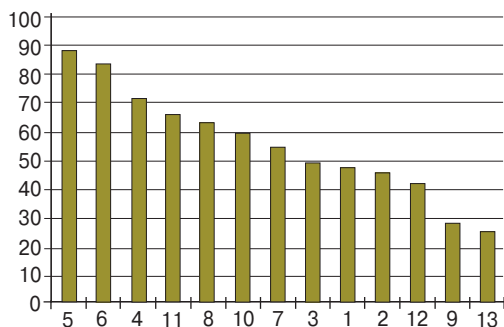


Диаграмма 3

Результаты выполнения одного из вариантов, представленные в порядке убывания процента выполнения
(по вертикали – процент выполнения заданий, по горизонтали – номера заданий)



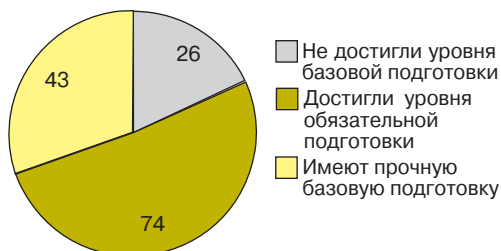
Наиболее лёгкими для первоклассников оказались задания 5, 6, 4, 11, 8 на проверку усвоения знаний по разделу «Орфография». Задание 5 связано с применением орфограммы «Гласные после шипящих», задание 6 – с выбором правильного варианта оформления начала предложения и написания имён собственных, включённых в данное предложение. Задания 4 и 8 проверяют умение применять знания о правилах переноса.

Наиболее трудными были задания 12, 9 и 13. Отметим, что задания 12 и 13 относятся к повышенному уровню сложности, а задание 9 – к базовому. Задания 2, 9 и 13 связаны с одним и тем же разделом программы – «Фонетика», трудность их выполнения определяется необходимостью проявления высокого уровня развития знаково-символического мышления в процессе соотнесения звукового и буквенного состава слова. Трудность выполнения задания 12 заключается в том, что для его успешного выполнения требуется достаточно высокий уровень речевого мышления и умение применить освоенные орфографические правила в нестандартной ситуации.

Анализ выполнения заданий базового уровня сложности позволил сделать вывод о том, какой процент первоклассников достиг базовой подготовки. Распределение учащихся представлено на диагр. 4.

Диаграмма 4

Процент первоклассников, имеющих определённую подготовку по русскому языку



Данную работу выполняли первоклассники, которые начали своё обучение по предыдущему стандарту. Хочется верить, что результаты, полученные этой весной, когда российские первоклассники учатся

по новому стандарту, были бы совсем другими.

Системе контроля и оценки должна быть присуща максимальная открытость – младшие школьники, педагоги, родители должны иметь полную информацию об уровне образовательных достижений по завершении обучения в каждом классе и в начальной школе в целом, о возможных способах контроля и оценки образовательных достижений. Это будет содействовать повышению качества начального образования и снятию стресса, который часто сопровождает контроль и оценку образовательных достижений учащихся.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М. : Просвещение, 2010.

Марина Ивановна Кузнецова – канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник отдела начального образования Института содержания и методов обучения Российской академии образования, г. Москва.

О новом пособии «Учусь оценивать себя»

*И.В. Кузнецова,
Д.Д. Данилов*

В издательстве «Баласс» вышло пособие «Учусь оценивать себя» (авторы Д.Д. Данилов, И.В. Кузнецова, Е.В. Сизова), которое продолжает серию «Как мы учимся (Образовательные технологии)» [2]. Эта серия поможет не только учителям, но и ученикам и их родителям освоить технологии деятельностного типа, соответствующие новым образовательным стандартам. Первым было выпу-

щено пособие «Всё узнаю, всё смогу» (авторы А.В. Горячев, Н.И. Иглина) о технологии проектной деятельности [1]. Вторым – «Я открываю знания» (авторы Е.Л. Мельникова, И.В. Кузнецова) о проблемно-диалогической технологии [3]. Теперь, воспользовавшись новым пособием, школьники и взрослые смогут овладеть технологией оценивания образовательных успехов (учебных достижений), разработанной в Образовательной системе «Школа 2100». Пособие предназначено для учеников 2–4-го классов и учитывает все требования Федерального государственного образовательного стандарта (далее ФГОС) начального общего образования.

Практика показала, что освоить предлагаемую нами оценочную технологию учителю не всегда легко. Особых усилий требует разъяснительная работа среди родителей, которые в своё время, будучи школьниками, привыкли ПОЛУЧАТЬ отметки от учителя.

Что меняет данная система оценки планируемых образовательных результатов? ФГОС содержит чёткие требования к ней (п. 4.1.8).

1. Фиксация целей оценочной деятельности:

а) ориентация на достижение результата

– духовно-нравственного развития и воспитания (личностные результаты);

– формирования универсальных учебных действий (метапредметные результаты);

– освоения содержания учебных предметов (предметные результаты);

б) обеспечение комплексного подхода к оценке всех перечисленных результатов образования (предметных, метапредметных и личностных);

в) обеспечение возможности регулирования системы образования на основании полученной информации о достижении планируемых результатов; иными словами – возможность принятия педагогических мер для улучшения и совершенствования процессов образования в каждом классе, школе, региональной и федеральной системах образования.

2. Фиксация критериев, процедур, инструментов оценки и форм представления её результатов.

3. Фиксация условий и границ применения системы оценки.

В Примерной основной образовательной программе (дополнение к ФГОС) предложена **система оценки результатов**. Её главное достоинство состоит в том, что она реально переключает контроль и оценивание (а значит, и всю деятельность образовательных учреждений) с прежнего образовательного результата на новый. Вместо воспроизведения знаний требуется оценивать разные направления деятельности учеников, то, что им нужно в жизни в ходе решения различных практических задач.

Предлагается принципиально переосмыслить, а по сути изменить традиционную оценочно-отметочную шкалу (так называемую 5-балльную). В настоящее время она построена по принципу «вычитания»: учитель сравнивает решение школьником учебной задачи с неким образом «идеального решения», ищет ошибки, несовпадение с образцом, чтобы понизить отметку («Не ставить же всем пятёрки!»). Подобный подход ориентирует на поиск неудачи, отрицательно сказывается на мотивации ученика, его личностной самооценке. Вместо этого предлагается положить в основу шкалы принципы «прибавления» и «уровневого подхода» – решение даже простой учебной задачи или её части рекомендуется оценивать как безусловный успех, но на элементарном уровне. За ним следует более высокий уровень, к которому ученик может стремиться.

Вместо официального классного журнала главным средством накопления информации об образовательных результатах ученика должен стать «Портфель достижений» (портфолио). Официальный классный журнал, конечно, не отменяется, но итоговая оценка за начальную школу (решение о переводе на следующую ступень образования) теперь будет приниматься не на основе годовых предметных отметок в журнале, а на основе всех результатов (предметных, метапредметных, личностных, учебных и внеучебных), накоплен-

ных в «Портфеле достижений» ученика за четыре года обучения в начальной школе.

Новая система оценки ставит ряд вопросов: что оценивать? По какой шкале? Где накапливать и фиксировать результаты? Кто должен осуществлять оценивание? Как определять итоговую оценку?

Авторы Образовательной системы «Школа 2100» задались этими вопросами ещё шесть лет назад, когда была разработана и апробирована технология оценивания образовательных достижений (учебных успехов). Она представляет собой семь правил, определяющих порядок действий в разных ситуациях контроля и оценивания. Эти правила дают ответы на все вопросы, возникающие в связи с системой оценивания результатов ФГОС. Подробнее с названной технологией можно познакомиться в сборниках [4; 5] или на сайте Образовательной системы «Школа 2100» (www.school2100.ru). Перечислим правила, являющиеся основой технологии.

1-е правило. ЧТО ОЦЕНИВАЕМ?

Результаты предметные, метапредметные и личностные.

Результаты ученика – это действия (умения) по использованию знаний в ходе решения задач (личностных, метапредметных, предметных). Отдельные действия, прежде всего успешные, достойны оценки (словесной характеристики), а решение полноценной задачи – оценки и отметки (знака фиксации в определённой системе).

2-е правило. КТО ОЦЕНИВАЕТ?

Учитель и ученик вместе определяют оценку и отметку.

На уроке ученик сам оценивает свой результат выполнения задания по алгоритму самооценки и, если требуется, определяет отметку (например, когда показывает выполненное задание). Учитель имеет право скорректировать оценки и отметку, если докажет, что ученик завысил или занизил их.

После уроков оценку и отметку за письменные задания определяет учитель. Ученик имеет право изменить эти оценку и отметку, если докажет (используя алгоритм само-

оценивания), что они завышены или занижены.

3-е правило. СКОЛЬКО СТАВИТЬ ОТМЕТОК?

По числу решённых задач.

За каждую учебную задачу или группу заданий (задач), показывающую овладение конкретным действием (умением), определяется и по возможности ставится отдельная отметка.

4-е правило. ГДЕ НАКАПЛИВАТЬ ОЦЕНКИ И ОТМЕТКИ?

В таблицах образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных) и в «Портфеле достижений ученика».

Таблицы образовательных результатов составляют из перечня действий (умений), которыми должен и может овладеть ученик. Эти перечни размещены в «Дневниках школьника» для 1–4-го классов (издательство «Баласс»), в рабочем журнале учителя (в бумажном и электронном вариантах). Таблицы вы найдёте в вышеуказанных сборниках и на сайте «Школы 2100». В таблицах выставляются отметки (баллы или проценты) в графу того действия (умения), которое было основным в ходе решения конкретной задачи.

5-е правило. КОГДА СТАВИТЬ ОТМЕТКИ?

Текущие – по желанию, за тематические проверочные работы – обязательно.

За задачи, решённые при изучении новой темы, отметка ставится только по желанию ученика, так как он ещё овладевает умениями и знаниями темы и имеет право на ошибку. За каждую задачу проверочной (контрольной) работы по итогам освоения темы отметку получает каждый ученик, так как все должны показать уровень овладения умениями и знаниями по данной теме. Ученик не может отказаться от выставления этой отметки, но имеет право пересдать изученный материал хотя бы один раз.

6-е правило. ПО КАКИМ КРИТЕРИЯМ ОЦЕНИВАТЬ?

По признакам трёх уровней успешности, которые отражают качественные оценки и чётко сформулированы в технологии. Эти оценки могут быть переведены в отметки по любой бал-

льной шкале: традиционной 5-балльной, 10-балльной, 100-балльной, 6-балльной и т.д.

7-е правило. КАК ОПРЕДЕЛЯТЬ ИТОГОВЫЕ ОЦЕНКИ?

Предметные четвертные оценки/отметки определяются по таблицам предметных результатов (среднее арифметическое баллов). Итоговая оценка за ступень начальной школы делается на основе всех положительных результатов, накопленных учеником в своём «Портфеле достижений...», и на основе итоговой диагностики предметных и метапредметных результатов.

Помочь овладеть вышеизложенными правилами призвано пособие «Учусь оценивать себя». Тетрадь включает 12 занятий, каждое из которых помогает ответить на ряд вопросов, возникающих у тех, кто осваивает данную технологию: как различать оценку и отметку, как оценивать свою работу, как пользоваться алгоритмом самооценки, сколько отметок можно получить за один урок, сколько отметок можно получить за письменную работу, как нам помогает «Дневник школьника», как пользоваться своими правами, как выполнять свои обязанности, как определить уровень сложности задания, как пользоваться полным алгоритмом самооценки, как определить четвертные и годовые отметки. Авторы пособия ведут живой диалог с читателем, привлекают ребёнка к активной работе. «Волнуешься ли ты, когда идёшь в школу? Что беспокоит тебя больше всего? Что ты чувствуешь, когда взрослые спрашивают тебя, какую отметку ты получил сегодня в школе?» – с этих вопросов к ученику начинается тетрадь. Именно они могут стать мотивацией к началу занятий по освоению технологии оценивания.

В пособии читатели встретятся с героями, которые уже знакомы им по двум первым выпускам серии: учительницей Галиной Ивановной и её учениками Катей, Светой, Володей и др. Весь материал представлен в жанре комиксов, привлекательном для современных детей. Например, из разговора Кати со своими родителями читатели узнают, как различать оценку и отметку. Иллюстрация

фрагмента урока, в котором участвуют герои пособия, поможет ребятам выучить алгоритм самооценки. А как оценивается письменная работа, они увидят из истории, в которой ученик Галины Ивановны выполняет работу над ошибками вместе со своим соседом Лёшей – он учится в параллельном классе, где не используется технология оценивания Образовательной системы «Школа 2100». В рамках размещён материал для учителя, осваивающего технологию оценивания. Много интересного откроется и родителям.

Важным показателем работы ребёнка, да и учителя является «Портфель достижений ученика». Это сборник работ и результатов, которые показывают усилия, прогресс и достижения ученика в разных областях (учёба, творчество, общение, здоровье, полезный людям труд и т.д.), а также содержит самоанализ текущих достижений и недостатков, позволяющих ученику самому определять цели своего дальнейшего развития.

Основные разделы «Портфеля достижений...»:

- показатели предметных результатов (контрольные работы, данные из таблиц результатов, выборки проектных, творческих и других работ по разным предметам);
- показатели метапредметных результатов;
- показатели личностных результатов (прежде всего во внеучебной деятельности).

Пополнять «Портфель достижений...» и оценивать его материалы должен в первую очередь ученик. Учитель же примерно раз в четверть добавляет туда небольшую обязательную часть данных (после выполнения контрольных работ), а в основном обучает ученика порядку пополнения «Портфеля...» необходимым набором материалов и их оцениванию по качественной шкале: «нормально», «хорошо», «почти отлично», «отлично», «превосходно» (подробнее см. правила 6, 7). «Портфель достижений...» включён в Примерную основную образовательную программу, дополняющую ФГОС как обязательный компонент определения итоговой оцен-

ки. Таким образом, всем педагогам начальных классов следует научить школьников вести «Портфель достижений...». Этому посвящена отдельная глава нашего пособия. Вместе с одним из героев, учеником Галины Ивановны Володей, ребята собирают свой «Портфель...». В гости к внуку приехали бабушка и дедушка, которые живут в другом городе. «Как учишься, Владимир?» – интересуется дедушка. «Не сильно ли устаёшь, внучек?» – переживает бабушка. Володя показывает им «Портфель...» и рассказывает о своих достижениях. В «Портфель достижений...» включены следующие разделы.

1. «Кто я и чего хочу»: личностная рефлексия ученика, в том числе и по материалам самого «Портфеля», это часть его личностных результатов.

2. «Чему я научился на ВСЕХ предметах»: работа с информацией, общение с людьми, организация своих дел, выбор и оценка поступков. Этот раздел отражает личностные и метапредметные результаты – универсальные учебные действия: регулятивные, познавательные, коммуникативные.

3. «Чему я научился на РАЗНЫХ предметах». Здесь представлены предметные результаты ученика.

4. «Достижения ВНЕ учёбы». Этот раздел главным образом отражает личностные результаты ученика.

На занятии, посвящённом «Портфелю достижений учащихся», ребята познакомятся с алгоритмом самооценки творческого дела (проекта) и научатся заполнять «Лист самооценки предметных достижений».

Выполняя задания, помещённые в конце каждого занятия (эти разделы авторы называли «Проверь себя»), ученики смогут отработать умение различать оценку и отметку как в школе, так и вне её; усвоить алгоритм самооценки устных ответов и письменных работ, осознать необходимость этого умения за пределами урока; отличать предметные умения от универсальных учебных действий; решать жизненные задачи, связанные с правом отказа от отметки и правом пересдачи; научатся самостоятельно выводить свои итоговые отметки.

Пособие «Учусь оценивать себя» может быть использовано учителем для организации внеурочных занятий или в специально отведённое время на уроке, а также для самостоятельных занятий дома с родителями (если, конечно, они захотят заниматься с ребёнком). Авторы надеются, что данное пособие упростит работу учителя, осваивающего технологию оценивания образовательных достижений (успехов учащихся), и поможет ученику осознанно и мотивированно подойти к непростому, часто спорному вопросу оценивания своей деятельности не только в школе, но и вне её.

Литература

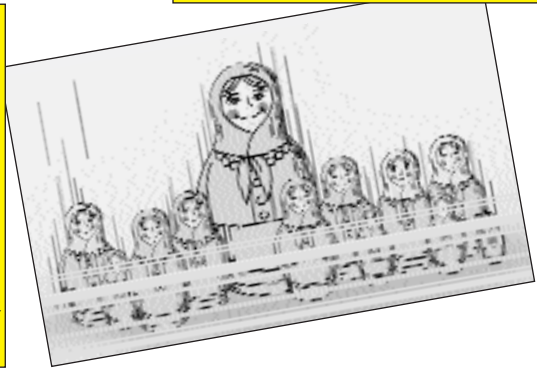
1. Горячев, А.В. Всё узнаю, всё смогу : пос. для учащихся / А.В. Горячев, Н.И. Иглина. – М. : Баласс, 2010. – (Как мы учимся : Образовательные технологии).
2. Данилов, Д.Д. Учусь оценивать себя : пос. для учащихся / Д.Д. Данилов, И.В. Кузнецова, Е.В. Сизова. – М. : Баласс, 2012. – (Как мы учимся : Образовательные технологии).
3. Мельникова, Е.Л. Я открываю знания : пос. для учащихся / Е.Л. Мельникова, И.В. Кузнецова. – М. : Баласс, 2011. – (Как мы учимся : Образовательные технологии).
4. Образовательная система «Школа 2100» : Образовательные технологии : сб. ст. – М. : Баласс, 2008.
5. Образовательная система «Школа 2100» : Примерная основная образовательная программа ; в 2-х ч. – М. : Баласс, 2011.

Ирина Владимировна Кузнецова – ведущий методист Учебно-методического центра «Школа 2100», почётный работник общего образования РФ;

Дмитрий Даимович Данилов – канд. ист. наук, координатор направления «История и обществознание» в Образовательной системе «Школа 2100», автор учебников, г. Москва.

Оценивание сформированности коммуникативных универсальных действий школьников через технологию сотрудничества

Г.В. Шакина



Федеральный государственный образовательный стандарт задаёт образовательный результат как совокупность предметных, метапредметных и личностных результатов и предполагает комплексный подход к их оценке, позволяющий контролировать достижения обучающихся во всех трёх направлениях.

Сформированность коммуникативных учебных действий наряду с регулятивными и познавательными является объектом оценки метапредметных результатов. Эта группа включает следующие умения:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками;
- определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнёра – контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка [1].

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий является проблемным для школы: в школьном расписании нет такого предмета, цель которого – фор-

мирование коммуникативных действий на уровне интеракции (понимание других позиций, мнений, интересов), кооперации (умения договариваться, находить общее решение, согласовывать свои действия в совместной работе), интериоризации (умение донести свою позицию до других). В связи с этим для формирования умений этой группы учителю целесообразно на разных предметах использовать технологию сотрудничества.

Обучение в сотрудничестве (cooperative learning), обучение в малых группах не является чем-то принципиально новым, но рассматривается нами как наиболее актуальное с позиций современных требований к процессу обучения. В педагогике обучение в сотрудничестве является важным элементом прагматического подхода к образованию в философии Дьюи (1970), его проектом методе [5].

Идеи обучения в сотрудничестве получили развитие во многих странах мира, хотя и имеют заметные различия в своих вариантах.

В России это направление отразилось в педагогике сотрудничества, представляющей собой систему методов и приёмов воспитания и обучения на принципах гуманизма и творческого подхода к развитию личности. Среди авторов данной системы – педагоги-новаторы второй половины XX в.: Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Л.А. и Б.П. Никитины, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др.

Взаимодействие «учитель – группа совместно действующих детей» является исходной формой учебного сотрудничества в классе в образова-

тельной системе Д.Б. Эльконина – В.В.Давыдова [2]. Развивающий потенциал групповой работы, при которой школьник становится частичкой коллективного субъекта учебной деятельности – группы сотрудничающих между собой учащихся, очень велик. В этих условиях младший школьник эффективно овладевает учебной деятельностью и накапливает предпосылки к переходу на следующую ступень в своём развитии – индивидуального субъекта учебной деятельности. Умение учиться – это «новообразование, которое в первую очередь связано с освоением формы учебного сотрудничества» [7]. Психологи определили, что «инкубатором» самостоятельного мышления, познавательной активности ребёнка является не индивидуальная работа под руководством взрослого, а сотрудничество в группах совместно работающих детей.

Педагогическое общение, психология и культура общения – всё это составляющие грамотной педагогики. Нельзя не согласиться с известным российским психологом и филологом А.А. Леонтьевым в том, что педагогическое общение в подлинном понимании – это многоэтажная конструкция, которая предполагает следующую цепочку: деятельность – взаимодействие – общение – контакт [4]. Обучение в сотрудничестве предусматривает все уровни общения, опирается на них. Практически это обучение в процессе общения (общения учащихся друг с другом, учащихся с учителем), в результате которого и возникает столь необходимый контакт. Это социальное общение, поскольку в ходе него учащиеся поочерёдно выполняют разные социальные роли – лидера, исполнителя, организатора, докладчика, эксперта, исследователя и т.д.

Уникальность групповой работы обеспечивается такими её признаками, как непосредственное взаимодействие между учащимися (дети выполняют учебное задание совместно в составе малой группы) и опосредованное руководство деятельностью ученика со стороны учителя. Педагог руководит работой всей группы в целом: предъявляет ей задание, инструкцию по его выполнению, оцени-

вает результаты труда группы. Руководство же деятельностью каждого ученика осуществляется самими детьми внутри группы.

При построении учебного сотрудничества детей необходимо учитывать, что такой формы общения в детском опыте ещё не было, поэтому её надо культивировать с той же тщательностью, что и любой другой навык. И начинать это делать надо **с первых дней пребывания ребёнка в школе**. Помощником учителя в этом может служить книга Г.А. Цукерман и К.Н. Поливановой «Введение в школьную жизнь» [6].

Технологический процесс групповой работы складывается из следующих элементов:

1. Подготовка к выполнению группового задания (постановка познавательной задачи, проблемной ситуации, инструктаж о последовательности работы, раздача дидактического материала).

2. Групповая работа (знакомство с материалом, планирование работы в группе, распределение обязанностей внутри группы, индивидуальное выполнение задания, обсуждение индивидуальных результатов в группе, обсуждение общего задания группы, подведение итогов группового задания).

3. Заключительная часть (сообщение о результатах работы в группах, анализ познавательной задачи, рефлексия, общий вывод о групповой работе и достижении поставленной цели).

При выполнении задания в группе учащиеся действуют по определённом алгоритму. На первых порах учитель акцентирует внимание учеников на каждом шаге алгоритма, для того чтобы работа в группе была организованным взаимодействием, при котором ребята учатся слышать друг друга, выражать свою точку зрения по проблеме, выражать общее решение, распределять роли в группе, понимать, что результат работы группы зависит от каждого из них.

В табл. 1 представлен **алгоритм работы группы**, а также описаны возможные действия учащихся в ходе групповой работы и формируемые коммуникативные умения.

Таблица 1

Этап групповой работы	Действия учащихся в ходе групповой работы	Формируемые коммуникативные умения
Повторение задания, которое будет выполняться, для более осознанного его понимания	Организатор проговаривает задание, после чего задаёт вопрос: «Всем понятно задание?». Если кому-то из детей требуются пояснения, Организатор должен сказать: «Петя, объясни Ване, что нужно сделать в этом задании»	Донести свою позицию до других
Анализ условия (определение границ знаний для нахождения способа решения поставленной задачи)	Организатор: «Каких знаний нам не хватает для решения задачи?» Дети высказывают свои мнения	Донести свою позицию до других
Выдвижение версий всеми членами группы (формулировка собственной точки зрения, выяснение точек зрения партнёров, выявление разницы)	Организатор: «Как предлагаете действовать?» Школьники высказывают свои версии. Организатор: «Вы согласны с Валею? Петя, как ты понял мысль Вали?» Критик: «Я думаю иначе. Валя, ты не права, потому что... Я считаю, что верно будет поступить так, потому что...». Секретарь фиксирует высказывания ребят	– Высказывать свою точку зрения; – обосновать свою точку зрения, приводя аргументы; – слушать других; – принимать другую точку зрения, быть готовым изменить свою точку зрения
Обоснование версий, их проверка, исключение не подходящих для выполнения задания	Организатор: «У нас две версии. Дадим обоснование каждой». Дети доказывают свои версии. Контролёр: «Правильно ли мы поняли, что...»	– Уважительно относиться к позиции другого; – договариваться; – слушать других; – принимать другую точку зрения
Совместное принятие решения	Организатор: «Итак, версия нашей группы...»	Договариваться
Анализ решения задания, его оформление	Организатор: «Задание было следующим: ..., наше решение...». Секретарь записывает и оформляет решение группы	Осуществлять самоанализ
Проговаривание в группе выступления спикера	Организатор: «Спикер, проговори, пожалуйста, своё выступление». Контролёр: «Все согласны с такой формулировкой?»	Строить монологическое высказывание, обобщая разные точки зрения
Представление решения спикером	Выступление спикера группы с презентацией решения задачи	– Выступать публично с монологической речью; – отвечать на вопросы учителя, учащихся из других групп

В групповой работе нельзя ожидать быстрых результатов, всё осваивается практически. Не стоит переходить к более сложным заданиям, пока не будут проработаны простейшие формы общения. Нужно время, практика, разбор ошибок. Это требует от учителя терпения и упорного труда, однако по мере освоения алгоритма работы в группе возрастает самостоятельность учащихся.

Для выполнения задания в группе учитель может использовать разнообразные методы организации групповой работы: мозговой штурм, метод «пилы», метод «вертуш-

ки» и др. Освоить методику организации работы в группе учителю поможет пособие Е.С. Полат «Новые педагогические и информационные технологии в системе образования» [5].

Другой проблемой является **оценка сформированности коммуникативных умений**: их трудно, а порой и нецелесообразно проверять в ходе стандартизированной итоговой проверочной работы. Например, уровень сформированности такого умения, как «взаимодействие с партнёром» (ориентация на партнёра, умение слушать и слышать собеседника, стремление учитывать и

координировать различные мнения и т.д.), можно оценить в ходе внутренней оценки в виде листов наблюдения учителя и/или учащихся. Предлагаем один из возможных вариантов **программы наблюдения за участием учащегося в групповой работе.**

Для наблюдения учитель выбирает одну группу на определённый период времени, достаточный для оценки действий каждого участника группы. Например, в продолжение недели педагог наблюдает за одной группой. В течение учебного дня он фиксирует активность одного из участников группы. Во второй день ведёт наблюдение за вторым участником и т.д. Свои наблюдения учитель фиксирует в табл. 2.

В конце недели учитель оценивает уровень сформированности групповой коммуникации учеников этой группы, ориентируясь на основной и дополнительный диагностические признаки (табл. 3). На следующей неделе ведёт аналогично работу со второй группой и т.д. Следует обратить внимание на то, что **учитель диагностирует уровень сформированности групповой коммуникации у школьников только при условии, что групповая работа является неотъемлемой частью урока.**

Таким образом, постепенно складывается картина по классу в целом, которая позволяет педагогу планировать дальнейшую деятельность по обучению детей работе в группе и/или оценивать сформированность коммуникативной группы метапредметных результатов образования.

По классу в целом лист наблюдений может быть оформлен так же, как табл. 4 (приводим фрагмент).

Опираясь на алгоритм самооценки технологии оценивания образовательных достижений ОС «Школа 2100», мы предложили учащимся **алгоритм оценивания работы в группе.** После выполнения группового

задания и демонстрации его результатов представитель группы проводит оценку деятельности по шагам:

1. Какова была цель задания?
2. Удалось ли получить результат?
3. Правильно или с ошибкой?
4. Группе самостоятельно удалось получить результат или с помощью других?
5. Кто организовывал работу группы?
6. Кто предложил основную идею, решение задачи?
7. Были ли спорные мнения?
8. Кому удалось отстоять свою точку зрения?
9. Это было сделано корректно?
10. Кто не проявил себя в групповой работе? С чем это связано?

Оценивая не только содержание выполненного задания, но и вклад каждого участника в его решение, учащиеся более осознанно начинают относиться к работе в группе, становятся субъектами формирования коммуникативных универсальных учебных действий.

Работа в направлении формирования коммуникативных универсальных учебных действий с использованием технологии сотрудничества, групповой формы организации деятельности на уроках способствует тому, что у школьников возрастает степень владения коммуникативными умениями. Становятся более активными робкие, неуверенные в себе учащиеся, начинают терпеливо слушать одноклассников активные и словоохотливые ученики, школьники овладевают умениями сотрудничать, выстраивать общий план действий, принимать совместное решение и выражать мнение группы.

Кроме того, следует отметить, что возрастает глубина понимания учебного материала, познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся; меняется характер взаимоотношений между детьми:

Таблица 2

№ п/п	Ф.И. ученика	Ответы учащегося в ходе дискуссии	Вопросы учащегося в ходе дискуссии	Логичность высказывания учащегося	Поведение ученика в ходе обсуждения проблемы	Особые замечания

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
0	Отсутствие опыта (знаний) о взаимодействии в групповой работе	Абсолютно безучастен к обсуждению проблемы, пассивен	Безразличное или отрицательное отношение к групповой работе. Соглашается с любым мнением
1	Пассивное участие в групповой работе. Учащийся знаком с правилами взаимодействия в группе. Вступает в обсуждение задания только при достаточной помощи учителя (взрослого)	Малоактивен во время обсуждения проблемы. Положительно реагирует на материал, хорошо ему знакомый	Не пытается доказывать что-то, соглашается с тем, что предлагают другие. Оживляется, даёт ответы по материалу, хорошо ему знакомому, однако длительной устойчивой активности не проявляет
2	Некомпетентное участие. Учащийся умеет взаимодействовать в группе, но лишь в условиях, когда принимают его точку зрения. Может принимать участие в групповой работе, подражая действиям авторитетных для него сверстников	Активно вступает в обсуждение, но не умеет слушать других	Доказывая свою правоту, не соблюдает норм элементарной вежливости, пытается навязать своё мнение остальным. Оживляется и достаточно часто задаёт вопросы; включается в выполнение заданий, но интерес быстро пропадает
3	Недостаточно компетентен. Учащийся проявляет интерес к групповой работе, умеет взаимодействовать в группе. Справедливо разделяет роли участников группы	Активен при обсуждении, умеет слушать остальных участников, но с чужим мнением может не считаться	Пытается доказать свою правоту, соблюдая правила вежливости. Включается в процесс решения задачи, активно задаёт вопросы и даёт аргументированные ответы, проявляет интерес, пока не найден способ решения, но при давлении со стороны других участников группы может обидеться и отказаться от работы
4	Учащийся компетентно участвует в групповой работе	Корректен с участниками беседы, выслушивает всех, считаетсся с чужим мнением	Охотно включается в процесс работы группы, работает длительно и устойчиво, принимает предложения и комментирует их. Старается привлечь к решению задачи всех детей в группе

№ п/п	Ф.И. ученика	Уровень	Кол-во ответов учащегося в ходе дискуссии	Кол-во вопросов учащегося в ходе дискуссии	Логичность высказываний учащегося	Умение донести свою позицию до других	Умение понять другие позиции	Умение договариваться с другими участниками группы	Позиция ученика			Особые замечания, поведение ученика в ходе обсуждения
									Слушатель	Пассивный наблюдатель	Активный участник	
1	Б. Настя	4	6	4	+	+	+	+			+	
2	Б. Юля	3	2	2	+	–	+	+/-	+			Корректна, но даёт мало ответов, могла бы работать активнее
3	Б. Валя	2	2	1	+	–	+/-	+/-	+			Обидчива, но от работы в группе не отказывается

исчезает безразличие, приобретается теплота, человечность; сплочённость класса резко возрастает, дети начинают лучше понимать друг друга и самих себя; растёт самокритичность, дети более точно оценивают свои возможности, лучше себя контролируют; приобретают навыки, необходимые для жизни в обществе: такт, умение строить своё поведение с учётом позиции других людей. Помимо этого, развивающий потенциал коммуникативных действий не ограничивается сферой своего непосредственного приложения – общением и сотрудничеством, он напрямую затрагивает познавательные процессы и личностную сферу школьников.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : От действия к мысли : пос. для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.] ; под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2010.
2. Воронцов, А.Б. Учебная деятельность : введение в систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова. – М. : Издатель Рассказов А.И., 2004.
3. Концепция Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / Рос. акад. образования ; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2008.
4. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 1997.
5. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М. : Академия, 2008.
6. Цукерман, Г.А. Введение в школьную жизнь : Программа адаптации детей к школе / Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова. – М. : Генезис, 2003.
7. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993.

Галина Викторовна Шакина – зам. директора по учебно-воспитательной работе муниципального автономного образовательного учреждения «Прогимназия № 119», доцент кафедры дошкольного и начального образования Мордовского республиканского института образования, г. Саранск, Республика Мордовия.

Сравнительный анализ диагностики образовательных достижений по предмету «Окружающий мир» (4-й класс)*

Н.В. Королёва

Статья посвящена вопросам применения компетентностно ориентированных заданий закрытого и открытого типа. Анализируя данные, полученные в ходе тестирования учащихся 4-х классов, автор показывает, что школьники испытывают трудности при выполнении компетентностно ориентированных заданий открытого типа. Между тем, в соответствии с требованиями нового стандарта, при диагностике образовательных результатов предпочтение отдаётся подобным заданиям продуктивного характера. Предлагается авторское видение решения проблемного вопроса, которое заключается в создании условий, способствующих формированию умения выполнять задания открытого типа.

Ключевые слова: компетентностно ориентированные задания, задания закрытого типа, задания открытого типа, интеграция знаний, аргументация ответа, продуктивный характер заданий, уроки окружающего мира.

Обязательным компонентом процесса обучения является проверка образовательных результатов. Особенно актуальна она после завершения определённой ступени образования, например начальной школы.

Федеральный государственный образовательный стандарт предлагает трактовать понятие «образовательные результаты» как «приращения» в личностных ресурсах обучаемых и уточняет, что эти приращения могут быть использованы при решении значимых для личности проблем. Конечным образовательным результатам соответствуют личностные, метапредметные, предметные результаты.

При диагностике образовательных результатов предпочтение отдаётся компетентностно ориентированным заданиям продуктивного характера.

* Тема диссертации «Проблемы интеграции содержания начального образования (на примере дисциплины "Окружающий мир")». Научный руководитель – профессор А.В. Миронов.

Образовательная система «Школа 2100» определяет их как «задания, ход выполнения которых не описан в учебнике, имеются лишь подсказки» и подчёркивает важность их использования. Например, в учебнике по окружающему миру для 1-го класса даются картинки с различными жизненными ситуациями и требуется определить, где ребята поступают неправильно.

В соответствии с требованиями нового стандарта на уроках окружающего мира ученики должны не столько усвоить конкретные знания, как было раньше, сколько научиться работать с «популярными естественно-научными текстами, рисунками, таблицами и простейшими схемами с целью отбора источников, поиска и извлечения информации для создания собственных устных или письменных текстов, ответов на вопросы, аргументации своей точки зрения» [1].

Компетентностно ориентированные задания чаще всего используются в виде теста, поскольку имеют многоцелевое назначение. Прежде всего они дают учителю возможность за небольшое количество времени проверить усвоение учащимися большого объёма материала, чем отличаются от письменных контрольных работ.

Существуют два типа и шесть видов тестовых заданий [4]. К заданиям **открытого типа** относятся два вида – задания дополнения и свободного изложения, отличительная особенность которых заключается в том, что для их выполнения ученику необходимо записать одно или несколько слов (словосочетаний, предложений), продемонстрировать умение аргументировать свою точку зрения. К заданиям **закрытого типа** относятся четыре вида – задания альтернативных ответов, множественного выбора, восстановления соответствия и восстановления последовательности, когда из ряда предлагаемых ответов выбирается один или несколько правильных, указываются правильные (или неправильные) элементы списка и др.

Мы проанализировали результаты диагностики образовательных достижений с помощью заданий закрытого и открытого типа, ориен-

тированных на материалы учебников А.А. Вахрушева и А.А. Плешакова. Эти задания носят компетентностно ориентированный характер (определяются компетенции познавательной деятельности, интеграции знаний, здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации в мире), при этом предпочтение отдаётся продуктивным заданиям.

Приведём пример компетентностно ориентированных заданий закрытого типа [3]:

Задание 1. Какая природная зона описана в тексте?

Лето тёплое, но зима суровая, преобладают хвойные растения, так как они менее требовательны к теплу. Животный мир разнообразен.

- 1) тундра 2) тайга
3) пустыня 4) арктическая пустыня

Задание 2. Укажи объекты всемирного природного наследия России:

- 1) водопад Виктория 2) Большой барьерный риф 3) Алтай 4) озеро Байкал

Подобные задания относятся ко второму виду тестов закрытого типа – задания множественного выбора.

Пример компетентностно ориентированных заданий открытого типа [2]:

Задание 3. Определи природную зону и укажи знаком «+» её признаки.

Название: _____

Растения: бук, каштан, бамбук	
Встречаются опасные насекомые: скорпионы, каракурты	
Реки полноводные, много озёр	
Растения имеют длинные корни, листья превратились в колючки	
Встречаются глинистые участки – такыры	
Лето короткое и холодное	
Здесь живёт священный скарабей – один из самых знаменитых жуков на свете	
Создан заповедник «Чёрные земли»	

При выполнении подобного задания (задания-дополнения) ученик должен проанализировать данные таблицы, соотнести их с определённой природной зоной и дать её название, указывая на характерные признаки.

Задание 4. От чего, по твоему мнению, зависит чистота воздуха? Приведи 2–3 аргумента в защиту своего мнения.

При выполнении этого задания (задания свободного изложения) ученику необходимо не только дать ответ, но и аргументировать его.

За каждый правильный выбор и краткий ответ даётся 3 балла, за правильный и частичный выбор ответа – 2 балла, за правильный ответ – 1 балл. Баллы, полученные за выполнение всех заданий, суммируются.

Рекомендации по оцениванию результатов сведены в табл. 1:

Таблица 1

Задания	Эквивалент школьной оценки	Количество набранных баллов	Процент выполнения заданий
закрытого типа	5	14–17	80–100
	4	10–13	60–80
	3	7–9	40–60
	2	< 6	< 40
открытого типа	5	18–21	80–100
	4	12–17	60–80
	3	7–11	40–60
	2	< 6	< 40

В диагностике принимали участие учащиеся 4-х классов. Два класса (4 «В» и 4 «Г») занимаются по программам Образовательной системы «Школа 2100», остальные учатся по программе «Школа России».

Результаты работ учащихся представлены в табл. 2.

На диагр. 1 (с. 25) представлены результаты выполнения учащимися заданий закрытого типа, где нужно указать правильный ответ из четырёх предложенных.

Ученики 4 «В» и 4 «Г» успешно выполнили задания, справившись с основной частью работы, лишь по одному ученику в этих классах сделали меньше 40% работы. Разница в результатах, возможно, заключается в том, что в других классах работа чаще шла с заданиями репродуктивного (воспроизводящего) характера, когда необходимо было решить задачу по известному алгоритму.

На диагр. 2 (с. 25) представлены результаты выполнения заданий открытого типа. Анализируя их, мы видим, что 80–100% заданий выполнил один ученик. Это связано с тем, что задания выполнялись учениками не полностью: среди предложенных ответов ребята указывают не все; даётся верный ответ и один аргумент, учащиеся не видят целостности проблемы и поставленной задачи. Качественнее других выполнили задания ученики 4 «Г». Они рассматривали вопросы основательнее других, старались аргументировать свои ответы.

На диагр. 3 представлены результаты выполнения компетентностно ориентированных заданий закрытого и открытого типа. Здесь наглядно показано, что учащиеся успешнее выполнили задания закрытого типа. Как уже отмечалось, компетентностно

Таблица 2

Класс		4 «А»	4 «Б»	4 «В»	4 «Г»	4 «Д»
Кол-во учащихся		24	23	23	22	24
Выполнение работы, %						
10 заданий	80–100	3 ученика	–	5 учеников	10 учеников	–
	60–80	14 учеников	15 учеников	13 учеников	9 учеников	15 учеников
	40–60	4 ученика	4 ученика	4 ученика	2 ученика	7 учеников
	< 40	3 ученика	4 ученика	1 ученик	1 ученик	2 ученика
Качество, %		70,83	65,21	78,26	86,36	62,5
Успеваемость, %		87,5	82,6	95,65	95,45	91,66
7 заданий	80–100	–	–	–	1 ученик	–
	60–80	13 учеников	12 учеников	14 учеников	13 учеников	12 учеников
	40–60	6 учеников	7 учеников	5 учеников	5 учеников	6 учеников
	< 40	5 учеников	4 ученика	4 ученика	3 ученика	6 учеников
Качество, %		54,16	52,17	60,87	63,63	50
Успеваемость, %		79,16	82,6	82,6	86,36	75

Диаграмма 1

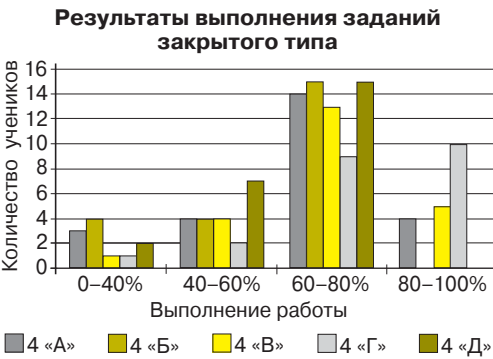


Диаграмма 2

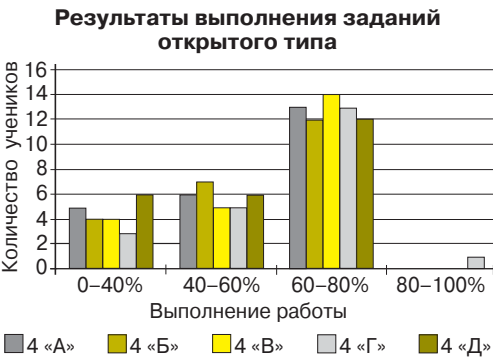
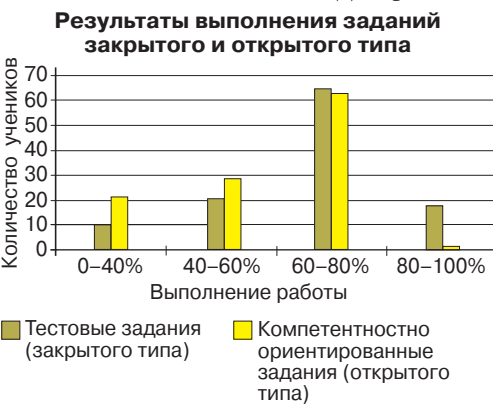


Диаграмма 3



ориентированные задания открытого типа отличаются тем, что учащиеся сами формулируют ответ и обосновывают его предложенными вариантами, поэтому при выполнении этих заданий трудности заключались в неумении формулировать и записывать окончательные результаты решения поставленной проблемы. Ученики считали выполненным задание, где дан ответ, но насколько он полный, аргументированный, они не задумывались. В результате задания были выполнены лишь частично.

Причиной затруднений может быть то, что предметная система обучения предполагает рассмотрение отдельных сторон действительности и ориентирует учащихся на частное усвоение знаний в той или иной области. В большинстве случаев ребята даже не предполагают, что знания математики необходимы при изучении таких предметов, как «История», «География», «Окружающий мир», когда нужно ориентироваться во времени, рассчитывать расстояние между населёнными пунктами, делать сравнительный анализ при изучении свойств различных веществ. В свою очередь знания, полученные на уроках по этим предметам, понадобятся для написания текстов-рассуждений на уроках русского языка. Литературное чтение тесно связано с предметом «Окружающий мир», когда нужно анализировать поступки людей, общества, особенности окружающего мира.

Следовательно, необходимо создавать условия для развития способностей школьников распознавать проблемы, которые возникают в действительности и могут быть решены с помощью знаний, полученных на уроках, во внеклассной работе, в результате дополнительного чтения познавательной литературы; формулировать обнаруженные проблемы; интерпретировать полученные результаты и записывать их в окончательном виде. Этому может способствовать интегрированная программа обучения, в которой все предметы связаны между собой и планирование их строится не изолированно, а в единой таблице, где хорошо видно, какие темы взаимосвязаны. Стержнем такой программы может служить дисциплина «Окружающий мир», поскольку одна из главных задач образования – формирование целостного взгляда на окружающий мир и место человека в нём. Например, после изучения какой-либо темы по предмету «Окружающий мир» полученные знания можно применять на уроке математики при решении задач, на уроке русского языка при работе над текстом специально подобранного упражнения, на уроках литературного и внеклассного чтения. В итоге учащиеся понимают, что в мире многое

взаимосвязано, учатся находить и решать проблемы окружающей жизни, представленные в компетентностно ориентированных заданиях, где одной из компетенций является интеграция знаний, т.е. расширение накопленных знаний, умение использовать их на уроках по разным предметам при решении поставленных задач. Тогда учащиеся будут рассматривать задания целостно и полно. Авторы Образовательной системы «Школа 2100» указывают на то, что важны «не знания сами по себе, а система знаний» и главный способ осмысления мира – решение проблемных творческих продуктивных задач. Подчеркивается, что, регулярно объясняя свой опыт, человек приучается понимать окружающий его мир и решать жизненные задачи [6]. Задания открытого типа способствуют этому.

Литература

1. Вахрушев, А.А. Образовательная система «Школа 2100» : Реализация Федерального государственного стандарта : пос. для учителей 1-го класса / А.А. Вахрушев, С.А. Козлова [и др.] – М. : Баласс, 2011.
2. Жадаев, Д.Н. Окружающий мир : Компетентностно ориентированные задания : 2, 3, 4-й классы : учеб. пос. / Д.Н. Жадаев, Р.А. Брехач, Н.И. Збинякова. – Ростов н/Д. : Легион, 2011.
3. Контрольно-измерительные материалы : Окружающий мир : 4-й класс / Сост. И.Ф. Яценко. – 3-е изд., перераб. – М. : ВАКО, 2011.
4. Майоров, А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования : Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования / А.Н. Майоров. – М. : Интеллект-центр, 2002.
5. Миронов, А.В. Как построить урок в соответствии с ФГОС (с примерами из «Окружающего мира» и не только) : пос. для учителей нач. классов и студентов пед. вузов и колледжей / А.В. Миронов. – Набережные Челны : НИСПТР, 2011.
6. Образовательная система «Школа 2100» : Федеральный государственный образовательный стандарт : Примерная основная образовательная программа : в 2-х кн. ; кн. 2 : Начальная школа : Дошкольное образование / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2011.

Надежда Витальевна Королёва – учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 58», г. Набережные Челны, Республика Татарстан.

Технология оценивания образовательных достижений учащихся как средство оптимизации учебного процесса

Т.Г. Андреева

Педагоги нашей гимназии уже более восьми лет работают по Образовательной системе «Школа 2100», методично внедряя в обучение предлагаемые авторами технологии: технологию продуктивного чтения, проблемно-диалогическую технологию и технологию оценивания образовательных достижений учащихся. Посещая уроки учителей начальных классов как заместитель директора, я замечала, что учителя испытывают трудности при использовании данных образовательных технологий. В чём же проблема? Все этапы проблемно-диалогической технологии расписаны в каждом учебнике системы; при использовании технологии продуктивного чтения помогает маркировка, задающая направление анализа текста с помощью приёмов диалога с автором и комментированного чтения; алгоритм самооценки из технологии оценивания является самым востребованным в работе всех учителей...

При анализе и самоанализе уроков мы с педагогами пришли к следующему выводу: сложность заключается в том, что на уроке используется не одна технология, а несколько, что и требует от учителя высокого профессионализма и качественной методической подготовки. Кроме того, применение разнообразных технологий – это уже не только учёт запросов сегодняшнего времени, но и требование Федерального государственного образовательного стандарта и новой формы аттестации учителей на первую и высшую квалификационные категории. Решением проблемы является совместная работа учителей с методистами и авторами учебников Образовательной системы «Школа 2100», участие наших педагогов в се-

минарах и вебинарах, подготовка и проведение семинаров на базе нашей гимназии.

В качестве примера работы по Образовательной системе «Школа 2100» расскажу о своём опыте использования **технологии оценивания на уроках литературного чтения**, что для меня оказалось наиболее сложным. Внедрять данную технологию я начала с 1-го класса, поэтапно, как и рекомендует авторский коллектив. Ученики предложили записать весь **алгоритм самооценки** в виде опорных сигналов:

1. ?

2.



3. ао

4. !

Этими опорными сигналами мы пользуемся до сих пор, уже будучи в 4-м классе.

Самооценка первоклассника выглядела следующим образом: «Задание было такое... (учащийся кратко рассказывал задание). Я выполнил его самостоятельно, без помощи учителя, без ошибок. Значит, с заданием справился успешно» или: «Задание было такое... (учащийся кратко рассказывал задание). Я выполнил его самостоятельно, без помощи учителя, с ошибками. Значит, с заданием справился не совсем успешно». Таким образом, в 1-м классе у моих учеников при самооценке было только два вывода: «успешно» или «не совсем успешно».

Во 2-м классе, при введении оценок, добавились критерии для разных отметок. Об этих критериях мы с детьми договаривались заранее, до выполнения задания. Например: «Пересказ должен быть кратким, состоящим из 5–6 предложений, без повторов, слов-паразитов, без искажения смысла, эмоциональным», – это на отметку «пять»; на «четыре» допускаются 1–2 ошибки, но без искажения смысла, и т.д. Ребята сами стали добавлять, что необходимо сделать, чтобы в следующий раз ответ был лучше: «При подготовке мне надо было не два, а три

раза пересказать», «Быть внимательнее, следить за речью».

Внедряя технологию оценивания на уроках, мы вели активную работу и с родителями, которые сами проигрывали на собраниях алгоритм самооценки, выполняя различные задания, смотрели записи с уроков. Родители учились не ругать детей за плохие отметки, а грамотно выстраивать диалог с ребёнком, чтобы помочь ему проанализировать ответ и определить, что ещё не получается при выполнении того или иного задания. Кроме того, используя алгоритм самооценки, ребёнок дома мог аргументированно объяснить, за что именно он получил ту или иную отметку, например, читая стихотворение наизусть.

При любой проверке (министерской, областной, муниципальной) контролируется накапливаемость отметок за урок: их должно быть не менее семи. Однако предмет «Литературное чтение» особый, это – искусство, хочется читать и наслаждаться текстом, словом, а нам требуется оценивать. Тем не менее учителю необходимо решать на уроке обе эти задачи, и навыки самооценки, развиваемые нами у детей с помощью технологии оценивания, очень в этом помогают.

Приведу ещё несколько примеров использования технологии оценивания на уроках литературного чтения. Все дети любят и с удовольствием выразительно читают стихи, но слушать несколько раз одно и то же стихотворение неинтересно. Мотивировать младших школьников на неоднократное прослушивание может именно технология оценивания: мы не просто слушаем, а помогаем оценить. Перед чтением договариваемся с детьми о критериях оценивания, ведь словосочетание «выразительное чтение» включает в себя многое, что без труда перечисляют ученики: это значит читать целыми словами, останавливаясь на знаках препинания, голосом выделяя важные моменты, в зависимости от содержания и смысла произносить текст медленно, быстро, громко, тихо. После прочтения стихотворения обучающийся оценивает себя сам, а учитель или одноклассник может согласиться или не согласиться с его самооценкой.

Оптимальный вариант использования технологии оценивания – это задания на втором и третьем этапах работы с текстом.

Например, на уроке по произведению Б. Житкова «Николай Исаич Пушкин» ученикам предлагается составить «морской» словарь: три слова даны, надо добавить ещё несколько и придумать предложение на морскую тему. При проговаривании критериев оценивания данного задания ребята решили, что предложение должно быть сложным, чем порадовали меня. Не буду идеализировать свой класс: не все за это задание получили пятёрки. Некоторые не смогли найти «морские» слова и взяли просто непонятные для них. Кто-то не смог составить сложное предложение, перепутав его с предложением, в котором есть однородные члены. Однако здесь важно другое: при проговаривании алгоритма самооценки ученики сами делают выводы и дают себе рекомендации. Главное – поддержать учащегося, похвалить за умение находить и анализировать свои ошибки. Мне же как учителю остаётся только обобщить и сделать выводы. Освоенный к 4-му классу механизм самооценки существенно облегчает труд педагога, так как ученики большую часть анализа берут на себя, учителю остаётся услышать их и спланировать свою дальнейшую работу.

Очень важным читательским умением, которое необходимо человеку для освоения любого текста, является умение составлять план. Подготовка к самостоятельному составлению плана начинается ещё в 1-м классе и филигранно прописана в тетради по литературному чтению для 1-го класса, когда дети работают по готовому плану, рассыпанному плану, добавляют пункты плана и т.д. Если не пренебрегать подобного рода заданиями на протяжении всех лет обучения в начальной школе, а использовать их систематически, то к 4-му классу дети уже на достаточно высоком уровне составляют разные виды планов не только к художественным, но и к учебно-научным текстам. При этом учащиеся вычитывают из текста не только фактуальную информацию, но и концептуальную и, что особенно ценно, подтекстовую.

Например, на уроке по произведению Е. Шварца «Два брата» предлагается составить цитатный план сказки. **Перед тем как выполнять задание, договариваемся, как оно будет оцениваться.** Дети предлагают критерии: цитата должна быть небольшой по объёму, отражающей основную мысль главы; она должна быть выписана и оформлена орфографически и пунктуационно грамотно. Четвероклассники выполняют задание самостоятельно, затем меняются тетрадями. Начинаем обсуждение: цепочкой или по желанию ребята читают название пункта плана и доказывают свою точку зрения. Данный приём обеспечивает отсутствие равнодушных на уроке, высокую активность, умение выслушивать других.

На третьем этапе работы над произведением авторы тетради чаще всего предлагают для оценивания задания разного уровня: повышенного или максимального. Например, урок 4: Е. Велтистов «Приключения Электроника». Задание 4: «Напиши, что сначала привлекло Серёжку в Электронике. Зачем он выдавал Электроника за себя?» Задание проверяет умение вычитывать из текста необходимую информацию и делать вывод. После самостоятельного выполнения задания выясняем, что важно и должно присутствовать в ответе обязательно. После этого заслушиваем несколько самооценок и выставляем отметки. Если ошибок много, то при самоанализе работы на данном уроке планирую, на чём в дальнейшем сделать акцент. Таким образом, умелое сочетание технологии продуктивного чтения и технологии оценивания показывает как перспективы развития каждого ученика, так и перспективы развития класса в целом, а также даёт возможность коррекции пробелов в работе учителя.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что при работе с алгоритмом самооценки учащиеся точнее понимают задание, учатся вчитываться в текст, концентрируют внимание на отдельных деталях, при проверке текст ещё раз перечитывают, просматривают. Несмотря на то что заданий на уроке выполняется меньше, они проработаны качествен-

но и каждым учеником. Кроме того очень важно, что использование алгоритма самооценки поддерживает мотивацию детей, что особенно чувствуется в 4-м классе, когда ученики уже заметно повзрослели и занимательные или игровые приёмы почти не работают. Помимо сказанного, благодаря технологии оценивания в работе с родителями снимается проблема предвзятости, «любимчиков» – ведь ребёнок сам ставил отметку.

Таким образом, использование технологии оценивания позволяет не только сформировать у школьников соответствующие навыки самооценки, но и оптимизировать весь учебный процесс.

Татьяна Геннадьевна Андреева – учитель начальных классов, зам. директора по учебной работе гимназии № 2, г. Железнодорожный, Московская обл.

Диагностика индивидуальных особенностей умственного развития школьников с помощью тестов

Е.П. Носова

Проблема повышения эффективности обучения, формирования самостоятельного мышления учащихся всегда волновала прогрессивных педагогов. Сегодня эти умения являются требованием, которые Федеральный государственный образовательный стандарт предъявляет к результатам освоения программы основного общего образования.

В психолого-педагогической литературе, особенно последних лет, описано немало технологий, реализация которых влияет на эффективность обучения.

Однако если исходить из того, что кроме повышения эффективности обучения одна из основных задач современной школы – раскрытие индивидуальности каждого ученика, создание условий для её развития и реализации, то **начинать обучение необходимо со сбора данных об индивидуальном развитии каждого ребёнка**, а затем вести постоянное профессиональное наблюдение за каждым учеником. В таких условиях требует существенного изменения профессиональная позиция учителя, который должен быть одновременно и «предметником», и психологом. Содержание предмета, который он преподаёт, тогда становится не целью, а средством изучения личностных проявлений ученика. Таким образом, деятельность учителя-предметника изначально должна быть направлена на выявление особенностей умственного развития ученика, а затем – на использование полученных данных для улучшения результативности учебного процесса, на повышение эффективности учения для каждого школьника.

Все изложенные принципы являются основополагающими в технологии личностно ориентированного образования [4].

В современной отечественной психодиагностике понимание умственного развития отражает представления ряда выдающихся психологов (А.Н. Леонтьева, К.М. Гуревича и др.), согласно которым оно рассматривается как функция накопления фонда знаний, а также мыслительных операций, обеспечивающих приобретение этих знаний.

Умственное развитие является динамической системой и зависит от многих факторов, включая усвоение общественного опыта и созревание органической основы, которая, создавая необходимые предпосылки для развития, может меняться под влиянием осуществления деятельности.

Показатели умственного развития зависят от содержания теоретических концепций умственного развития, выдвигаемых разными авторами. Не останавливаясь на обзоре существующих в отечественной психологии теорий, укажем лишь те

из них, которые явились теоретической базой для разработки педагогическим коллективом нашей школы **специальных контрольно-методических тестов на предметной основе**, позволяющих осуществлять учителю контроль и наблюдение за умственным развитием учащихся прямо на уроках.

Итак, в качестве конкретных **показателей умственного развития ребёнка** мы рассматриваем **уровень обученности**, определяющий накопленный фонд знаний; **уровень обучаемости**, обуславливающий продуктивность учебной деятельности, скорость и качество овладения социальным опытом (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Г.С. Костюк), и **уровень сформированности мыслительных операций** (Д.Н. Богоявленский, Н.И. Менчинская) (см. схему внизу страницы).

Для диагностики накопленного фонда знаний мы используем специальные методы (разные авторы называют их тестами учебных достижений, тестами успешности, дидактическими тестами), а также малоформализованные диагностические средства, которые использует учитель на уроке, такие как опрос, беседа и т.д.

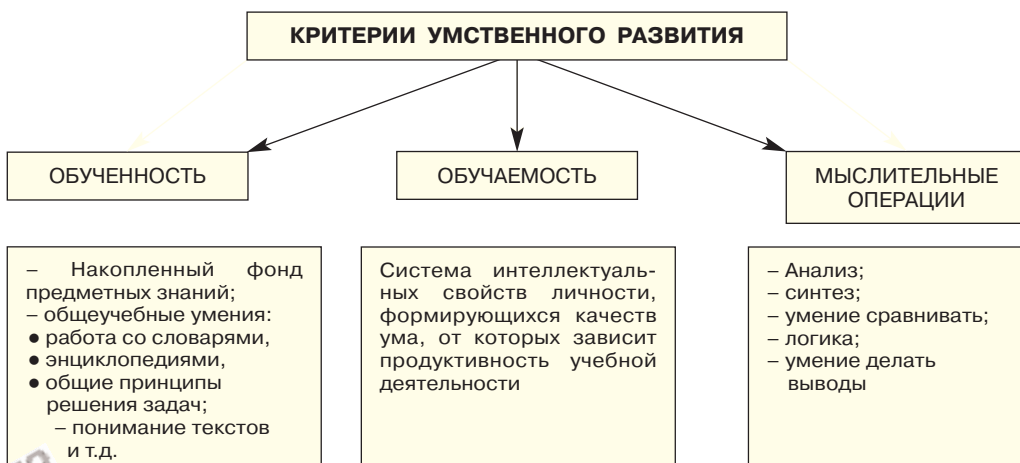
Тесты достижений используются для того, чтобы оценить успешность овладения конкретными знаниями по отдельным разделам учебных дисциплин, и являются показателем обученности школьника. Качество выполнения заданий оценивается отметкой по 5-балльной шкале. Использование таких тестов обусловлено

также современными требованиями по подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ. По своей сущности они не являются собственно психологическими тестами и значительно отличаются от тестов способностей и интеллекта.

Наряду с тестами достижений, предназначенными для оценки усвоения знаний по конкретным дисциплинам, могут быть применены и более широко ориентированные тесты, в частности тесты на оценку отдельных навыков, нужных школьнику на разных этапах обучения (например, некоторые общие принципы решения математических задач, анализ литературных текстов и др.). Ещё более широко ориентированными являются тесты для изучения умений, которые необходимы при овладении рядом дисциплин, например навыки работы с учебником, математическими таблицами, географическими картами, энциклопедиями, словарями и т.д.

Рассмотрим подробнее **тесты на предметном материале для диагностики и оценки уровня формирования мыслительных навыков учащихся в рамках урока**.

Для диагностики уровня сформированности мыслительных операций предназначены специальные тесты, оценивающие влияние обучения на формирование логического мышления, способности рассуждать, строить выводы путём анализа определённого круга данных и т.д. Эти задания в наибольшей степени приближаются по своему содержанию к тестам интеллекта и значительно отличаются от



тестов достижения, что отражено в формулировках заданий тестов того и другого вида. Например, тест достижений (определяющий действительный фонд знаний) на материале **математики** может содержать такие задания:

Заполни пропуски в предложениях:

1. Единица измерения длины – ...

- а) сантиметр в) секунда
б) гектар г) килограмм

2. ...

В тесте же на выявление мыслительных операций с использованием понятий из **физики** задание будет иметь следующий вид:

Вам даны пять слов. Четыре из них объединены общим признаком, пятое слово к ним не подходит. Его надо найти и подчеркнуть:

- а) сантиметр г) минута
б) год д) час
в) время

Для того чтобы правильно ответить на вопросы, входящие в тест достижений, необходимо знание конкретных определений, единиц измерения и др. Старательный ученик, обладающий хорошей памятью, без труда может найти правильные ответы в заданиях теста достижений. Однако если у школьника плохо развиты умения работать с понятиями, анализировать их, находить существенные признаки и т.д., то задания теста на определение сформированности мыслительных навыков могут вызвать значительные затруднения, поскольку для их выполнения одной хорошей памяти недостаточно, необходимо владение целым рядом мыслительных операций.

Интересны задания, где к правильному ответу можно прийти путём рассуждений. Например:

Найди лишнее слово в предложенном ряду:

- а) метр б) масса в) длина

Здесь правильными могут быть следующие ответы:

- лишнее слово *масса*, так как остальные слова являются единицами измерения протяжённости;
- лишнее слово *длина*, так как все остальные слова начинаются на букву *м*;

– лишнее слово *метр*, так как все остальные слова состоят из 5 букв, и т.д.

Ниже мы приводим примеры **тестов для 3-го класса** на предметном материале **математики и русского языка** для диагностики сформированности мыслительных операций, среди которых выделены анализ, синтез, умение сравнивать, установление причинно-следственных связей (или логика) и обобщение. Тесты состоят из 5 частей. В каждой части даются вопросы определённого вида, выявляющие уровень владения конкретным мыслительным навыком.

1. **Анализ** (найди соответствие между понятиями и определениями, между формулами и определениями, между рисунками и определениями; в тексте подчеркни все слова, относящиеся к ...).

2. **Синтез** (назови процесс по его характеристикам; назови общим словом несколько слов, рисунков).

3. **Сравнение** (чем *А* отличается от *Б*? Что общего между *А* и *Б*? (*А* и *Б* могут быть словами, рисунками, символами)).

4. **Логика**, или причинно-следственные связи (продолжи ряд слов, понятий; вставь недостающее слово, рисунок; расположи в логической последовательности слова, рисунки и т.д.; уровень повышенной сложности: построй систему понятий).

5. **Выводы** (даётся небольшой текст и задание к нему: сделай вывод на основании текста; сделай вывод из рассказа в рисунках; уровень повышенной сложности: даны таблицы, схемы – сделай вывод по конкретному заданию).

Русский язык.

Анализ.

1. Найди соответствие между понятиями и определениями:

- | | |
|------------------------|---|
| 1. Имя прилагательное. | 1. Эта часть речи отвечает на вопросы <i>кто?</i> , <i>что?</i> и указывает на предмет, не называя его. |
| 2. Местоимение. | 2. Эта часть речи служит для связи слов в предложении. |
| 3. Предлог. | 3. Эта часть речи отвечает на вопросы <i>какая?</i> , <i>какой?</i> , <i>какое?</i> , <i>какие?</i> . |

2. Среди данных слов подчеркни только те, которые употреблены с предлогами:

за другом, между рядами, и лес, около школы

3. Подчеркни только те слова, которые соответствуют схеме:

┐ ┌ ┐ ┐

завиток, подножка, приготовил, закопал, закладка

Синтез.

1. Назови одним словом:

Приставка, корень, суффикс, окончание – это...

2. Какая часть речи указывает на предмет, не называя его?

Сравнение.

Сравни предложения. Напиши, что у них общего и чем они отличаются.

Предложения	Что общего	Чем отличаются
За лесом стоял красивый замок. На двери висит замок.		

Логика.

Продолжи ряд слов:

- а) *ход, выход, выходил, ...*
б) *зерно, росток, ...*

Выводы.

1. Прочитай текст.

Буквы безударных гласных в корне слова надо проверять. Для проверки необходимо подобрать такое слово, в написании которого ты не сомневаешься.

Сделай вывод о том, является ли данный текст правилом. Почему?

2. С помощью чего были образованы новые слова?

брат – братик
мир – мирный
верх – верхний – верхушка

Математика.

Анализ.

1. Среди примеров подчеркни только те, где в частном будет число с остатком (больше 2):

$$81 : 24 = \quad 74 : 14 =$$

$$99 : 11 = \quad 70 : 13 =$$

2. Соедини линиями равные значения:

$$3 \text{ м } 5 \text{ см} \quad 1000 \text{ см}$$

$$48 \text{ дм} \quad 100 \text{ дм}$$

$$10 \text{ дм} \quad 305 \text{ см}$$

$$10 \text{ м} \quad 4 \text{ м } 8 \text{ дм}$$

3. Найди соответствие: соедини линиями части правил, чтобы получилось верное утверждение.

• Чтобы узнать, на сколько одно число > или < другого, надо ...	• частное умножить на делитель.
• Чтобы найти неизвестное делимое, надо ...	• из большего числа вычесть меньшее.
• Чтобы узнать неизвестную разность, надо ...	• к уменьшаемому прибавить вычитаемое.

Синтез.

1. К числу, состоящему из 8 сотен, 7 десятков, 6 единиц, прибавь частное чисел 148 и 50 (запиши пример и реши его).

2. Все числа раздели на 3 и увеличь на 15:

$$90, 33, 45, 60.$$

Сравнение.

Сравни выражения и напиши, что в них общего и чем они отличаются.

Выражения	Что общего	Чем отличаются
236 + 125 336 + 125		
535 – 193 435 – 93		

Логика.

1. Вставь пропущенные цифры:

$$\begin{array}{r} + 2...3 \\ ...6... \\ \hline 580 \end{array} \quad \begin{array}{r} + ...8 \\ ...6... \\ \hline 103 \end{array}$$

2. Определи, какое число было в начале цепочки:

$$\square \xrightarrow{*10} \square \xrightarrow{+30} \square \xrightarrow{:2} = 35$$

Выводы.

Прочитай текст.

В новом доме 165 квартир с балконами и 384 квартиры без балконов. На каждом этаже находится одинаковое количество квартир. Сколько всего квартир в доме?

Сделай вывод о том, является ли данный текст задачей. Почему?

Литература

Предлагаемые разработки могут быть использованы как для диагностики, так и для развития мыслительных операций учащихся на уроках или на дополнительных занятиях. Важно, чтобы учитель не только сам логически обрабатывал учебный материал, но и обучал детей соответствующим приёмам мышления, в том числе и во внеурочное время. Занятия могут состоять из кратких объяснений, выполнения специальных упражнений и их обсуждения. Таким образом, ценность тестов на предметной основе для выявления сформированности и развития мыслительных операций у учащихся заключается в том, что такие тесты не только оценивают, но и обучают конкретным приёмам мышления, которые школьник может сразу использовать в своей учебной работе по всем предметам.

1. Калмыкова, З.И. Методика диагностики обучаемости школьников (на материале физики) / З.И. Калмыкова // Проблемы диагностики умственного развития учащихся ; под ред. З.И. Калмыковой. – М. : Педагогика, 1975.
2. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н.А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1989.
3. Результативность личностно ориентированного образования (из опыта работы школы-лаборатории № 196) // Завуч. – 2003. – № 2.
4. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М., 2000.

Елена Павловна Носова – научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, г. Москва.



В издательстве «Баласс»

выпущены пособия для учителей начальной и основной школы из новой серии

«Федеральный государственный образовательный стандарт»:

1. А.В. Мионов. «Окружающий мир» в начальной школе:
как реализовать ФГОС.
2. Н.Н. Сметанникова. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах:
как реализовать ФГОС.

В пособиях приводится конкретный практический материал, позволяющий обеспечить процесс развития универсальных учебных действий и предметных умений школьников и получить новый образовательный результат.

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.

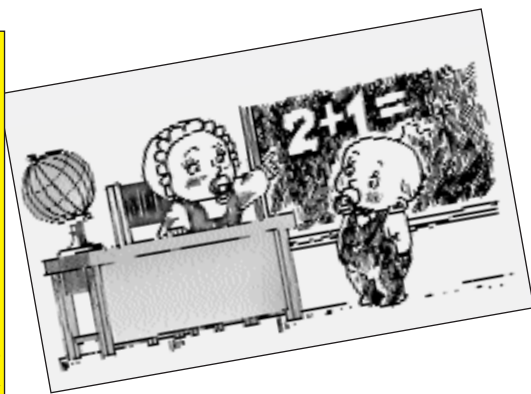
bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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

Средства оценки компетенции бакалавра на итоговом междисциплинарном госэкзамене в педвузе

О.В. Гордиенко,
О.Ю. Князева



Итоговая государственная аттестация, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования (далее ФГОС ВПО) по направлению 050100.62 «Педагогическое образование», включает защиту выпускной квалификационной работы (далее ВКР) и, по усмотрению вуза, государственный экзамен (далее госэкзамен).

Выпускная квалификационная работа и госэкзамен призваны решать разные задачи. Так, если ВКР должна показать уровень сформированности научно-исследовательских компетенций студента (глубину знаний в избранной научной области, умения и навыки аналитической и экспериментально-методической работы, способность к творческому решению профессиональных задач и т.п.), то госэкзамен выявляет профессиональную пригодность выпускника к работе в учреждениях системы общего образования.

Госэкзамен как форма итоговой государственной аттестации позволяет проверить уровень сформированности профессиональных, специальных и общекультурных компетенций. Иными словами, цель итогового госэкзамена по направлению «Педагогическое образование» состоит в проверке уровня сформированности тех компетенций бакалавра, которые обуславливают его готовность к организации и ведению образовательного-воспитательного процесса в учреждениях общего среднего образования.

В настоящее время сложилось несколько моделей проведения итогового междисциплинарного госэкзамена: традиционная модель проведения экзамена (в устной форме по типу проведения итоговой промежуточной аттестации, т.е. курсовых экзаменов); комплексный экзамен на текстовой основе, который проводится филологическим факультетом Московского педагогического государственного университета с 2005 г. (суть его состоит в ответе выпускника на ряд вопросов, объединяющей основой которых является текст); письменный экзамен (например, студенту предлагается написать тест или сочинение на историко-литературную тему с дополнительным заданием по лингвистике). Может быть также предложена модель проведения государственного экзамена в форме, аналогичной формам Общероссийской системы оценки качества образования (далее ОСОКО).

В России, как и во многих странах Европы и в Америке, в последнее десятилетие активно создается ОСОКО, под которой понимается система оценки результатов образования в интересах общества, т.е. основных общественных групп.

К настоящему времени рядом экспертов предлагается следующая **структурная схема ОСОКО**: общероссийский мониторинг качества обучения школьников и студентов по результатам международных и общероссийских обследований; единый госэкзамен для выпускников и абитуриентов, мониторинг результатов ЕГЭ по разным категориям общеобразовательных учреждений; сертифицированные на российском и меж-

дународном уровне системы менеджмента качества вузов; региональные системы оценки и мониторинга качества общего образования на всех его ступенях; системы качества в начальном и среднем профессиональном образовании; школьные системы мониторинга качества обучения и развития школьников по результатам внутренних и внешних контрольно-оценочных процедур; общероссийские и региональные научно-методические структуры по обеспечению систем оценки качества сертифицированным инструментарием для проведения надёжных и валидных педагогических измерений учебных достижений школьников и студентов; информационные базы данных для обеспечения деятельности структурных составляющих ОСОКО.

Концепция построения ОСОКО, исходя из заявленных задач, должна основываться на следующих **принципах**: профессионализме, объективности, гласности, прозрачности, справедливости, периодичности, преемственности, подотчётности, непрерывности развития и международном сотрудничестве. В целом построение общероссийской системы оценки качества образования должно способствовать обеспечению объективности и справедливости при приёме в профессиональные образовательные учреждения для продолжения обучения; укреплению единого образовательного пространства страны; повышению информированности потребителей образовательных услуг для принятия жизненно важных решений по продолжению образования или трудоустройству; развитию государственной аттестационной службы; разработке и принятию обоснованных управленческих решений по обеспечению повышения качества образования [1].

В соответствии с ОСОКО можно предложить и вузам, особенно педагогическим, нацеленным на подготовку учителей, которые в своей дальнейшей профессиональной деятельности столкнутся с ГИА и ЕГЭ, **структуру итогового междисциплинарного госэкзамена**, включающую три

составные части: части «А» и «В» – тестирование знаний и умений выпускников (как в ЕГЭ и ГИА), и часть «С», направленную на проверку умений решать задачи профессиональной деятельности бакалавров в сфере соответствующей образовательной области.

Исходя из данной модели, в комплект оценочных средств для итоговой государственной аттестации по направлению 050100.62 «Педагогическое образование» с профилем «Русский язык» могут входить следующие виды заданий.

I. Стандартизированные тесты (цель – проверить уровень сформированности специальных, предметных компетенций):

- на знание и понимание лингвистических понятий, определений, терминов, законов языка, принципов и т.п.;

- на знание и понимание того, как применяются лингвистические законы, закономерности, принципы и т.п. для решения задач будущей профессиональной деятельности выпускника.

II. Компетентностно ориентированные задания со свободно конструируемым ответом (цель – определить, в какой мере сформированы профессиональные компетенции с учётом применения к решению профессиональных задач специальных компетенций). К заданиям этого типа можно отнести:

- лингвистический и лингвометодический анализ текста;

- задания деятельностного характера со свободно конструируемым ответом, требующие получения от студента одного краткого ответа;

- компетентностно ориентированные задания на основе кейс-метода.

Кейс-методика базируется на ситуационном подходе к решению профессиональных задач. Она предполагает использование реальных профессиональных ситуаций, которые выпускники должны проанализировать, выявить в них проблему, предложить возможные её решения и выбрать лучшее из них.

При формировании кейса для итогового госэкзамена необходимо: сформулировать его цели (на формирова-

ние каких компетенций он направлен), определить проблемную профессиональную ситуацию (выбрать описание конкретного случая из практики преподавания или спрогнозировать возможный), затем создать текст кейса, подобрать возможные варианты решения, проанализировать, какие из этих решений являются наиболее продуктивными.

Анализируемая профессиональная ситуация должна быть приближена к действительности и непосредственно соотноситься с накопленным жизненным опытом выпускника, а также с его будущей профессиональной деятельностью; содержать проблемы и конфликты; быть обозреваемой и решаемой в условиях временных рамок и индивидуальных знаний, умений и способностей студентов; допускать различные варианты решения.

Как правило, кейс включает в себя следующие компоненты:

- ситуацию (случай, проблему, событие) учебно-методического характера (к учебно-методическим ситуациям можно отнести типичные и нетипичные ситуации, задачи методического характера; ситуации, обусловленные типом урока или возникшие на уроке любого типа; ситуации, идущие от различий в трактовке изучаемого школьниками материала; ситуации, предполагающие как ординарные, так и неординарные решения);

- контекст ситуации (хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или участников ситуации);

- вопросы или задания для работы с кейсом, предусматривающие поиск путей выхода из создавшейся ситуации, принятие решения и объяснение его;

- приложения (при необходимости).

Приведём пример построения кейса. Дана ситуация:

Учащимся 8-го класса предложено объяснить знаки препинания в следующем тексте:

Оставляет ветка плод,
Оставляет пчёлка мёд,
Нивы – золото зерна,
Золотой янтарь – сосна.

Ученик объяснил, что тире поставлено между подлежащим и сказуемым, которые выражены именем существительным в именительном падеже».

Для построения задачи необходимо сформулировать требование, которое понимается как указание на цель решения задачи, т.е. вопрос или задание, которые будут направлять поиск студента. В данном случае могут быть заданы следующие вопросы: «Как доказать ученику, что он ошибся? Какой методический приём здесь уместен?» (имеется в виду приём подстановки пропущенного члена предложения: «Нивы оставляют золото зерна», а не «Нивы есть золото зерна»), и сформулировано такое задание: «Объясните свою точку зрения».

Приведём пример кейса, предложенного для госэкзамена.

Учащийся 6-го класса в диктанте написал слово в следующем виде: *понемать*.

Вопросы и задания:

1. Как квалифицировать данное неправильное написание?

2. К какому типу ошибки следует его отнести?

3. Что следует повторить, чтобы устранить данный тип ошибки?

4. Какой методический приём здесь уместен?

5. Какие упражнения можно предложить для устранения данной ошибки?

Примеры решения данного кейса:

Данное неправильное написание является грубой орфографической ошибкой. Ученик не знает чередования гласных в корне, поэтому следует повторить тему «Чередование *а(я)* – *им* и *а(я)* – *ин*». Можно повторить правило: «В корнях с чередованием *а(я)* – *им*, и *а(я)* – *ин* пишется *и*, если после корня следует суффикс *-а-*», а затем выполнить упражнение с опорой на такой дидактический материал: *сжимать, понимать, начинать, внимательный, заклинать, напоминать, принимать, снять, подниму*. Возможно использование таблиц, схем для визуальной наглядности. Ещё один приём – обращение к истории языка: можно рассказать учащимся о том, что глагол *понимать* в древнерусском языке

состоял из приставки *по-*, присоединённой к глаголу *имать* – «*братъ*», однокоренного с *иметь* (ср.: *сѣн-имати* – «*снимать*», *вѣн-имати* – «*внимать*»). В результате в русском языке появились два слова: древнерусское *по-имати* – *поймать* и *понимать*, при этом первое сохранило своё прямое значение, несколько его изменив (*братъ* – *ловить*), а второе стало употребляться в переносном значении (*понимать* – это «ловить, схватывать мысль»).

Критерии и шкала оценки выполнения кейса:

Критерий	Оценка			
	Неудовлетворительно	Удовлетворительно	Хорошо	Отлично
Чёткая квалификация неправильного написания (описка / ошибка; ошибка на изученное правило / ошибка на ещё не изученное правило; грубая / негрубая ошибка)				
Правильное определение типа ошибки (правописная/грамматическая)				
Правильное определение орфографической темы, которую следует повторить				
Выбор приёма объяснения ошибки. Его аргументация				
Выбор упражнения и дидактического материала к нему				
Творческий подход к выбору методического приёма и/или упражнения				
Максимальный балл:	30 баллов			

Помимо кейсов, в качестве заданий со свободно конструируемым ответом могут быть предложены задания **деятельностного характера, требующие получения от студента краткого ответа**, например:

1. Учащимся 7-го класса предложено объяснить написание *-н-* и *-нн-* в следующих словах: *купленный, исправленный, спаренный, решённый*. Ученик объяснил, что в данных словах пишется *-нн-*, так как в них есть суффикс *-енн-*. Как доказать ученику, что он

ошибся? Какой методический приём здесь уместен? Объясните свою точку зрения.

2. Имя существительное *краснота* и прилагательное *красный* обозначают цвет. На основании каких признаков эти слова отнесены к разным частям речи? Какие ответы должны дать учащиеся? Что для них трудно? В какой момент урока эти задачи могут быть использованы и какой уровень самостоятельности мышления проявится у школьников в зависимости от условий применения этих задач?

3. Учитель, объясняя материал об образовании новых слов с помощью суффиксов, предложил учащимся разоб-
рать слова *петух, конюх, жених, рукав, песня*, мотивируя это тем, что хотел заинтересовать учащихся, активизировать их мышление. Корректно ли он поступил? На каком этапе работы над материалом целесообразно использовать эти примеры? С какой целью?

4. Учащимся предложено подумать, как образованы слова, записанные на доске:

- 1) *купать* – *купание*, *цвет* – *цветной*, *гнуть* – *перегнуть*, *пасти* – *пастух*;
- 2) *трав*а – *травы*, *прямой* – *прямое*, *меньше* – *поменьше*.

Объясните, чем руководствовался учитель, подбирая слова для разбора, какое правило он решил повторить с учащимися.

5. В связи с изучением какого материала по теме «Имя существительное», когда именно и как могут быть использованы следующие задания?

1) Сделайте выводы о том, какую роль играют различия в падежных формах: *книга Саши* – *книга Саше*. Приведите аналогичные примеры.

2) Часто о человеке, которого ругают, критикуют или незаслуженно упрекают, говорят: «склоняют по падежам». Объясните, почему так стали говорить?

6. Нужно ли знакомить учащихся 6-го класса со следующими словообразовательными цепочками? Если нужно, то на каком этапе изучения материала?

Колодец-колодезный, паяц-паясничать, завидовать-зависть.

7. Укажите, какие умения формируются в процессе выполнения следующего упражнения:

Наклон...шь, наклоня...шь голову; расшир...те, расширя...те кругозор;

замедл...шь, замедля...шь темп; предполож...м, предполага...м такую версию; отмеча...м, отмет...м в календаре; обсуд...шь, обсужда...шь с друзьями.

Как альтернатива может быть предложен **лингвистический и лингвометодический анализ текста:**

На примере данного стихотворного текста продемонстрируйте влияние старославянского языка на становление лексической, грамматической и стилистической системы русского литературного языка. Укажите функции славянизмов в данном тексте. В каком классе, при изучении какой темы Вы использовали бы этот отрывок?

XLV

Условий света свергнув бремя,
Как он, отстав от суеты,
С ним подружился я в то время.
Мне нравились его черты,
Мечтам невольная преданность,
Неподражательная странность
И резкий, охлажденный ум.
Я был озлоблен, он угрюм;
Страстей игру мы знали оба;
Томила жизнь обоих нас;
В обоих сердца жар угас;
Обоих ожидала злоба
Слепой Фортуны и людей
На самом утре наших дней.

XLVI

Кто жил и мыслил, тот не может
В душе не презирать людей;
Кто чувствовал, того тревожит
Призра́к невозвратимых дней:
Тому уж нет очарований,
Того змия воспоминаний,
Того раскаянье грызёт.

Всё это часто придаёт
Большую прелесть разговору.
Сперва Онегина язык
Меня смущал; но я привык
К его язвительному спору
И к шутке, с желчью пополам,
И злости мрачных эпиграмм.

А.С. Пушкин

Благодаря предложенным формам на госэкзамене могут быть проверены специальные и профессиональные компетенции, в состав которых входят лингвистические и лингвометодические знания выпускника, его профессиональные умения, опыт решения педагогических задач в ситуациях, характерных для учительской профессии.

Литература

1. Болотов, В.А. Основные подходы к созданию общероссийской системы оценки качества образования в Российской Федерации / В.А. Болотов // Вопросы образования. – 2004. – № 3.

Оксана Викторовна Гордиенко – канд. пед. наук, зам. декана филологического факультета по учебно-методической работе, доцент кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета;

Ольга Юрьевна Князева – канд. пед. наук, декан филологического факультета, доцент, зав. кафедрой риторики и культуры речи Московского педагогического государственного университета, г. Москва.



В издательстве «Баласс»

выпущены тетради на печатной основе:

«Самостоятельные и проверочные работы по русскому языку». 10–11 классы

Подготовка к итоговой аттестации и ЕГЭ

(авторы Е.С. Барова, Е.Н. Воронова)

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.

bal.post@mtu-net.ru

http://www.school2100.ru

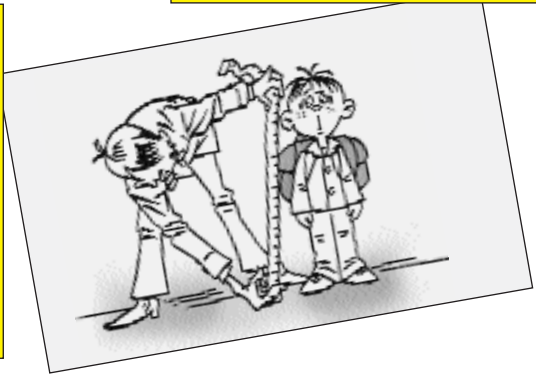
E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

плюс ДО
«ПОСЛЕ»

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

Медиацентр в начальной школе как условие эффективного перехода на стандарты нового поколения

А. А. Немирич



Целью образования сегодня является воспитание внутренне свободно-го, активного, творческого человека с проектно-ориентированным интеллектом, способного к самоосуществлению в культуре и социуме, к позитивному взаимодействию с людьми и культурами. Новый Федеральный государственный образовательный стандарт (далее ФГОС) требует достижения обучающимися таких воспитательных и образовательных результатов, которые обеспечат ученикам возможность самостоятельного решения проблем в различных сферах деятельности в условиях становления информационного общества.

Современное дошкольное и начальное образование движется по пути интерактивности и разнообразия ресурсов. Дети, даже сельские, живут в цифровом мире, и школа должна соответствовать этому миру, иначе она утратит своё назначение. Завтрашний день образования – это e-learning, обучение в Интернете он-лайн или офф-лайн с презентациями. Компьютеры и безграничные мультимедийные возможности интересны для ребёнка; он сегодня не только в школе, но и дома окружён различными телекоммуникационными устройствами. Фактически уже началась информационная эпоха, и задача школы – готовить выпускников, обладающих компетенциями для жизни в информационном обществе, т.е. повысить мотивацию учащихся и результативность обучения на основе внедрения в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ).

Приоритетными направлениями развития ИКТ в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. являются расширение использования информационных и телекоммуникационных технологий для развития новых форм и методов обучения, в том числе дистанционного образования и медиаобразования. Интерактивные доски, мультимедийные проекторы и другие электронные образовательные ресурсы становятся эффективными техническими средствами, при помощи которых можно не только значительно разнообразить процесс обучения и воспитания дошкольников и младших школьников, но и повысить имидж образовательного учреждения.

Однако интерактивное и мультимедийное оборудование, как и любая техника, не самоценно. Положительных результатов в развитии ребёнка можно добиться только при грамотном использовании этих технических средств в учебно-воспитательном процессе. Для того чтобы внедрять инновационные методы и приёмы в процесс обучения и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста, учителям нужны время, желание и самое главное – наличие благоприятных условий для индивидуализации и развития творческих способностей всех участников учебно-воспитательного процесса.

Отечественные и зарубежные психологи предлагают решать психолого-педагогические проблемы работников дошкольного и начального об-

щего образования, связанные с информатизацией образования и переходом на ФГОС нового поколения, с помощью внедрения программ повышения квалификации в области информационно-коммуникационных технологий обучения и воспитания. Они, по мнению специалистов, способствуют корректировке отношения педагога к образовательному процессу, преодолению неуверенности в освоении новых технологий и стандартов, повышению профессиональной компетентности, в том числе медиакомпетентности. Тем не менее предлагаемые меры срабатывают далеко не всегда: подавляющее большинство учителей после окончания курсов повышения квалификации не меняют своего отношения к инновационному образовательному процессу и не становятся медиакомпетентными (не говоря уже о медиакультуре), что негативно сказывается на учебно-воспитательном процессе и не способствует становлению нового стиля педагогической деятельности, необходимого для эффективного перехода начальной школы на новые образовательные стандарты.

Средством решения всех вышеназванных задач мы считаем **создание и развитие на базе начальной школы медицентра**. Отметим, что спецификой работы нашей школы, помимо основного содержания, является организация системы поддержки развития детей, не имеющих возможности посещать детский сад (так как в нашем населённом пункте отсутствует дошкольное учреждение). Поэтому учителя начальных классов, организатор-методист дошкольного образования, воспитатель нашей школы осуществляют целенаправленный воспитательно-образовательный процесс и для дошкольников, проводя занятия с использованием творческих и проектных технологий, отвечающих психологическим особенностям детей дошкольного возраста.

Учитывая требования информатизации современного обучения, учителя, учащиеся начальных классов, а также дети старшего дошкольно-

го возраста, посещающие группы кратковременного пребывания на базе начальной школы, должны иметь возможность свободного (но контролируемого!) доступа к медийной информации разного вида и жанра, в том числе к печатной продукции, иметь возможность для самовыражения, коммуникации и социальной адаптации с помощью медиаобразовательных и информационно-технических ресурсов. В связи с этим коллектив нашей школы должен был решить сразу **несколько задач**:

1. Обеспечить преемственность дошкольного и начального общего образования.

2. Оказать своевременную методическую и информационную поддержку учителям, ведущим занятия с детьми дошкольного возраста, а также родителям детей, не посещающих детский сад.

3. Повысить уровень компьютерной компетентности и медиакомпетентности учителей, организующих занятия с детьми дошкольного возраста.

4. Создать благоприятные условия для решения задач дошкольного медиаобразования как актуального направления дошкольной педагогики.

5. Помочь родителям детей в освоении компьютерной и медиаграмотности.

Предоставляя учащимся соответствующие условия для реализации самостоятельности в обучении, для их познавательной и творческой деятельности, школьный медицентр может внести в образовательный процесс конструктивные изменения, связанные как с учебной работой, так и с индивидуальными интересами детей, тем самым обеспечивая осуществление требований новых образовательных стандартов.

Медицентр в начальной школе – это не только структурное подразделение, это специальным образом организованные условия, которые активно способствуют формированию медиаграмотности учащихся, их самостоятельной познавательной активности, креативного медиаторче-

ства, а также медиакомпетентности учителей на материале и через средства медиа- и информационных технологий.

Содержанием работы нашего школьного медиацентра является

- концентрация документальных источников образования на традиционных и электронных носителях, в том числе на сетевых; предоставление доступа к удалённым ресурсам образования;

- приобщение дошкольников и младших школьников к чтению как основному виду познавательной деятельности и форме проведения досуга; содействие сохранению и развитию русского языка как национального достояния и средства межнационального общения;

- содействие получению навыков непрерывного самообразования и повышения уровня медиа и информационной культуры, т.е. получению знаний, умений и навыков в области поиска, анализа, переработки медийной информации, создания и распространения новой медиапродукции.

Пользование ресурсами медиацентра в нашей школе ориентировано на учебную работу как по основному, так и по углублённому курсу; как в индивидуальной, так и в групповой форме. Учителя начальных классов, воспитатели групп кратковременного пребывания детей в школе, учитель информатики, психолог получают в медиацентре информацию о педагогической и методической литературе, о новых средствах обучения, что позволяет более полноценно готовиться к урокам и в то же время систематически повышать свой профессиональный уровень.

В медиацентре созданы условия и для индивидуальной работы учителя по просмотру, оценке и отбору средств обучения, для создания собственных средств творческой деятельности (презентаций, докладов, сообщений) с целью включения их в урочную или внеклассную деятельность, в выступления на педагогических советах и методических совещаниях. Из медиацентра учи-

тель может связаться с педагогами других городов и стран, работая в рамках телекоммуникационных проектов.

В медиацентре проводится работа с детьми, посещающими группы кратковременного пребывания в школе в рамках занятий и творческих проектов, нацеленных на всестороннее развитие детей дошкольного возраста, их подготовку к обучению в школе. Медиацентр позволяет проводить разнообразные формы уроков, требующие работы со средствами массовой информации: книгами, детской печатной продукцией, аудиоматериалами, диафильмами, обучающими программами и электронными тренажёрами по определённой теме учебной программы или внеклассного мероприятия. В ходе уроков такого типа учитель может одновременно и руководить процессом познания, и оказывать влияние на формирование новых универсальных знаний и умений учеников посредством организации их самостоятельной творческой деятельности.

Нами создан первый российский интернет-ресурс по медиаобразованию детей дошкольного и младшего школьного возраста, внедрению ИКТ и медиаобразовательных технологий в воспитательно-образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения и начальной школы.

Сайт представляет собой творческую моделирующую среду, является электронно-образовательным ресурсом, медиатекой и для учащихся, и для родителей, и для педагогических работников дошкольного образования. Особую ценность для воспитательно-образовательного процесса представляют разделы «Медиатека дошкольника», «Творческая медиамастерская», «В помощь медиапедагогу». Это своего рода виртуальный медиацентр, который является незаменимой частью медиацентра «реального», созданного в нашей школе.

Таким образом, медиацентр стал качественно новым, экономически и

методически обоснованным обеспечением эффективного перехода нашей начальной школы на ФГОС нового поколения в условиях информатизации дошкольного и начального общего образования.

Дальнейшее развитие медиацентра как основы информационно-образовательной среды начальной школы зависит от развития общества, научно-технического прогресса, распространения новых идей в педагогических и смежных науках и, безусловно, от образовательной политики нашего государства.

Литература

1. Видерхольд, Г.Д. Компьютер в начальной школе / Г.Д. Видерхольд // Информатика и образование. – 1993. – № 2.

2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 5.

3. Немирич, А.А. Медиаграмотность как результат медиаобразования детей дошкольного возраста / А.А. Немирич // Медиаобразование. – 2011. – № 2.

4. Фёдоров, А.В. Права ребёнка и проблема насилия на российском экране / А.В. Фёдоров. – Таганрог : Изд-во «Кучма», 2004.

5. Ястребцева, Е.Н. Ребёнок и средства массовой коммуникации в отечественной школе / Е.Н. Ястребцева // Средства коммуникации и проблемы развития личности ребёнка : Мат. междунар. семинара. – М. : Агентство ЮНПРЕСС, 1994.

6. Cantor, J. Mommy, I'm scared : Protecting Children from Frightening Mass Media / J. Cantor // Media Violence Alert. – Zionsville : Dream Catcher Press, Inc.

7. Lamson, S.R. Media Violence Has Increased the Murder Rate / S.R. Lamson // Violence with the Media. – Ed. C. / Wekesser. – San Diego : Greenhaven Press.

Анастасия Алексеевна Немирич – учитель английского языка, организатор-методист дошкольного образования МБОУ «ООШ № 16», д. Кулиш, Чунский р-н, Иркутская обл.



Издательство «Баласс» выпускает

**серию справочников-практикумов для школьников
(с электронными приложениями)**

Авторы А.В. Горячев, Е.М. Островская

«Дизайн интерьеров»

«Конструктор игр»

«Графический редактор TUXPAINT»

«Конструктор мультфильмов МУЛЬТИ-ПУЛЬТИ»

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.

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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

Использование мультимедиа при обучении учащихся младших классов пересказу*

Н.М. Булычёва



В статье рассматривается актуальный вопрос об использовании новых информационных технологий в системе школьного образования, в частности в ходе работы по развитию устной речи младших школьников.

Ключевые слова: медиа, мультимедиа, медиаобразование, мультимедийные средства, медиаматериал.

Развитие устной и письменной речи школьников – одно из главных направлений в методике преподавания русского языка и литературы. Обогащение словарного запаса учащихся на материале художественных произведений, обучение связной речи и развитие её выразительности – таковы основные задачи, которые решаются в практической работе словесников и теоретических исканиях методистов. Большой вклад в разработку данной проблемы внесли Ф.И. Буслаев, В.Я. Стоюнин, В.П. Острогорский, Л.И. Поливанов, А.Д. Алфёров, М.А. Рыбникова, К.Б. Бархин, Н.М. Соколов, современные учёные К.В. Мальцева, М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, В.Я. Коровина, О.Ю. Богданова, Н.А. Демидова, Л.М. Зельманова, Т.Ф. Курдюмова и др. [2].

Связной называется такая речь, которая направлена на удовлетворение потребности высказывания, передаёт законченную тему (т.е. представляет единое целое), организована по законам логики и грамматики, обладает самостоятельностью, законченностью и расчленяется на более или менее значительные части, связанные между собой [2].

Пересказ – это письменное или устное изложение своими словами чего-либо прочитанного или услышанного [3]. Пересказ – очень важное умение, без которого невозможно обучение, так как программа по большинству школьных предметов основана на умениях прочитать текст, понять его, использовать полученную информацию.

Вне урока ребёнок довольно часто сталкивается с пересказами. Он пересказывает товарищам услышанную сказку, прочитанный рассказ. Причём делает он это лишь в том случае, если услышанное или прочитанное кажется ему интересным. Пересказ ребёнка в таком случае характеризуется следующими качествами: богатством интонаций; передачей того, что заинтересовало рассказчика; обилием дополнений, вносимых рассказчиком в слышанное и прочитанное; передачей содержания своими словами и в то же время использованием слов и выражений, особенно понравившихся рассказчику. Иногда это пересказ выборочный, а иногда почти дословный [4].

Качество пересказа зависит от уровня речевого развития ребёнка, и в то же время, обучая пересказу, мы развиваем его речь. По мнению учёных В.В. Голубкова, М.А. Рыбниковой, Н.В. Колокольцева, М.Р. Львова, К.В. Мальцевой, В.Я. Коровина, Л.Ф. Ни, Г.М. Первой, Э.А. Марцеленене, Н.И. Политовой и др., пересказ является важней-

* Тема диссертации «Развитие устной речи учащихся начальных классов с использованием мультимедиа». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Л.В. Трубайчук.

шим приёмом, который используется с целью развития речи учащихся начальных классов [2].

Т.А. Ладыженская выделяет следующие **виды и подвиды пересказа**:

1. Подробный пересказ – вид устного пересказа прочитанного художественного, публицистического или научного текста, в котором не стоит задача сокращения, выборки или творческой перестройки. Задача подробного пересказа – не только передать образец по содержанию, но и по возможности сохранить композицию, логику текста, синтаксис и лексику образца.

2. Выборочный пересказ – вид устного пересказа, в ходе которого воспроизводится какая-то одна из микротем текста. Выборочный пересказ может быть связан с иллюстрацией к тексту или составлением характеристики действующего лица.

3. Сжатый (краткий) пересказ – вид устного пересказа, предполагающий передачу основного содержания текста. Краткий пересказ требует умения отработать в исходном тексте лишь существенное, обобщить его и построить новый текст.

4. Пересказ с изменением лица рассказчика – вид устного пересказа, который требует не только грамматических изменений (повествование от первого лица изменить на повествование от третьего лица), но и значительных перестроек в содержании.

5. Пересказ от лица героя – вид устного пересказа, предполагающий изложение текста от лица одного из персонажей.

6. Пересказ с творческими дополнениями – вид устного пересказа, в который учениками вносятся собственные дополнения. Дополнять пересказ можно сопоставлениями с фактами, аналогичными описаниями, выражением собственного отношения к предмету пересказа [6].

Современные информационные технологии требуют от учебных заведений внедрения новых подходов к обучению, обеспечивающих развитие коммуникативных, творческих и профессиональных знаний, потребности в самообразовании. В настоящее время Федеральный государственный образовательный

стандарт начального общего образования предлагает активное использование информационных средств и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач. В стандарте начального образования курса «Филология» предусматривается формирование позитивного отношения к правильной устной речи как показателю общей культуры и гражданской позиции человека; овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка [4]. Мы считаем, что развитие связной речи на уроках русского языка в начальной школе – та область, где мультимедиа может принципиально изменить и методы работы, и её результаты.

Мультимедиа – система современных технических средств, позволяющая работать с текстовой информацией, графическими изображениями, звуком, анимационной компьютерной графикой в комплексе. Это одно из наиболее быстро развивающихся и перспективных направлений, особенно в области образования. Идея мультимедиа заключается в использовании различных способов подачи информации. Включение в программное обеспечение видео- и звукового сопровождения текстов, высококачественной графики и анимации позволяет сделать программный продукт мощным дидактическим инструментом, информационно насыщенным и удобным для восприятия благодаря одновременному воздействию на различные каналы восприятия информации [4].

Процесс овладения мультимедийным инструментарием, перестройки деятельности человека с введением в её структуру нового элемента давно интересует психологов. Л.С.Выготский ещё в 1937 г. писал о том, что включение инструмента в процесс поведения человека вызывает к жизни целый ряд новых функций, связанных с использованием данного инструмента и управлением им, делает ненужным целый ряд естественных процессов, работу которых теперь выполняет инструмент, видоизменяет протекание психических

процессов и их интенсивность, длительность, последовательность, замещает одни функции другими, т.е. перестраивает всю структуру поведения [1].

Инструментарий диктует специфическую логику действия с ним. Для того чтобы овладеть инструментарием, необходимо «подчиниться» его логике. Так ребёнок, который учится пользоваться ложкой, должен включиться в систему орудийных операций, закреплённых за ложкой как культурным средством. Ребёнка нужно отучить от естественных приёмов захвата ложки кистью руки у самого черпачка, что он пытается проделать в начале обучения, и подчинить требованиям инструментальных приёмов. Вначале ложка является для ребёнка лишь простым удлинением руки. В этом случае, как считает П.Я. Гальперин, она не открывает для субъекта никаких новых возможностей и представляет собой только некоторую вариацию уже наличных. Постепенно ребёнок отказывается от попыток использовать ложку как простой удлинитель руки и последняя превращается в держатель и двигатель инструмента. Возникает инструмент как новая действительность, включённая между человеком и природой, инструмент во всём своём историческом и психологическом значении. Ложка и компьютер как инструменты человеческой деятельности несут в себе, конечно, разные возможности. Однако психологические закономерности их влияния на деятельность и психику человека, пути их освоения и использования принципиально не различаются [1].

Благодаря использованию мультимедиа у школьников наблюдается

- концентрация внимания;
- включение всех видов памяти: зрительной, слуховой, моторной, ассоциативной;
- повышение интереса к изучению предмета;
- возрастание мотивации к учёбе.

Рассмотрим возможности использования мультимедийных технологий на уроках русского языка с целью развития связной речи учащихся.

В 1-м классе можно начать с

предложений и маленьких текстов для определения степени понимания и запоминания прочитанного. Возможны варианты заданий. На экране появляется задание:

1. Прочитай предложение:

К зиме шубка у зайчика стала белой, а у белочки – серой.

– О чём вы прочитали?

2. Прочитай текст:

Снег.

С утра падал снег. Медвежонок сидел на пеньке. Он задрал голову и считал упавшие на нос снежинки. Снежинки были пушистые и белые.

1. О чём ты прочитал?

2. Что делал медвежонок?

3. Какие были снежинки?

Аналогичные задания предлагается выполнять на слух, при чтении предложений и текста учителем. Пересказ услышанного текста и прочитанного самостоятельно – не одно и то же, поэтому формировать надо оба умения. Обычно маленькие простые тексты не вызывают затруднений, поэтому желательно ориентироваться на учебники и программу. Легче пересказываются тексты, описывающие несколько (не очень много) действий, значительно труднее пересказать текст-описание.

Подготовку к пересказу следует начинать с анализа текста. Ребёнок должен хорошо понимать и воспроизводить последовательность событий, для чего необходимо составить план. Вариантов составления плана может быть несколько: запись пунктов в виде предложений, отдельных слов, схем (примитивных рисунков). При первых пересказах по плану можно использовать основные слова-помощники. Например (текст на экране):

Смелый мальчик.

Однажды жарким днём ребяташки сидели на мосту. Они весело разговаривали, смеялись. Вдруг одна из девочек покачнулась и упала в реку. Плавать она не умела и сразу стала тонуть. В ту же секунду кто-то бросился в реку. Это был Миша Мешков. Миша спас маленькую девочку – вытащил её на берег. Миша – смелый мальчик и хороший товарищ.

План

1. Где сидели ребята?	Сидели на мосту, смеялись.
2. Что случилось с девочкой?	Упала в реку, стала тонуть.
3. Что сделал Миша?	Бросился, вытащил.
4. Что можно сказать о Мише?	Смелый.

Вначале при пересказе ученик должен пользоваться планом, в итоге же ему предстоит самостоятельно пересказывать текст без опоры на план.

Особое внимание следует уделить незнакомым словам, уточнив их значение, так как затем ребёнок должен использовать эти слова в пересказе.

Хорошим упражнением является и пересказ по заданному началу или концу, когда ученику предлагается продолжить рассказ или пересказать до данного конечного фрагмента текста.

Отдельно рассмотрим работу над текстами-описаниями, так как они весьма сложны для пересказа. Текст даётся на экране, звучит фонограмма выразительного чтения текста, у детей на столах лежат альбомы, краски, кисти.

Сколько появляется в природе красок и оттенков, когда сойдёт снег! Коричневая мокрая пашня, голубые лужицы вешней воды, светлая желтизна сухой травы, пятна перезимовавшей зелени на лугу.

Заметнее становится окраска веток у деревьев и кустарников. Вот стоят кусты ивы с жёлто-оранжевыми тонкими прутиками. Издали они кажутся большими желтоватыми шарами.

При помощи красок вместе с ребятами анализируем цвета, а потом рисуем, читая текст. Рисунок используем вместо плана. Желательно найти в природе подобные картины или краски, так как увиденное и нарисованное описать легче.

На подготовку пересказа такого текста понадобится значительное время, однако ребёнок не только сможет пересказать текст, но и расширит свой словарный запас. Полезно также заучивать небольшие отрывки пейзажных зарисовок разных времён года. Постепенно у ребёнка накопится определённый запас фраз, которые он сможет использовать

при пересказе, передавая текст своими словами.

Для систематизации работы по формированию связной речи необходимы методически правильно подобранный комплекс упражнений, использование и сочетание нетрадиционных и традиционных форм организации учебной деятельности, непрерывность и последовательность в изложении материала. Важно, чтобы учащиеся осознали реальную возможность пользоваться языком как средством общения. Мультимедийные средства значительно расширяют возможности предъявления учебной информации. Применение цвета, графики, звука – всех современных средств мультимедиа позволяет создавать активный познавательный процесс и повышать заинтересованность учащихся в образовательной деятельности. Таким образом, использование мультимедиа на уроках русского языка стимулирует потребность в общении, обогащает словарный запас младших школьников, совершенствует грамматический строй их речи.

Литература

1. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М., 1995.
2. Богданова, О.Ю. Методика преподавания литературы / О. Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов. – М. : Академ А, 1999.
3. Евгеньева, А.П. Словарь русского языка / А.П. Евгеньева. – М. : Русский язык, 1981–1984. – Т. 4 : С-Я. 1984.
4. Сумина, Г.А. Использование мультимедийных технологий в учебном процессе вуза / Г.А. Сумина, Н.Ю. Ушакова // Успехи естествознания. – 2007. – № 5.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2010.
6. Федина, В.В. Самоучитель по специальной методике объяснительного и литературного чтения : пос. для студентов / В.В. Федина. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004.

Наталья Михайловна Булычёва – учитель начальных классов МОУ «Гимназия № 96», г. Челябинск.

Учимся писать синквейны и лимерики

Г.П. Халтурина

Речевое развитие детей предполагает работу по разным направлениям, на разных уровнях языковой системы – на уровне слова, словосочетания, предложения, текста. Вычленение этих уровней традиционно для отечественной методики, однако мне, учителю начальных классов, важно, что Образовательная система «Школа 2100» и Федеральный стандарт второго поколения ориентируют педагогов на создание условий для развития вариативности образования. Для этого на первом этапе обучения в школе можно сделать очень многое. Например, я постаралась на материале стихотворений известных авторов научить детей воспринимать художественное произведение как осуществление авторского замысла. А затем мои ученики приступили к самостоятельной творческой работе, но оказалось, что сочинять даже маленькие стихотворения не всем детям по силам.

Тогда я стала искать другой способ, где ведущими являются принцип обучения деятельности и принцип творчества.

Сначала я познакомила своих учеников с написанием **синквейна**. Это слово происходит от французского слова «пять» и означает «стихотворение, состоящее из пяти строк». У него есть свои правила написания и нет рифмы! Первая строка – заголовок, тема синквейна, и состоит она из одного слова – имени существительного. Вторая строка – два прилагательных, которые раскрывают данную тему. Третья строка – три глагола, описывающих действия, относящиеся к теме. Четвёртая строка – ёмкая фраза, в которой человек высказывает своё отношение к теме. Это может быть крылатое выражение, цитата, пословица или собственное суждение сочинителя. И, наконец, пятая строка – слово-резюме, которое включает в себе идею темы, выра-

жает к ней личное отношение. В идеале эта строка содержит только одно слово – существительное, но допускает и большее количество слов.

Предлагаю вашему вниманию синквейны третьеклассников на тему «Времена года».

Зима.

Холодная, белая.

Укутывает, замедляет,

успокаивает.

Долгое тихое ожидание.

Сон.

(Герман Земсков)

Весна.

Радостная, игривая.

Растопила, развеселила, согрела.

Люблю весну за её нежность.

Краса.

(Даниил Титовский)

Лето.

Яркое, солнечное.

Бодрит, веселит, радует.

Даже в дождливые дни

прекрасно.

Чудесная пора!

(Артём Нестеров)

Осень.

Чарующая, золотая.

Заворожит, окрасит, накормит.

Волшебное время года.

Сказка!

(Аня Лобуренко)

В новом ФГОСе воспитание ставится на первое место в системе образования. Одной из базовых ценностей российского общества является семья. Любовь и взаимопомощь, забота о старших и младших, ответственность за другого человека стали приоритетами и для моих учеников. По их синквейнам видно, что ценности семейной жизни, усваиваемые с раннего возраста, имеют для них непреходящее значение, а взаимоотношения в семье проецируются на отношения в обществе.

Брат.

Добрый, весёлый.

Поможет, утешит, развеселит.

Если мне трудно, подставит плечо.

Мой лучший друг!

(Валера Нестеров)

48

И ничего не получилось.
Вот такой ученик из Америки!
(Саша Ибраева)

Жил-был странный старик
из Перу.
Он не знал, чем заняться ему.
Книгу с полки он снял
И вверх ногами читал
Один странный старик из Перу.
(Валера Нестеров)

Один старичок из Макао
Макал свои туфли в какао,
А белый жилет
Он макал в винегрет –
Весёлый старик из Макао!
(Наташа Рыбкина)

Молодая торговка из Ниццы
Продавала баранки с корицей,
Но пришёл Дед Мороз
И баранки увёз
С молодой торговкой из Ниццы.
(Даша Журавлёва)

Неудачливый фермер из Пскова
Не знал, что делать с коровой.
Вместо сена он ей
Ворох дал желудей,
Неудачливый фермер из Пскова.
(Артём Нестеров)

Написание синквейнов и лимериков позволяет ученикам начальных классов проследить за влиянием литературы разных народов друг на друга, увидеть взаимодействие авторских и фольклорных произведений, а также обогатить словарный запас, развить творческий потенциал.

Впереди 4-й класс, и я уже знаю, что мы будем писать хокку (хайку) – японские лирические стихотворения.

Галина Павловна Халтурина – учитель начальных классов МБОУ «Гимназия № 2», победитель национального проекта «Образование-2009», г. Екатеринбург.

Особенности художественно-образного мышления учащихся начальной школы при работе над декоративным пейзажем*

Т.А. Стрелкова

Обучение учащихся младших классов декоративному пейзажу на уроках изобразительного искусства должно быть направлено на развитие их творческой самостоятельности и активности. Для этого необходимо воспитывать у детей эстетическое и эмоциональное отношение к окружающему миру, обеспечить владение средствами изображения различных событий и явлений.

Ключевые слова: младшие школьники, развитие творческих способностей, изобразительная деятельность, декоративный пейзаж, стилизация, художественно-образное мышление.

Одной из актуальных проблем современного обучения является развитие творческих способностей школьников. Анализ методической литературы свидетельствует о том, что именно искусство обладает огромными возможностями по развитию творческого потенциала учащихся. Занятия художественным творчеством основываются на всестороннем чувственном опыте ребёнка, на его искреннем интересе к предмету непосредственного восприятия. Это ценнейшее качество необходимо развивать и совершенствовать в процессе художественного творчества. Кроме того, богатый художественный опыт, выступая в качестве противовеса «левополушарному» образованию, может сохранить целостность психического развития ребёнка.

* Тема диссертации «Методические особенности обучения младших школьников изобразительному искусству при создании декоративного пейзажа». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Л.А. Бутовкина.

Совершенствование современной системы образования в нашей стране предполагает формирование личности, способной решать задачи в нестандартных условиях, гибко и самостоятельно использовать приобретённые знания в разнообразных жизненных ситуациях. Искусство, развивая художественно-образное мышление ребёнка, помогает ему построить целостную картину мира, позволяющую принимать более эффективные решения в условиях его дальнейшей самореализации. Дефицит творчества в современной школе, отсутствие у учащихся положительного опыта свободного творчества искажают нормальный процесс становления личности. Это чревато непредсказуемыми личностными кризисами и асоциальными проявлениями вплоть до так называемых немотивированных преступлений. Углублённые же занятия художественным творчеством, проводящиеся не только в младшем, но и в подростковом возрасте как с «сильным», так и со «слабым» контингентом учащихся, приводят к личностному росту детей: их эмоциональная сфера обогащается, эгоистические и потребительские мотивы уступают место стремлению к саморазвитию и заботе о других; растут самостоятельность и ответственность ребёнка – признаки психологического здоровья. Данные социально-психологических исследований показывают, что среди взрослых, обладающих богатым опытом общения с искусством, также больше личностно развитых и социально ответственных людей.

В изобразительной, как и в любой художественно-творческой деятельности, связанной с осознанием, переживанием, установлением своего отношения к изображаемому, индивидуальные особенности автора проявляются особенно ярко. Эти особенности, так же как и объём знаний, умений и навыков, которыми владеет учащийся, определяют характер и художественный уровень рисунка.

Процесс воспроизведения образов действительности неразрывно связан у младшего школьника с осмыслением характерных особенностей изображаемого, с усиленной

оценкой его качеств, где большую роль играют эстетические чувства, отношение к тому, что воспроизводится. «Рисовать – это значит размышлять, думать», – говорил П.П.Чистяков. Воспитание способности к такому размышлению является важнейшим моментом в изобразительной деятельности. Творческое начало также обуславливается стремлением учащегося не только изобразить те или другие предметы и явления, но и передать своё отношение к ним, поэтому необходимо сделать так, чтобы предметы и явления, изображаемые учащимися младшего школьного возраста, вызывали у них эмоциональное отношение, которое с помощью тех или иных изобразительных средств они выражали бы в рисунке.

Передача этого отношения в рисунке связана с поисками доступных младшему школьнику средств художественного выражения, с усиленным овладением тем материалом и его техникой, с которыми он имеет дело. Однако нередко учащиеся мало знакомы с изобразительными средствами, вследствие чего рисунки у них получаются яркие, красочные, декоративные, но неуверенные. Причина этого – огромный пробел в изобразительных знаниях и умениях учащихся младшего школьного возраста, поэтому главными задачами обучения становятся ознакомление учащихся со всевозможными средствами художественного выражения, предоставление младшим школьникам необходимых знаний по изобразительному искусству, обучение технике и владению определёнными материалами.

Изучая окружающий мир, человек с древних времён изображал его условно-стилизованно, т.е. изображение было хотя и упрощённое, но выявляющее главное, характерное в объекте или форме. Уже в наскальных рисунках первобытный человек использовал стилизованные изображения людей и животных. «В Древнем Египте, Ассирии и Вавилоне создаётся огромное количество произведений, где применяется условно-стилизованное изображение растений, животных и человека, в кото-

рых отображаются различные эпизоды жизни и мифологические сцены» [2, с. 5].

Так и учащиеся младшей школы стремятся прежде всего передать предметы, а не соотношение их форм, размеров, цвета, пространственного расположения, что лежит в основе изобразительного искусства. Способность к сопоставлению у младших школьников развивается очень медленно.

Плоскостные и двухмерные изображения, выполненные учащимися, являются теми естественными предпосылками, которые на данном этапе совпадают с художественными особенностями декоративного рисования. Известно, что учащимся намного проще передавать свой замысел в рисунке с помощью выразительной декоративно-сти, некой схематичности. Итак, мы предположили, что к пониманию объёмного изображения учащихся легче подвести через более глубокое изучение декоративного рисования, через сравнение и нахождение общего и различного в наблюдаемых явлениях.

Процесс обучения изобразительному искусству необходимо начинать с наблюдений, так как детское творчество самым непосредственным образом связано с особенностями восприятия окружающего мира. Одним из важнейших условий развития изобразительного творчества младших школьников является обогащение культуры зрительного восприятия, формирование художественного образного видения. Именно поэтому, а также в связи с часто низким уровнем изобразительных возможностей учащихся будет правильным начинать обучение с особенностей изображения пейзажа, в том числе декоративного, условного, истоки которого можно увидеть в дошедших до нас настенных росписях и декоративно-прикладных изделиях ремесленников Древней Руси, а в более поздние века – в народном декоративно-прикладном творчестве и в работах профессиональных мастеров и художников-прикладников [1, с. 281].

Рассмотрим пример выполнения одного из заданий. В начале учебного года, после первого знаком-

ства с некоторыми изобразительными возможностями, учащимся даётся задание на **преобразование** листьев деревьев **из реалистических в декоративные**. Школьники заранее собирают в парках, скверах красиво окрашенные осенью листья, тем самым самостоятельно познавая окружающий мир и тесно взаимодействуя с природой, что является необходимым воспитанием умения видеть вокруг себя предметы и явления, которые послужат содержанием изобразительного творчества. Затем необходимо внимательное изучение натуры и приёмов преобразования, после чего можно приступать к работе. Учителю надо обеспечить учеников различными примерами, которые наглядно будут демонстрировать приёмы преобразования. Таким образом происходит знакомство ребят со **стили-зацией**.

В работе над преобразованием осеннего листа важно, насколько творчески учащиеся младших классов могут переработать окружающую действительность и внести в неё свои мысли и чувства, своё восприятие изображаемого. Творческая стилизация обязательно носит индивидуальный характер, подразумевает авторское видение и художественную переработку явлений и объектов окружающей действительности и, как результат, отображение их с элементами новизны. Во время урока также можно использовать музыку из цикла «Четыре времени года» Антонио Вивальди, а именно произведение «Осень», развивая у детей эмоциональную отзывчивость.

Учителю необходимо объяснить школьникам, что декоративной стилизации в первую очередь свойственны обобщённость и символичность изображаемых объектов и форм. Этот художественный метод подразумевает сознательный отказ от полной достоверности изображения и его подробной детализировки. Метод стилизации требует отделить от изображения всё лишнее, второстепенное, мешающее чёткому визуальному восприятию, чтобы раскрыть сущность изображаемых объектов, отобразить в них самое главное, привлечь внимание зрителя к скрытой до этого красоте

и вызвать у него соответствующие яркие эмоции.

В результате преобразования осенних листьев учащиеся не только изучают их строение, знакомятся с особенностями тех или иных форм листьев, но и вносят в работу свои мысли и чувства, своё видение предмета, новизну своего восприятия. С помощью этого задания мы также вызываем эстетическое отношение к природе, развиваем эмоциональную отзывчивость и вооружаем учеников средствами изображения различных событий и явлений.

Таким образом, изучая особенности композиции, теории цвета, техники выполнения декоративного пейзажа на более условном уровне рисования, учащиеся приобретают специфическую логику мышления, характерную для юного художника. Эта перестройка мышления, абсолютно необходимая для прочного овладения реалистическим грамотным изображением, опирается на обобще-

ние накопленных зрительных представлений об окружающих нас предметах, на понимание закономерностей оптических особенностей нашего зрения и на знание законов и приёмов изображения.

Литература

1. Даглдян, К.Т. Декоративная композиция : учеб. пос. / К.Т. Даглдян. – Ростов н/Д : Феникс, 2010.

2. Стародуб, К.И. Рисунок и живопись : от реалистического изображения к условно-стилизованному : учеб. пос. / К.И. Стародуб, Н.А. Евдокимова. – Ростов н/Д : Феникс, 2009.

*Татьяна Андреевна Стрелкова – учитель
изобразительного искусства ГОУ СОШ
№ 601, г. Москва.*

Уважаемые читатели!

Благодаря вашим ответам на вопросы анкеты, помещённой в последнем номере журнала за прошедший год, мы определили, какие публикации вошли в число лидеров. Надо сказать, перед нами стояла непростая задача: статей, достойных высокой оценки, оказалось намного больше, чем призовых мест. Однако ваш выбор, по итогам опроса, таков: в разделе «Статья учёного» лучшими были признаны материалы **А.В. Миронова** (г. Набережные Челны), **З.И. Курцевой** (г. Москва), **А.А. Майера** (г. Барнаул), **Н.А. Ипполитовой** (г. Москва); «Статья методиста» – материалы **О.А. Родыгиной** (Московская обл.), **Е.П. Лебедевой** (г. Кемерово); «Статья учителя» – материалы **Г.А. Рейс**, **О.Е. Романченко**, **Т.А. Лихачёвой** (г. Омск), **Н.А. Краснощёковой** (Пензенская обл.), **Н.А. Семёновой** (г. Казань). Особо отметим статьи педагогов ДОУ: **И.В. Липовой** и **Т.Г. Жаворонковой** (г. Волгоград), **О.М. Ельцовой** и **А.Н. Тереховой** (г. Новосибирск). Спасибо всем, кто написал нам! Поздравляем победителей читательского опроса и желаем им новых творческих успехов.

Редколлегия и редакция журнала

Фольклор в системе духовно-нравственного развития и воспитания младшего школьника

А.Ю. Никитченков



В статье уточняется роль традиционного устно-поэтического творчества и современного фольклора в системе духовно-нравственного развития и воспитания личности младшего школьника. Автор обращает внимание педагогов начального образования на значимость фольклора в плане ознакомления младших школьников с духовными ценностями отечественной и мировой культуры в процессе литературного образования и речевого развития учащихся, осуществления их творческой деятельности.

Ключевые слова: младшие школьники, духовно-нравственное развитие и воспитание, начальное образование, фольклор.

Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся – важнейшие задачи современного образования, которому «отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества» [2, с. 5]. Духовное и нравственное развитие младших школьников предполагает последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы их личности, которое сможет позволить учащимся на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов выстраивать отношение к себе и другим людям, к окружающему миру. Важно заметить, что духовно-нравственное воспитание на начальной ступени образования реализуется «в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, в совместной педагогической работе образовательного учреждения, семьи и других институтов общества» [4, с. 8; 5, с. 26].

Традиционный фольклор – хранитель исторического духовного наследия народа. Передаваясь из поколения в поколение, произведения устно-поэтического творчества аккумулируют духовный опыт различных исторических эпох и отражают общие свойства мифопоэтиче-

ской модели мира и локальные региональные традиции. В силу архаичности фольклора его роль в духовно-нравственном становлении личности современного младшего школьника нуждается в более подробном рассмотрении.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения и соответствующие ему примерные программы предусматривают ознакомление младшего школьника со сказочными и малыми фольклорными жанрами, былинами, легендами и колыбельными песнями, с «традициями художественной культуры родного края, с фольклором и народными художественными промыслами»; формирование готовности учащихся осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику фольклорных произведений, отличать фольклор от литературы [4, с. 24, 127, 129].

Произведение устно-поэтического творчества выступает в неизменном сопровождении нетекстовых элементов: обрядового действия, интонации, напева, жеста, мимики, танца. Важны также место и время воспроизведения, состав и характер слушателей-участников. Сама идея записи фольклорного произведения (т.е. перекодировки его в письменную форму) противоречит природе устно-поэтического творчества, поэтому современный читатель не может восстановить изначальный синкретический характер текста. Всё это позволяет сделать важный методический вывод о том, что в процессе использования произведений устного народного творчества в системе учебно-воспитательной

работы полезно привлекать этнографические материалы, использовать архивные видео- и аудиозаписи, посещать выступления фольклорных коллективов. При ознакомлении младших школьников с произведениями обрядовой поэзии (веснянки, заклички и др.), в которых синкретическая природа фольклора проявляется особенно ярко, необходим рассказ учителя, частично реконструирующий обрядовый контекст.

На уроках литературного чтения учитель организует целенаправленное наблюдение учащихся за содержанием и формой фольклорных произведений, их языком, образным миром и смысловым планом. В процессе таких наблюдений младший школьник испытывает самые разнообразные эмоции и чувства. Объём фольклорного материала, отбор устно-поэтических жанров и способы организации учебной работы с ними зависят от специфики того комплекта, по которому проводятся уроки литературного чтения. В системе литературного чтения учителю не следует разделять задачи литературного и духовно-нравственного развития учащихся на материале устно-поэтического творчества. Эти задачи взаимообусловлены, поскольку, с одной стороны, «формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств» является одной из задач духовно-нравственного воспитания младших школьников [4, с. 11], с другой – фольклор, будучи поэтическим творчеством, является одной из базовых национальных духовных ценностей. На материале устно-поэтических произведений младшие школьники могут получить «первоначальный опыт эмоционального постижения народного творчества, этнокультурных традиций, фольклора народов России» [4, с. 31]. Действительно, фольклор народов России, при умелом отборе текстовых материалов для уроков литературного чтения и внеклассной работы, может стать источником нравственных представлений учащихся о семье (пословицы, загадки, колыбельные песни и иные жанры семейно-бытового фольклора), о добре и зле (пословицы, загадки, сказочные жанры), о любви и верности (пословицы,

волшебные сказки, лирические песни), о подвигах и героях (былины, исторические песни), о повседневном крестьянском труде (пословицы, произведения календарного фольклора) и других сферах духовной и материальной жизни людей.

Народные традиции воспитания исследованы в **этнопедагогике**, которая представляет собой одну из попыток описания эмпирического опыта этнических групп в воспитании и образовании детей. Этнопедагогика размышляет о морально-этических и эстетических воззрениях на исконные ценности семьи, рода, народности, нации, объясняет народную педагогику и предлагает пути её использования в современных условиях. «Никакое национальное возрождение, никакое воссоздание прогрессивных народных традиций невозможно без приведения в действие исконных традиций воспитания, народной педагогики», – утверждает этнопедагог Г.Н. Волков [1, с. 4]. Попытка показать младшему школьнику устно-поэтическое творчество как один из способов миропостижения была предпринята М.Ю. Новицкой в курсе «Введение в народоведение», который в 90-е годы прошлого века регулярно публиковался в программах для начальной школы.

Однако учителю следует помнить: далеко не всё, что описывается в фольклоре, может соотноситься с повседневным опытом современного ученика. Своими корнями фольклор уходит в далёкое мифологическое прошлое. Даже для младшего школьника в устно-поэтическом творчестве слишком очевидны отголоски заклинаний, жертвоприношений, тотемических культов, свадебных, похоронных и иных обрядов. В фольклоре учащиеся вряд ли найдут такие важные для современного человека ценности, как приоритет научных знаний (фольклор эксплицирует не естественно-научную, а мифопоэтическую модель мира), стремление к прогрессу (фольклор ориентирован на хранение традиций, ему не свойственно стремление к новаторству), уважение к иным конфессиям (фольклор – закрытая система). Вопрос о том, должны ли мифопоэтиче-

ские тексты и мифологическая культура стать предметом изучения в начальной школе, для современной методики очень актуален и имеет как своих сторонников (М.Ю. Новицкая, Л.Е. Стрельцова, Н.А. Чуракова и др.), так и противников (Е.И. Матвеева, Т.С. Троицкая). Для того чтобы осознанно принять ту или иную точку зрения, учитель сам должен владеть такими знаниями и умениями, которые позволили бы ему понимать мифологические тексты через их соотношение с соответствующим культурным контекстом. При этом важно заметить, что мифологическая общность фольклора разных народов как раз и может послужить тем связующим звеном, которое объединит в восприятии младшего школьника устно-поэтическое творчество различных традиций. Наблюдения схожих мотивов и образов (дома, пути, превращений, чудесного заступничества и др.), характерных для фольклора разных народов, станет важным фактором в осознании близости современных культур.

Среди базовых национальных ценностей отметим традиционные российские религии, на основе которых формируются представления о «вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности» [2, с. 18]. Так, например, в процессе исторического развития русского фольклора на мифологический субстрат наслаивались христианские сюжеты, мотивы, образы, важнейшие христианские ценности. В качестве ярких примеров могут выступать народные пословицы, поговорки, загадки. Тематически разнообразные, они охватывают самые различные сферы духовной и материальной жизни православного человека. Вот примеры подобных пословиц из выдержавшего множество переизданий сборника В.И. Даля: *Кто любит Бога, добра получит много; Божеское не от человека, а человек от Бога; Беден бес, что у него Бога нет; Менять веру – менять и совесть; С молитвой в устах, с работой в руках; Не слушай, где куры кудахнут, а слушай, где Богу молятся; И дурак знает, что в Христов день праздник.*

В общеизвестном сборнике Д.Н. Садовникова можно найти такие загадки: *Что в избе за краса?* (отгадка: образа; следует обратить внимание детей на то, что вопрос и ответ в загадке рифмуются, помогая слушателю прийти к правильной отгадке); *Тень-тень, потень, выше города плетень* (отгадка: церковь; текст загадки эквивалентен началу общеизвестной детской песенки-потешки, звуковая инструментовка создаёт ощущение колокольного звона); *На каменной горке воют волки* (отгадка: колоколья; вероятно, иносказательно говорится о погребальном звоне, волк в фольклоре часто выступает как персонификация смерти).

Произведения малых фольклорных жанров позволяют не только решать вопросы литературного и духовно-нравственного развития учащихся, но и выявлять особенности художественной формы, с помощью которой осуществляется трансформация универсалий христианской культуры. Например, в процессе чтения и анализа загадки *На горе, горе два орла орловали, одно яичко катали, из рук в руки передавали* (отгадка: крестины) в зависимости от литературоведческой подготовленности дети могут выявить группу метафорических образов (*гора* – церковь, *орлы* – крестные отец и мать, *яичко* – новорожденный), тавтологию (*орлы орловали*), звукопись, связь со скороговоркой, смежную глагольную рифму (*орловали/катали/передавали*), ритм, характерный для сказового стиха, трансформацию обряда, приуроченного к празднику Пасхи (катание яиц).

Впрочем, далеко не всегда фольклор активно впитывал религиозные традиции, иногда он перерабатывал их по мифопоэтическим законам, поэтому для успешного проведения учебно-воспитательной работы учитель должен уметь разграничивать мифологические и более поздние религиозные напластования в фольклоре.

Одна из насущных задач духовно-нравственного воспитания школьников – развитие способности к «самооценке, пониманию смысла своей жизни... к реализации творческого потенциала» [2, с. 12]. Для решения этой задачи может быть привлечён,

в частности, **современный детский фольклор**, который сопутствует ребёнку на разных возрастных этапах его развития и охватывает различные планы стихийной творческой деятельности: словесный, игровой, изобразительный. Значительность фольклорного пласта в структуре детской субкультуры обязывает современного учителя постоянно держать его в поле зрения, наблюдать за его изменчивостью в процессе общения с детьми. Всё это позволит педагогу лучше понять своих учеников, а в некоторых случаях обогатить уроки литературного чтения и внеклассную работу, помогая детям на интересных и близких им текстах раскрыть некоторые универсальные свойства словесной культуры, осознать свою причастность к ней.

Современный школьный фольклор – многожанровое и генетически разнородное явление, в нём получили специфическое преломление традиционное народное творчество и постфольклор, литература и театр, кинематография и мультипликация, компьютерные игры, факты повседневности. На материале некоторых жанров современного школьного фольклора (страшилок, анекдотов, садистских стишков) учащиеся могут выступить в роли «фольклористов», собирая школьный фольклор и доказывая его основные признаки (устность бытования, вариативность, отсутствие конкретного автора), читателей, которые сопоставят, например, страшилки и их литературные версии («страшные рассказы» М. Есенинского, Г. Науменко, В. Роньшина, С. Седова, А. Усачёва, Э. Успенского и др. авторов), в роли рассказчиков или «писателей». Данные показывают, что учащиеся начальных классов нередко знают больше детских страшных историй (помнят их названия и охотно берутся рассказывать), нежели, например, народных сказок, которые изучаются в школе целенаправленно.

Устные семейные рассказы также составляют значительный пласт **семейного фольклора**. Разнообразные по тематике (об истории семьи, о происхождении фамилии, о женитьбе и замужестве, о рождении

детей и наречении имени, о семейных реликвиях и необычных событиях), они бытуют и среди современных детей, которые нередко «знают своих предков до четвертого-пятого поколения и обнаруживают хорошее знание семейной фольклорной традиции» [3, с. 619].

Культурная атмосфера каждой семьи уникальна, но есть и общие закономерности создания и функционирования семейного фольклора, берущие истоки в традиционном устно-поэтическом творчестве. Вот примеры семейных рассказов о происхождении фамилии:

«Наша фамилия связана с кислыми ягодами – “кисличками”, – которые собирали летом, ели их и заготавливали на зиму. А один человек собирал их больше всех, больше всех ел и больше всех заготавливал. И пошла наша фамилия – Кисловы».

О детях:

«Раньше пуговиц почти не было, а те, которые продавались, были очень дорогие. Бабушка брала пятаки, обшивала их тканью и пришивала их вместо пуговиц. А мама со своей сестрой отрывали эти пуговицы, доставали пяточки и ходили на них в кино» [3, с. 628, 641].

Основное содержание учебно-воспитательной работы с семейными рассказами в начальной школе может заключаться в собирании, запоминании и рассказывании семейных преданий с целью развития речи учащихся, составлении семейного словаря (наименований, выражений, прозвищ), повышения авторитета собственной семьи в глазах ребёнка. На основании рассказанных друг другу семейных историй учащиеся могут сделать попытку их тематической классификации. Поэтому семейные рассказы будут способствовать осознанию учащимися «безусловной ценности семьи как первоосновы нашей принадлежности к многонациональному народу Российской Федерации» [2, с. 13], расширению «опыта позитивного взаимодействия в семье» в процессе проведения мероприятий, «раскрывающих историю семьи, воспитывающих уважение к старшему поколению, укрепляющих преемственность между поколениями» [4, с. 22].

Краеведческий компонент в обучении младших школьников

Т.К. Рыпная

Таким образом, произведения фольклора могут быть широко задействованы в системе духовно-нравственного воспитания младшего школьника. Фольклор может способствовать формированию у учащихся любви и уважительного отношения к своему народу, родному краю, к семье, человеку, его материальной и духовной культуре, к труду, творчеству, искусству и другим базовым духовно-нравственным ценностям. Роль фольклора в духовно-нравственном развитии личности современного младшего школьника ещё будет уточняться педагогической наукой. Тем не менее на настоящий момент можно утверждать, что традиционный и современный фольклор позволяет одновременно решать обучающие, развивающие и воспитательные задачи, служит эффективным средством литературного и духовно-нравственного развития учащихся, консолидирует воспитательные возможности школы, семьи и иных общественных институтов.

Литература

1. Волков, Г.Н. Этнопедагогика : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г.Н. Волков. – М. : Академия, 1999.
2. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009.
3. Русский школьный фольклор : От «вызываний» Пиковой дамы до семейных рассказов / Сост. А.Ф. Белоусов. – М. : Ладомир, 1998.
4. Примерная основная образовательная программа начального общего образования // Официальный сайт Министерства образования и науки РФ: <http://mon.gov.ru/files/materials/7195/noo-prim.pdf> (01.12.2011)
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Официальный сайт Министерства образования и науки РФ: <http://mon.gov.ru/files/materials/7195/373.pdf> (01.12.2011)

Любовь к родине является мировоззренческим стержнем, который во многом определяет жизненную позицию человека и гражданина.

Цель системы краеведческого образования – создать условия для духовно-ценностной и практической ориентации ученика в окружающем микромире (городе, крае), содействовать общему развитию ребёнка.

Организация достижения этой цели обусловлена прежде всего возрастными познавательными возможностями детей, в связи с чем работу по краеведению в начальной школе мы разделяем на две ступени. **Начальная ступень** – пропедевтический курс, который способствует осознанию ребёнком важности окружающего его микромира. **Вторая ступень** в достижении целей краеведческого образования – внедрение краеведения в различные учебные дисциплины.

В дошкольном и младшем школьном возрасте начинается длительный процесс познания тех нравственных ценностей, которые лежат в основе патриотизма. Любовь к родине, стремление служить своему народу, своей стране, чувство национальной гордости не возникают сами по себе, поэтому с самого раннего возраста необходимо целенаправленное воздействие на человека. Любовь к отечеству начинается с ощущения малой родины, края, где родился и вырос.

Всё это учитывает **спецкурс**, разработанный в соответствии с требованиями ФГОС педагогом С.А. Круговой для учащихся 3–4-го классов общеобразовательных учебных заведений Ставропольского края в качестве регионального дополнения к федеральному учебному курсу. Кроме познавательного, спецкурс имеет большое патриотическое значение, раскрывая нравственное и эстетическое богатство традици-

Алексей Юрьевич Никитченков – канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальной школе Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

онной национальной культуры, способствуя формированию осознанного патриотического чувства, основанного на понимании тех духовных ценностей, которые создавались веками исторического пути народа.

Спецкурс разработан с целью развития у обучающихся интереса к прошлому и настоящему своей семьи, города (села, станицы) и знакомит школьников с историей, традициями и бытом народов Ставрополя.

Краеведческий принцип обучения осуществляется посредством внеклассных мероприятий и интегрированных уроков окружающего мира, литературного чтения, русского языка, физической культуры, технологии, музыки. Предложенная система краеведческого образования помогает ответить на ряд вопросов.

Для чего следует изучать родной город, край в начальной школе?

Именно в начальной школе закладываются основы познавательного интереса к изучению города, села как окружающего ребёнка микромира, создаются условия для формирования нравственных чувств, этики поведения (что составляет базу для духовно-ценностной и практической ориентации ребёнка). Младший школьник на доступном для него уровне осознаёт важность и ценность лично для него окружающего микромира; в привычном открывает новые стороны; учится грамотно взаимодействовать с микромиром.

Что изучать в курсе краеведения?

Жизнь города, села в предыдущем столетии, несомненно, вызывает интерес у детей. Однако в силу возрастных познавательных возможностей они не могут оценить значимость исторических процессов в контексте истории и культуры России, давние события не становятся для младших школьников личностно значимыми. В связи с этим первоначальное знакомство с краеведением целесообразно начать с современного состояния окружающего детей микромира (социальной, культурной и природной среды села, края).

Каким образом организовать достижение намеченной цели?

Ответом на этот вопрос является программа спецкурса.

Содержание спецкурса для 3-го класса:

1. Ставропольская крепость.
2. Родное село.
3. Земля-матушка.
4. Казаки.
5. Кочевые народы.
6. Памятники истории.
7. Улицы моего города.
8. Писатели и поэты на Кавказе.
9. Наука и культура.
10. Гербы и символы.
11. Я и моя семья.

Содержание спецкурса для 4-го класса:

1. Наш край в годы революции и Гражданской войны.
2. Стройки первых пятилеток.
3. Ставрополье в годы Великой Отечественной войны.
4. Юные герои Ставрополя.
5. Жизнь после войны.
6. Житница России.
7. Наука, культура, искусство.
8. Современные гербы и символы Ставрополя.

9. Мой край родной (обобщение).

Как преподавать краеведческий материал в начальной школе?

Отбор материала проводится с учётом возрастных психологических особенностей детей. Это прежде всего конкретные (овеществлённые) объекты: здания, парки, памятники, горы, реки и т.п.

Важнейшее условие результативности курса – сочетание аудиторных и экскурсионных занятий, которые способствуют формированию оценочных суждений.

Отметим, что в Приложении к каждой теме содержатся творческие задания, игры и забавы. Пособие включает викторины, хронологическую таблицу, странички для чтения, словарик. К словарику предлагаются задания: если в тексте ты встретишь незнакомые слова, то запиши их в словарик и дай им объяснение.

Приведём примерные темы дополнительных творческих заданий.

3-й класс, тема 1 «Ставропольская крепость».

1. Когда был основан Ставрополь? Подчеркни правильный ответ:

- а) в 1677 г.; б) в 1777 г.; в) 1877 г.; г) в 1977 г.

2. Внимательно прочитай текст на стр. 4. Допиши предложения.

а) Ставрополь был основан как одна из ...

б) В 1780 году в крепости возвели ...

3. Соедини стрелкой слово и его объяснение.

Драгун	укреплённый населённый пункт
Станица	кавалерист
Крепость	казачье поселение
Набег	крытое углубление в земле, вырытое для жилья
Землянка	внезапное нападение

4. Напиши, к каким векам относятся перечисленные ниже годы:

1654 г. – 17 век; 1777 г. – ...; 1812 г. – ...

5. Прочитай текст. Выполни данные в нём задания.

Народные игры и забавы

Наши прабабушки и прадедушки очень любили разные игры, забавы, потехи. Вот одна из них. Возьмись правой рукой за левое ухо, а левой рукой – за кончик носа. Хлопни в ладоши и быстро поменяй руки: левой рукой возьмись за правое ухо, правой – за кончик носа.

А теперь поиграй с друзьями в игру «Качели-карусели».

Еле-еле, еле-еле,
Завертелись карусели.
А потом, потом, потом
Всё бегом, бегом, бегом.
Обождите – не спешите,
Карусель остановите.
Раз-два, раз-два –
Вот и кончилась игра.

(Все бегают по кругу, взявшись за руки, сначала медленно, потом всё быстрее.)

Вот ещё одна старинная забава. Называется она «Кто скороговорщика перескорговорит». Важно не только проговорить скороговорку как можно быстрее, ещё важнее – произнести её чисто и красиво. Ведь недаром наши прадеды дали скороговорке ещё одно название – чистоговорка. Ну-ка, попробуй!

У нас на дворе-подворье погода раз-микропогодилась.

Иван-болван молоко болтал, да не выболтал.

Хохлатки-хохотушки хохоток хохотали:
ха-ха, ха-ха-ха!

Тема 7. «Улицы моего города».

1. Нарисуй «портрет» своей улицы для международной выставки, для людей, которые ничего не знают о твоём городе.

2. Нарисуй главную достопримечательность своего города в такое время года и в такую погоду, которая более всего подходит к её облику.

3. Опиши устно или письменно свой или понравившийся тебе дом (можно сделать это в стихотворной форме).

4. Придумай «лекарство», которое вылечит «больной» дом или целый город.

5. Придумай рекламу для туристов, которые хотят приехать в наш город (край).

Таким образом, целенаправленная работа по краеведению позволяет создать условия для духовно-ценностной и практической ориентации ученика в окружающем микромире (городе, крае) и содействовать общему развитию ребёнка.

Литература

1. Боброва, И.В. Материалы из опыта работы по теме «Краеведческий компонент обучения в начальной школе – ступень в организации самостоятельной поисковой деятельности учащихся по освоению имеющегося опыта жизнедеятельности»: реферат / И.В. Боброва. – Ессентуки, 2003.

2. Бутенко, Н.И. Литература Ставрополя / Н.И. Бутенко. – Ставрополь, 2000.

3. Гниловской, В.Г. Занимательное краеведение / В.Г. Гниловской. – Ставрополь, 1974.

4. Кругов, А.И. Страницы истории края: учеб. пос. для учащихся нач. шк. ; в 2-х ч. / А.И. Кругов, С.А. Кругова. – Ставрополь: Ставропольское кн. изд-во, 2002.

5. Кругов, А.И. Ставропольский край в истории России / А.И. Кругов. – Ставрополь, 2001.

6. Судавцов, Н.Д. История Ставропольского края / Н.Д. Судавцов. – Ставрополь: СКИПКРО, 1996.

Татьяна Константиновна Рыпная – учитель начальных классов гимназии № 9, г. Ставрополь.

Отношение к учителю как показатель адаптации ребёнка к школе*

Т.С. Семёнова



В статье раскрывается положение о том, что позитивное отношение учителя к ученику в образовательном процессе способствует успешной адаптации ребёнка к школе, а негативное отношение учителя препятствует ей. Ответное отношение ученика к учителю может служить индикатором успешности прохождения адаптации к школе.

Ключевые слова: отношение учителя к ребёнку, отношение ребёнка к учителю, адаптация, дезадаптация.

Большинству родителей знакомо трепетное отношение младшего школьника к своему учителю.

Л.И. Божович ещё в 1968 г. писала, что «учитель является центральной фигурой для учащихся 1–2-го классов, носителем существующего среди них общественного мнения. К учителям в 1–2-м классах обычно не бывает критического отношения. Требования учителя для маленьких школьников – закон» [2, с. 257].

К.Н. Поливанова, наблюдая за шестилетними первоклассниками, также отмечала, что учитель является «главной фигурой» в их обучении: «Для ребёнка, поступившего в школу, всё происходящее связано с его первым учителем». В отношении детей к учителю автор подчёркивает «доверчивость, некритичность, почти обожание» и заключает, что «по силе эмоциональной наполненности обожание первого учителя можно сравнить, пожалуй, лишь с первой любовью» [8, с. 134].

Эта трогательная особенность первоклассников заставляет задуматься. Ведь открытость и доверчивость, делающие ребёнка особенно ранимым, требуют от учителя ответной искрен-

ности и, конечно же, профессионализма. К.Н. Поливанова отмечает, что в процессе обучения может возникнуть школьная тревожность, характерная, как правило, для «сильных» учеников, причём наибольшая тревожность у маленьких школьников связана именно с учителем.

Под адаптацией к школе в психологической литературе понимается процесс приспособления ребёнка к образовательному учреждению [1; 3]. Общеизвестно, что процесс адаптации у первоклассников длится от 1–2 месяцев до полугода, иногда затягивается до года. Объективными показателями успешной адаптации считаются формирование адекватного поведения, установление доверительных отношений с учителем и дружеских контактов с одноклассниками, овладение навыками учебной деятельности. Субъективным показателем адаптации является положительное эмоциональное самочувствие ребёнка.

Признано также, что адаптационные изменения могут носить как позитивный, так и негативный характер [4, с. 251], и в последнем случае речь идёт о дезадаптации. Причинами, вызывающими дезадаптацию, считаются индивидуально-психологические особенности ребёнка, несоответствие школьной программы особенностям первоклассника, непродуктивный стиль педагогического общения и семейного воспитания.

Многие исследователи связывают школьную дезадаптацию с дидактиче-

* Тема диссертации «Психологическая готовность к школе». Научный консультант – доктор психол. наук, профессор О.А. Карабанова.

ниями, т.е. последствиями некорректного отношения учителя к ученику, неконструктивной организации образовательного процесса и учебной деятельности. Так, В.Е. Каган одной из причин затруднений адаптации называет нарушение взаимодействия в системе «ребёнок – учитель» [7], Д.Н. Исаев – «враждебное отношение педагога» [6], М.Е. Зеленова – излишнюю авторитарность учителя и его направленность на учебные нормы, а не на личность ребёнка [5], К.Н. Поливанова – непрофессионализм педагога [8], В.Б. Хозиев, М.В. Хозиева – нетактичность учителя [9].

Учитывая всё сказанное выше, рассмотрим отдельные, наиболее «показательные» случаи затруднённой и нарушенной адаптации, которые мы наблюдали в процессе своей многолетней работы психологом в школе, соотнести их с поведением учителя и ответным отношением ребёнка к учителю.

Случай 1. Олег К. был направлен к психологу в начале 3-го класса (программа 1–3), чтобы составить характеристику ребёнка для его перевода в класс коррекции. Второгодник. Двойки по основным предметам: русскому, чтению, математике. На уроках не работает, скучает, смотрит в окно, раскачивается на стуле. Может во время урока есть конфеты. Пропускает уроки. Энурез. Отношения родителей с учителем конфликтные.

По словам мамы, мальчик боялся прежней учительницы. Она часто его ругала, кричала на него, однажды ударила линейкой по руке, обещала оставить в 3-м классе на второй год. Это мама узнала от одноклассницы Олега. Сам Олег за три года обучения о школе никогда не рассказывал, на вопросы о ней не отвечал. Домашнего задания никогда не знал, даже если оно было записано в дневнике. Часто по утрам отказывался идти в школу и плакал. Папа в этих случаях ужесточал меры: ругал, брался за ремень. Мама вынуждена была сопровождать сына до дверей класса. Если учительница была в классе, Олег там оставался, если же её не было, он

спустя некоторое время после ухода мамы возвращался домой.

К моменту обследования возраст ребёнка составил полных 10 лет. Обследование показало, что он читал отдельными словами, не знал правил правописания, не умел считать в уме с переходом через десяток. Самостоятельно не прочёл ни одной книги. Одет Олег был в старый костюм, из которого он давно вырос, и обут в старые кеды. По его словам, у него есть новый костюм, но в этом ему удобнее.

Олег выполнил тест на интеллект Векслера. Результаты по отдельным субтестам по 20-балльной шкале следующие: осведомлённость – 5, понятливость – 14, арифметический субтест – 4, сходство – 4, словарный субтест – 2, повторение цифр – 6, недостающие детали – 6, последовательные картинки – 6, кубики Кооса – 7, складывание фигур – 3, шифровка – 16, лабиринты – 7.

Как видно по результатам, только два задания теста – на понятливость и на внимание (шифровка) – ребёнок выполнил на уровне выше среднего. Надо отметить, что содержание этих заданий мало касается школьного обучения. Остальные задания, определяющие память, образное и логическое мышление, речь, запас знаний, он выполнил на уровне ниже среднего. Содержание всех этих заданий в большей или меньшей степени связано со школьным обучением. Возникает естественный вопрос: почему понятливый и внимательный ребёнок не смог освоить программу начальной школы? Более того, возможно предположение, что три года пребывания в школе затормозили развитие ребёнка.

Исправление ситуации заключалось в следующем. Работа с родителями мальчика была направлена на изменение их отношения к ребёнку: вместо ужесточения дисциплины были найдены способы поддержки и помощи мальчику.

Родители наняли репетитора, чтобы ликвидировать пробелы в знаниях. Олег сказал психологу, что хотел бы прочитать книгу «Волшебник Изумрудного города», и в ближайшее

воскресенье мама с сыном поехали в книжный магазин за покупкой. Отдельно мы обсуждали способы выражения родительского отношения к учебным неудачам мальчика и его эмоциональной поддержки. Родители ребёнка, испуганные перспективой класса коррекции, с готовностью откликнулись на все предложения психолога.

Сложнее обстояло дело с учителем. С разрешения школьной администрации учительница сказала Олегу, что не будет его спрашивать на уроках, отвечать он будет только тогда, когда сам этого захочет. На уроках математики мальчику разрешили пользоваться калькулятором.

Мы договорились с Олегом, что психолог будет ждать его по пятницам. Если мальчик захочет, он может прийти поговорить. Олег стал приходить к психологу сам каждую неделю.

Уже через две недели положение начало меняться. Олег сообщил психологу, что прочитал «Волшебника Изумрудного города», и в воскресенье они с мамой поедут покупать продолжение книги. Контрольную по математике он на калькуляторе решил на 4.

Скорость чтения к концу первой четверти выросла вдвое, но ещё не соответствовала удовлетворительной отметке для 3-го класса. Потребовалось долго уговаривать учительницу поставить Олегу тройку в четверти авансом, ориентируясь не на учебную норму, а на изменения, произошедшие в ребёнке.

Постепенно Олег перестал пропускать уроки. Почти на каждой перемене он подходил к учительнице отвечать домашнее задание. У него появились приятели в классе. Как самый рослый, он часто защищал одноклассников. «Ухаживал» за учительницей: угощал конфетами, помогал донести сумку, принёс почитать «Волшебника Изумрудного города». Олег «влюбился» в свою учительницу. Он переоделся в новый костюм, стал следить за своей причёской. Дома восторженно рассказывал, какая у него замечательная учительница – красивая, добрая.

По наблюдениям Л.И. Божович, авторитет учителя для учеников 3–4-го классов начинает снижаться. Это как раз возраст Олега. Однако, не испытав восторга перед учителем в 1-м классе, Олег «прожил» это чувство с опозданием в три года.

Учебный год Олег закончил с «твёрдыми» тройками по основным предметам. В 5-м классе это был уже другой человек. Высокий, уверенный в себе, громко здоровающийся, позволяющий себе вместо школьной формы джинсовый костюм с сумкой через плечо.

Случай 2. Катя Л. в детский сад не ходила, так как часто болела простудными заболеваниями. В школу пошла по программе 1–4 в 6 лет и 10 месяцев. Исходный уровень готовности к школе был средним.

Обучение в 1-м классе проходило в детском саду. В первые две недели Катя не ела и не ходила в туалет. Домой её забирали сразу после уроков. Если оставляли в детском саду на полный день, у девочки поднималась температура до 37–37,2°. Дома она сразу бежала в туалет, потом ела – температура снижалась. Заболела через 2 недели. В ходе дальнейшего обучения болела по-прежнему 3–4 раза в году.

Катя испытывала затруднения при письме. Буквы у неё получались некрасивые и лепились одна к другой. При записи математических выражений пропускала знаки «+», «-», «=». Скорость чтения не росла.

Дома о школе девочка не рассказывала. На вопросы не отвечала, задания на дом не знала, часто не находила в портфеле необходимых для урока принадлежностей (пластилина, красок). Отказывалась одна идти в школу, плакала из-за этого, мама или бабушка вынуждены были её провожать.

Для развития учебных навыков оказались эффективными такие приёмы, как, например, обводное письмо: мама писала в прописи буквы карандашом, а Катя обводила их ручкой. По математике использовали мозаику с цифрами и знаками. Чтению помогли занятия в музыкальной школе, где девочка сначала испыты-

вала похожие трудности: звуки не соединялись в такты, такты – в мелодию. Однако ежедневные занятия на фортепиано привели к тому, что Катя сначала научилась соединять звуки, после чего сразу начала расти скорость чтения.

Отношения с учительницей с самого начала обучения были хорошими. Учительница отзывалась о девочке только положительно, отмечала её вежливость, дисциплинированность. Утешала готовую впасть в отчаяние маму, убеждая её, что всё будет хорошо, нужно только набраться терпения. В тетрадях Кати преобладали в основном пометки учителя «см.», что сама девочка расшифровывала как «смотрела, молодец».

Катя, со своей стороны, всегда с большим почтением относилась к учительнице: «О.Б. так сказала», «О.Б. не разрешает». Однажды мама нашла ошибку в тетради дочери: слово *ветреный* было написано с двумя «н». Проверили по словарю, но Катя упорно отказывалась исправлять ошибку, потому что «О.Б. так написала на доске». Когда же учительница призналась, что ошиблась, девочка убеждённо сказала маме: «О.Б. не могла ошибиться. Она просто проверила, как мы знаем».

Ситуация изменилась в конце 3-го класса. Катя стала ходить в школу одна. Знала домашнее задание. Уроки учила большей частью самостоятельно. Снизилось число пометок «см.», она стала получать положительные отметки. Девочка начала рассказывать о школе дома, у неё появились подруги в классе.

Мы описали два случая из нашей практики, имевшие место в разное время.

Похожими в обоих случаях являются 1) исходно невысокий уровень готовности к школе; 2) индивидуальные особенности детей (неуверенность, тревога, невротические симптомы); 3) затянувшийся до трёх лет процесс адаптации; 4) непоследовательность родительской поддержки: ужесточение дисциплины у родителей Олега и готовность к отчаянию у мамы Кати.

Различным было только отно-

шение учителя к ребёнку: негативная установка в случае Олега и позитивная в случае Кати; как следствие – ответное отношение ребёнка к учителю: страх у Олега и почтение у Кати.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что отношение учителя является для ребёнка важным фактором адаптации либо дезадаптации, в связи с чем отношение ребёнка к первому учителю можно рассматривать не только как показатель взаимных отношений, но и как индикатор успешного или неуспешного прохождения адаптации ребёнка к школе.

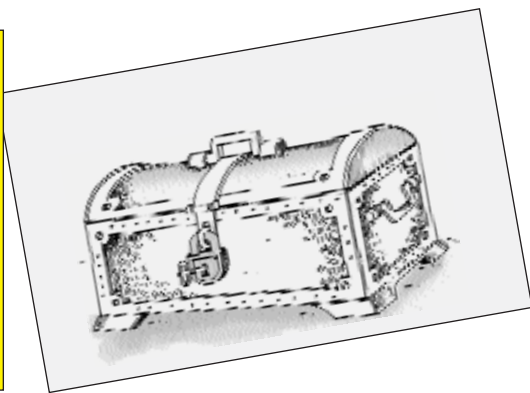
Литература

1. Битянова, М.Р. Работа психолога в начальной школе / М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева, Н.Л. Васильева. – М. : Совершенство, 1998.
2. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968.
3. Ермакова, И. Адаптация первоклассников к школе / И. Ермакова, О. Даниленко // Народное образование. – 2008. – № 5.
4. Ермакова, И. Цена адаптации и как её снизить / И. Ермакова, О. Даниленко // Народное образование. – 2009. – № 4.
5. Зеленова, М.Е. Психологические особенности педагогического влияния на адаптацию ребёнка в начальной школе : автореф. ... канд. дисс. / М.Е. Зеленова. – М., 1992.
6. Исаев, Д.Н. Психопрофилактика в практике педиатра / Д.Н. Исаев. – М. : Медицина, 1984.
7. Каган, В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1984. – № 4.
8. Поливанова, К.Н. Такие разные шестилетки : Индивидуальная готовность к школе : диагностика и коррекция / К.Н. Поливанова. – М. : Генезис, 2003.
9. Хозиев, В.Б. Психологическое консультирование родителей первоклассников и младших школьников / В.Б. Хозиев, М.В. Хозиева // Психология и школа. – 2008. – № 4.

Татьяна Семёновна Семёнова – канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального и специального образования Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, г. Пенза.

Историко-педагогический анализ проблемы моделирования среды образования младших школьников*

Т.А. Носова



Статья посвящена генезису проблемы использования средового подхода в России с 1918 г. до настоящего времени. Рассматриваются три аспекта: история школьного образования, история постановки вопроса о качестве образования, история рассмотрения среды в педагогических целях. Выделяются четыре этапа синхронизации развития этих аспектов, определивших актуальность рассмотрения проблемы моделирования организационно-стимулирующей среды как фактора повышения качества образования младших школьников.

Ключевые слова: становление начальной школы, качество образования, повышение качества образования, педагогика среды, средовой подход.

Обращаясь к генезису проблемы моделирования организационно-стимулирующей среды в начальной школе, мы выделяем три важнейших составляющих исследуемого вопроса: историю становления начального образования в нашей стране, историю постановки и решения проблемы повышения качества образования и историю рассмотрения среды в педагогических целях и с педагогических позиций.

Отдавая должное взглядам К.А. Гельвеция, Д. Дидро, Г.В. Лейбница, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др., а также исследованиям представителей педагогического средоведения (А. Бузман и др.) и отечественной педагогики среды (А.Ф. Лазурский, П.Ф. Лесгафт и др.), мы считаем рациональным рассмотреть историю данной проблемы в России. Анализ мы начнём с периода становления советского социалистического государства, так как именно в это

время начальная школа сформировалась в том виде, в котором она существует сейчас.

Опираясь на традиционный для методологии науки подход, мы выделяем четыре этапа в генезисе описываемой проблемы.

I этап – с 1917 г. до начала 30-х годов XX в. Это период формирования институциональных предпосылок возникновения проблемы – становления системы начального общего образования.

После упразднения в 1917 г. сословно-классовой и чрезвычайно сложной по структуре дореволюционной российской системы образования в спешном порядке было организовано новое бесплатное, преимущественное по ступеням, отделённое от церкви школьное устройство, по поводу регламентации которого в первые годы советской власти было обнародовано около 30 правительственных декретов [5]. В результате сложилась и была закреплена в «Положении о единой трудовой школе» (1918 г.) модель начальной школы как школы I ступени, сохранившая свою функциональность до настоящего времени.

Для этого периода характерны творчески преобразующий подход к определению направленности образовательного процесса и в то же время пренебрежение опытом отечественной школы на фоне активного заимствования последних достижений зарубежной педагогики (метода проектов, Дальтон-планов и т.п.) [8].

* Тема диссертации «Организационно-стимулирующая среда как фактор повышения качества образования младших школьников». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Е.В. Яковлев.

Этот подход позволял достичь успехов в воспитании – как отмечает И.И. Валеев, выпускники школ были действительно энтузиастами и патриотами [1].

Однако вследствие методических увлечений и прожектёрства, отсутствия систематизированных программ, нехватки учителей и невысокого уровня их грамотности, плохого материального обеспечения школ и проверки знаний в форме индивидуального и коллективного самоучёта учащихся, выпускники школ оставались полуграмотными с точки зрения освоения основ наук. Это создавало предпосылки для постановки вопроса о соответствии качества образования потребностям социума и государства.

Для развития отечественной «педагогики среды» данный период был очень плодотворным. В разработке её проблем участвовали как педагоги (П.П. Блонский, К.Н. Вентцель, Н.Н. Иорданский, А.Г. Калашников, А.С. Макаренко, А.П. Пинкевич, С.Т. Шацкий), так и педологи, психологи (М.Я. Басов, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд, А.Р. Лурия, С.С. Моложавый), а также физиологи и рефлексологи (Е.А. Аркин, И.А. Арямов, Н.А. Бернштейн, В.М. Торбек). Несмотря на разнообразие подходов, исследователи сходились в видении трёхчленной схемы этого процесса: объект – среда – субъект [4]. Остро дискутировались вопросы о том, должно ли среду приспособлять к детям или необходимо научить детей адаптироваться к этой среде. Разрабатывались подходы к изучению среды методами качественного (С.Т. Шацкий) и количественного (Н.А. Бернштейн) анализа. Осмысление вопроса об организации средовых влияний, о роли учителя, управляющего развивающими, воспитывающими и обучающими силами среды, повлекло за собой распространение экскурсионного метода и метода проектов (как технологической основы реализации программ Государственного учёного совета) [4].

Данные идеи воплотились в деятельности Института методов школьной работы с секцией педагогики среды М.В. Крупенина, опытных станций и школьных комму-

(М.М. Пистрак, С.М. Ривес, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий и др.), программах демократической трудовой школы (А.В. Луначарский, Н.К. Крупская).

Этому периоду мы обязаны становлением младшей школы в форме, выдержавшей проверку временем. Необходимость ликвидировать массовую неграмотность заслоняла вопросы о качестве образования. Переход к обязательности начального образования был несомненным достижением, создавшим предпосылки к постановке вопроса о повышении его качества в дальнейшем. Достижения же «педагогики среды» просто не рассматривались в контексте решения этой проблемы.

II этап – с начала 30-х до начала 60-х годов XX в. – период узконаправленного контекстного подхода к проблеме повышения качества образования.

Для этого этапа характерна унификация, стандартизация и даже шаблонизация образовательного процесса, связанная как с необходимостью его упорядочения, так и с идеологизацией всех сфер жизни. Установилась классно-урочная организация школьной работы с твёрдым расписанием и постоянным составом классов. Были введены учебные программы, построенные по предметному принципу, с установкой на прочное и систематическое усвоение основ наук, стабильные учебники, утверждённые без права вносить в них изменения. Был разработан и рекомендован стандартный набор методов преподавания в рамках вербально-книжного подхода к обучению. Учитель становился ответственным за результаты обучения, под которыми понимались знания, умения и навыки (далее ЗУН).

В 1944 г. Совет народных комиссаров СССР принял постановление «О мероприятиях по улучшению качества обучения в школе» [5], которым вводилась 5-балльная система оценки.

В 1944–1945 гг. были введены выпускные экзамены в 4-м и 7-м классах и экзамен на аттестат зрелости, разработаны правила допуска к экзаменам, условия сдачи и единая система экзаменационных билетов.

Эти мероприятия повысили эффективность образовательной практики и подготовили возможность перехода на всеобщее неполное среднее образование. И если массовые проверки в 1933 г. зафиксировали низкий уровень ЗУН практически по всем учебным предметам, то к концу 50-х годов положение кардинально изменилось [1].

Под качеством школьного образования понималась прочность сформированных ЗУН и наличие стандартизированных программ обучения. Повышение эффективности образования не связывалось с созданием среды для развития личности, так как постановлениями ЦК ВКП(б) «Об отмене педагогических экспериментов 20-х годов» (1930 г.) и «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» (1936 г.) [5] понятие «среда» было дискредитировано на долгие годы.

Качество образования понималось в этот период только как качество обучения. Тем не менее стандартизация образовательного процесса существенно повысила его эффективность в общественно-экономических условиях описываемого этапа. Среда же, в которой образовательный процесс осуществлялся, в силу идеологических причин вообще не попадала в сферу педагогических исследований. Таким образом, проблема повышения качества образования не могла быть сформулирована в терминах средового подхода, не имела самостоятельного статуса и решалась за счёт совсем других факторов.

III этап – с начала 60-х до начала 90-х годов XX в. – этап назревания предпосылок комплексной постановки проблемы повышения качества образования.

Неудачные попытки модернизации и нововведений 1960-х годов лишили школу стабильности и постоянства [1]. При этом сохраняли свою силу бюрократизация, унификация, тотальная идеологическая индоктринация всех процессов в системе образования. По-прежнему игнорировались как интересы и особенности отдельного ребёнка, так и инициатива учителя, школа превращалась в закрытое, оторванное от жизни учреждение. Получили распро-

странение процентомания и формализм в оценке результатов обучения, под которыми всё так же понимались знания, умения и навыки, падал интерес к обучению – вместо того чтобы получить все необходимые для продолжения образования качества, младшеклассник попросту терял желание учиться. Не оправдали возложенных на них надежд и школьные реформы 1980-х годов, так как проводились они поспешно, радикальным путём [6].

В 1980-е годы в мировом масштабе было зафиксировано явление функциональной неграмотности, которое Ж.П. Велис определил как «невладение после прохождения курса обязательного школьного образования навыками счёта, чтения и письма в необходимой для решения жизненных задач мере». Оно фиксируется в этот период во всех индустриально развитых странах (США, бывшем СССР и странах Западной Европы), вступивших в активный процесс реформирования образования [1]. Интересно, что даже хронологически этапы подготовки и продвижения образовательных реформ в США и России (в 1983–1989 гг.) совпадают, несмотря на кардинальные различия в истоках, целях и движущих силах этих реформ [3].

«Оттепель» 1960-х годов ослабила прямое идеологическое давление на педагогическую науку, появились условия для развития идей, выходящих за рамки формальной дидактики (исследования Ш.А. Амонашвили, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.И. Скаткина, В.А. Сухомлинского, Г.П. Щедровицкого и многих других педагогов, новаторское движение учителей).

Становление системного подхода в отечественной педагогике (1970-е годы) позволило рассматривать личность как продукт взаимодействия человека со средой и ставить задачу проектирования среды и управления процессом взаимодействия (Ю.С. Бродский, В.В. Давыдов, И.П. Иванов, В.А. Караковский, В.Д. Семёнов, В.И. Слободчиков, Д.Б. Эльконин и др.) [4].

Таким образом, проблема повышения качества образования в этот период необычайно обострилась, и не

только в России. Однако постановка её в контексте повышения эффективности обучения, направленного на удовлетворение потребностей общества и государства, заводила педагогическое сообщество в тупик. Понимание того, что образование должно удовлетворять и интересам личности, вызывало необходимость пересмотра взглядов на факторы повышения его качества. Результативность использования средового подхода в решении задач социализации, воспитания, обучения и развития личности ребёнка доказывала эффективность идеи моделирования среды, в которой образовательный процесс осуществлялся бы качественным образом, т.е. постановкой исследуемой проблемы в её современной формулировке.

IV этап – с начала 90-х годов XX в. до настоящего времени – период актуализации проблемы настоящего исследования.

Социально-экономические изменения, связанные с распадом СССР и переходом к рыночной экономике, обусловили возможность и необходимость качественных изменений в школьной политике. После принятия закона РФ «Об образовании» (1992 г.) начальное образование стало вариативным – получили официальное право на существование и реализацию альтернативные типы учреждений начального общего образования (такие как школа-детский сад и прогимназия) и системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и Л.В. Занкова. Снижение затрат на образование ещё более подталкивало школу как социальный институт к необходимости обновления – всё большее распространение получает опыт государственно-общественного управления и финансирования школ [3].

Переосмысление причин кризиса 1970–1990 гг. привело к смене формально-дидактической парадигмы образования на прагматическую, основанную на идеях системно-деятельностного подхода. При этом не отрицается необходимость предметных знаний, умений и навыков, но приоритетом становится формирование универсальных учебных действий (совокупности способов действия учащегося, обеспечи-

вающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса), которые работают на развитие личности (её когнитивной, эмоциональной сферы и нравственности).

Таким образом, современная начальная школа призвана не только сделать ребёнка функционально грамотным (научить читать, считать, писать и использовать эти умения для решения жизненных задач), но и вооружить его умением учиться (работать с информацией, регулировать собственные действия, организовывать сотрудничество). Для достижения такого результата необходимо создать ряд психолого-педагогических условий, важнейшим из которых является создание предметно-пространственной среды, стимулирующей коммуникативную, игровую, познавательную, физическую и другие виды активности ребёнка. Эти идеи нашли отражение в Федеральном государственном стандарте начального общего образования, апробация которого выявила противоречия между необходимостью в создании вышеуказанной среды и отсутствием методики её конструирования.

В последние десятилетия анализу проблемы качества образования посвящается много исследований. Концептуальным вопросам качества образования, методологии его оценки и управлению им посвящены работы В.И. Байденко, Р. Барнета, Г.А. Бордовского, В.В. Глухова, А.И. Кукуева, Д.Ш. Матроса, М.М. Поташника, А.И. Субетто, Н.А. Селезнёвой, С.Ю. Трапицына, Е.В. Яковлева и др. При этом всё большее количество исследователей рассматривают качество как интегральную характеристику системы образования, в том числе и среды, в которой оно осуществляется, а процесс повышения качества образования трактуют с системно-синергетических позиций как тенденцию к максимальной эффективности использования ресурсов этой среды [7].

Концептуальным осмыслением образовательной среды занимаются Ю.В. Громыко, А.В. Иванов, М.М. Князева, Г.А. Ковалёв, Н.Б. Крылова, Ю.С. Мануйлов,

Ю.С. Песоцкий, В.В. Рубцов, В.А. Ясвин и др.

Диссертационные исследования последних лет, посвящённые проектированию образовательной среды в начальной школе (В.Н. Андреева, И.И. Гулевич, П.А. Поповой, Е.А. Ходыревой, Н.Л. Шпаревой и др.) свидетельствуют в пользу средового подхода, позволяющего задействовать в решении определённой педагогической задачи весь имеющийся в наличии потенциал (предметно-пространственное содержание, условия, возможности, систему влияний и пр.). Этим обеспечивается тенденция к максимальной эффективности использования существующих образовательных ресурсов, что прямо указывает на возможность повышения качества образования в современной трактовке.

Таким образом, современные концепции повышения качества образования и доказанная многочисленными исследователями эффективность средового подхода создают предпосылки рассмотрения организационно-стимулирующей среды как фактора повышения качества образования младших школьников и позволяют видеть в этом вопросе самостоятельный предмет исследования.

Литература

1. Валеев, И.И. Зигзаги советской школы / И.И. Валеев. – Уфа : РИО Госкомиздата БССР, 1992.
2. Джуринский, А.Н. Педагогика России : история и современность : монография / А.Н. Джуринский. – М. : Канон+, 2011.
3. Днепров, Э.Д. Современная школьная реформа в России / Э.Д. Днепров. – М. : Наука, 1998.
4. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании : дисс. ... доктора пед. наук / Ю.С. Мануйлов. – Москва, 1997.
5. Народное образование в СССР : общеобразовательная школа : сб. документов : 1917–1973 гг. / Сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузьмин, Ф.И. Пузырёв, Л.Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974.
6. Чернышов, Г.С. Государственная политика в сфере школьного образования России : история, опыт, проблемы : 1970-е–1990-е гг. : дисс. ... доктора истор. наук / Г.С. Чернышов. – Москва, 2003.
7. Яковлев, Е.В. Теоретические основы управления качеством образования в высшей школе : монография / Е.В. Яковлев. – Челябинск, 1999.
8. Яковлева, В.В. Реформирование отечественного образования в контексте филиации идей в первой трети XX века : дисс. ... канд. истор. наук / В.В. Яковлева. – Пермь, 2004.

Татьяна Александровна Носова – учитель начальных классов МОУ «Прогимназия № 133», г. Челябинск.



**Издательство «Баласс» выпустило
методические рекомендации для учителей 1-х классов,
работающих по Образовательной системе «Школа 2100»:**

«Реализация Федерального государственного образовательного стандарта»

Пособие включает

- описание особенностей УМК ОС «Школа 2100», которые обеспечивают решение задач, определённых ФГОС;
- примерное тематическое планирование интегрированных уроков;
- рекомендации по адаптации детей к школе.

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.

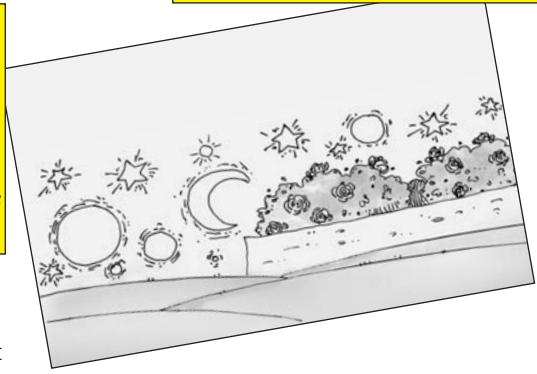
Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

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

Владимир Маяковский как детский поэт

В.А. Карпов



Будучи уже зрелым человеком и первым поэтом своей страны, Владимир Маяковский написал автобиографию. Назвал он её очень просто – «Я сам». Получилось настоящее художественное произведение, которое в то же время точно отражает факты реальной жизни Маяковского. Уже в самом начале – программное заявление: «Я – поэт. Этим и интересен». Попробуем проследить, как же сформировался столь разноплановый талант В. Маяковского, реализовавшего себя во многих видах литературного искусства, в том числе – в детской поэзии.

Владимир Владимирович Маяковский родился в грузинском селе Багдади в июле 1893 г. и происходил из обедневшего дворянского рода. Небольшое детство среди бедных крестьянских ребятишек, ранняя смерть отца, а главное – обострённое чувство социальной справедливости стали причиной того, что Маяковский уже в юном возрасте проникся революционными идеями. Ещё живя в Грузии, он примкнул к партии большевиков, участвовал в митингах и демонстрациях, посещал марксистский кружок. После смерти отца семья переехала в Москву, где Маяковский также нашёл знакомую среду, включился в политическую работу и в 1908 г. он, четырнадцатилетний, вступил в РСДРП (Российскую социал-демократическую партию). Осуждённый за организацию побега политических заключённых, Маяковский провёл в тюрьме полгода. В это время он много читал и тогда же, вероятно, осознал всю глубину своей необразованности (но и потом, до конца жизни, писал с чудовищными ошибками); начал пробовать себя в

поэзии. Освободившись из тюрьмы в январе 1910 г., Маяковский принимает ещё одно важное для себя решение: он выходит из партии большевиков, так как решает посвятить себя искусству. Можно утверждать, что от идей коммунизма Владимир Маяковский никогда не отказывался и, не будучи коммунистом формально, был коммунистом по убеждению. Не случайно в своём последнем значительном произведении, поэме «Во весь голос», он скажет: «Я подниму, как большевистский партбилет, / Все сто томов моих партийных книжек». Он учится в московском Училище живописи, ваяния и зодчества, где осенью 1911 г. знакомится с экстравагантным художником и поэтом-авангардистом Давидом Бурлюком (1882–1967), который первым заметил и поощрил молодое поэтическое дарование.

Бурлюк вводит Маяковского в круг поэтов и художников, основавших в те годы стремительно набиравшее вес литературное течение футуризма (от лат. futurum – будущее), характеризовавшееся яростным неприятием классической культуры. Общеизвестно эпатажное заявление из их манифеста «Пощёчина общественному вкусу» (1912): «Только мы – лицо нашего Времени. Рог времени трубят нами в словесном искусстве. Прошлое тесно. Академия и Пушкин непонятнее гиероглифов. Бросить Пушкина, Достоевского, Толстого и проч. и проч. с парохода Современности».

Русский футуризм – течение бунтарское, с явным уклоном в экстремизм, антиэстетизм, стремление к

эксперименту, характеризующееся полным отрицанием культурных традиций. Ориентированный, как и его товарищи, на протест, эпатаж, конкуренцию прежде всего с утончённым символизмом, Маяковский старается ввести в поэзию тематику и язык улицы: «А там, под вывеской, где сельди из Керчи – / сбитый старикашка шарил очки / и заплакал, когда в вечерующем смерче / трамвай с разбега взметнул зрачки. / В дырах небоскрёбов, где горела руда / и железо поездов громоздило лаз – / крикнул аэроплан и упал туда, / где у раненого солнца вытекал глаз» («Адище города», 1913).

С самого начала творческого пути обозначились основные принципы поэта – склонность к обильному употреблению ошарашивающих своей новизной и неожиданностью метафор («Телеграфным столбом по нервам», – сказал М. Горький об этой особенности Маяковского), к гиперболе и гротеску, определённости чувств, не знавших полутонов (*громеда любовь, громеда ненависть*). Важнейшими для молодого поэта становятся проблемы тех, кого в России принято называть униженными и оскорблёнными. Огромны сочувствие лирического героя социальным низам и его гнев против любого проявления равнодушия и несправедливости. Потрясённый глубиной человеческих страданий, он восстаёт против самого Бога (поэма «Облако в штанах»).

Октябрьский переворот 1917 г. застал Маяковского в Петрограде. Это событие он встретил восторженно. В автобиографии поэт напишет: «Принимать или не принимать? Такого вопроса для меня (и для других москвичей-футуристов) не было. Моя революция». Ведь большевики обещали исполнить все самые заветные мечты молодого поэта: покончить с угнетением и несправедливостью, построить рай на земле для истинно трудящегося человека. Обострённое чувство протеста и неистощимое остроумие Маяковского стали очень востребованными: он с первых же дней новой власти поставил себя ей на службу. С гордостью вспо-

минал, какой популярностью у восставших пользовался его экспромт «Ешь ананасы, рябчиков жуй, / День твой последний приходит, буржуй!».

Владимир Маяковский, с его огромным талантом и кипучим темпераментом, не отказывался ни от какой работы: сотрудничал во множестве газет, оперативно откликался стихами на все мало-мальски значимые события, много выступал публично, ездил по стране и за рубеж. Ему очень нравилось быть «в нашей буче, боевой и кипучей», с гордостью называть себя «ассенизатор и водовоз, революцией мобилизованный и призванный».

Трудно перечислить направления в искусстве, в которых он оставил след в период советской власти. Сознательно рассматривая себя как рабочего-строителя нового мира, Маяковский пришёл к идее писать стихи для детей – граждан этой светлой будущей страны. Коллега В. Маяковского, замечательный детский писатель С.Я. Маршак верно подметил: «Он писал не для того, чтобы его стихами любовались, а для того, чтобы стихи работали, врывались в жизнь, переделывали её». Другими словами, Маяковский на первый план в своей детской поэзии выдвигал именно **дидактический элемент**, стремясь целенаправленно сформировать мировоззрение маленького советского человека.

Вот стихотворение для младшего дошкольного возраста, когда детьми ещё не воспринимается социально-политическая проблематика, – «Что такое хорошо и что такое плохо?» (1925). В нём автор предельно доходчиво разъясняет маленькому ребёнку суть основных положительных и отрицательных человеческих качеств, прибегая к несложным антиподам. Конечно, перечень описанных качеств нельзя назвать исчерпывающим: опрятность – неопрятность, агрессивность – милосердие, трудолюбие – лень, храбрость – трусость, однако для адресной аудитории актуальны именно они. Любитель неожиданных метафор и неточных рифм, в этих стихах для самых

маленьких Маяковский тщательно отбирает выразительные средства: избегает характерных для него резких выражений, деликатно употребляет разговорные *рожица*, *свинёнок*. Тем не менее примечательно, что ребёнок даже такого возраста автор настраивает на то, что высший моральный суд – не Бог и не внутреннее убеждение, а определённый коллектив: «...октябрята говорят: / плоховатый мальчик».

Выросший в кругу людей трудолюбивых, Владимир Маяковский и сам был неутомимым тружеником, уважал людей труда и терпеть не мог бездельников. Проблеме выбора трудового пути и, в более общем виде, воспитанию трудолюбия он посвятил несколько стихотворений. Так, «Конь-огонь» (1927) подробно излагает процесс изготовления простой вещицы – игрушечной лошади. Однако в небольшом по объёму произведении с огромным уважением говорится о труде кузнеца, столяра, щетинщика, художника-дизайнера. Поэт, ценивший в быту добротные вещи, даёт понять, что в их изготовление вложено самое ценное – труд, и поэтому относиться к вещам нужно бережно.

Мирному и такому важному труду посвящено стихотворение «Эта книжечка моя про моря и про маяк» (1926). Работа моряков и, в особенности, смотрителя маяка, описана с большой теплотой и любовью: «Труд большой рабочему – / Простоять всю ночь ему. / Чтобы пламя не погасло, / Подливает в лампу масло. / И чистит исключительное / Стекло увеличительное». В финале – уместное поучение морального характера: «Кличет книжечка моя: /– Дети, будьте, как маяк! / Всем, кто ночью плыть не могут, / освещай огнём дорогу». Учитывая немного увеличившийся возраст аудитории, автор в произведении уже осторожно уменьшает точность рифмы (*бинокль – не мог, ухайте – бухте* и пр.), однако общая картина мира не искажается авторской фантазией.

Растёт читатель – расширяется круг занимающих его вопросов.

И вот он уже задумывается –

«Кем быть?» (1928). Герой стихотворения со свойственным юному возрасту увлечением перебирает профессии. Работа плотника предстаёт не только нужной, но даже праздничной: «Хороши стружки – жёлтые игрушки!». Но ещё привлекательнее профессия инженера-строителя: ведь результат его творческого труда – «здание славное, живое словно». Здесь проглядывает и сосредоточенность поэта-урбаниста на городских реалиях, и то же любовное отношение к мастеру своего дела. Точно подмечена автором некоторая хаотичность детского мышления: герой довольно увлечения на другое: оставив мысли о карьере инженера, он находит интересной работу врача, а затем – рабочего на большом заводе. Впрочем, беспорядочность в этой последовательности – кажущаяся: если врач имеет власть над живой природой, то рабочий уверенно властвует над неживой. Мысль ребёнка далее движется, подчиняясь закономерности «быстрее – выше – дальше», – кондуктор в трамвае, шофёр, лётчик, моряк. Маяковский при этом включает виртуозное владение ритмикой и фоникой: «Там – / дым, / здесь – / гром. / Гро- / мим / весь / дом».

Так автор властно диктует сам способ восприятия и манеру исполнения стихотворения. Юный читатель должен запомнить страстный рефрен «Пусть меня научат!» и, конечно, логично вытекающую из текста мораль: «Все работы хороши, выбирай на вкус!».

Маяковский был остроумцем, это отмечают решительно все, кто с ним общался. Его остроумие было несколько тяжеловесным, но всегда язвительным, что отразилось во множестве сатирических произведений. Такова «История Власа – лентяя и лоботряса» (1926) – сатирический плакат, каких поэт создал огромное количество, только этот – для детей. Его герой Влас Прогулкин неорганизован, невнимателен, ленив, не соблюдает режим дня, склонен ко лжи и развлечениям вместо труда («Сыграну-ка я в монету!») / Проиграв один

пятая / Не оставил дела так... / Словом, не заметил сам, / как промчались три часа). И вот уже взрослый Влас, неграмотный и ленивый, изгнан с должности чернорабочего и валяется, пьяный, под забором. Кто-то может сказать, что жизненные реалии здесь предельно спрямлены, но ведь на то и жанр плаката, основные черты которого – максимальная доходчивость и максимальная степень воздействия. К тому же логическая цепочка «лентяй – безработный – нищий – пьяный бомж» вполне соответствует действительности. Вывод из прочитанного подан в открытой форме: «Вооружись учебником-книгой! / С детства мозги развивай и двигай! / Помни про школу – только с ней / станешь строителем радостных дней!».

Маяковский был поэтом социологизированным и политизированным. Владея поэтическим даром, он использовал его как инструмент активной политической агитации и пропаганды. Это он выкрикнул знаменитое «Я хочу, чтоб к штыку приравняли перо!». Социально-политическая агитация и сатира, по его представлениям, – формы, вполне пригодные для детей. Так, даже описание невинной прогулки Вани с няней в стихотворении «Гуляем» (1925) оборачивается политическим ликбезом для ребёнка младшего возраста. Снова наглядная антитеза: кошечка умывается – она хорошая, а вот «Собака бывает разная. / Эта собака нехорошая, грязная». Так же и люди – разные. Вот верующие, конечно старухи. В сознание ребёнка внедряется нехитрый вирус: «Сделали картинку, назвали "бог" / и ждут, чтоб этот бог помог. / Глупые тоже – картинка им никак не поможет». Другое дело – «Это – дом комсомольцев. / Они умные: никогда не молятся». Стихотворение написано в разгар недолгого НЭПа, когда государство разрешило мелкое предпринимательство, поднявшее страну с колен. Но то же государство большевиков поступало с предпринимателями подло, поощряя в массовом сознании ненависть против них.

Одним из самых злобных голо-

сов в этом хоре был голос Владимира Маяковского, человека, который, кстати, любя комфорт, с удовольствием пользовался плодами НЭПа: «Это буржуй. На пузо глядь. / Его занятие – есть и гулять. / От жиру – как мяч тугой. / Любит, чтоб за него работал другой. / Он ничего не умеет, / И воробей его умнее». Естественно, в такой системе координат нужно уважать рабочего, крестьянина, а также няню (не даму!) в ситцевом платочке. Стихотворение даже чисто психологически эффективно, как «мы – не рабы».

Советская власть благоволила своему верному стороннику и отпускала его за границу, в отличие от почти всех остальных советских граждан, перед которыми большевики заботливо укрепили железный занавес. Возвращаясь из-за границы, Маяковский привозил очередную порцию разоблачающих Запад стихотворений. Достаточно вспомнить хрестоматийные «Стихи о советском паспорте» (1929), в которых лирический герой испытывает чувство радости и гордости от того, что его как гражданина СССР ненавидят за границей.

О заграничке поэт писал и для детей. Вот типично советский урок географии: стихотворение «Прочти и катай в Париж и Китай» (1927). Что же нужно знать советскому ребёнку, например, о блистательной Франции? Немного: «Куда б в Париже ни пошёл, / картину видишь ту же: / живёт богатый хорошо, / а бедный – много хуже. / Среди Парижа – башня / высокая страшно». В Америке, конечно, высоченные дома, а на автомобилях ездят, как нетрудно догадаться, богатые. В Китае, если смотреть на него глазами Маяковского, – просто кошмар: «На людях мы кататься привыкли. / Китайцев таких называем "рикши". / В рабочих привыкли всаживать пули. / Рабочих таких называем "күли"». И, конечно, не обходится без пролетарского интернационализма: «Мальчик китайский русскому рад. / Встречает нас, как брата брат. / Мы не грабители – / мы их не обидели». Понятие о шарообразной форме планеты, вводимое

автором в конце стихотворения, не должно вводить нас в заблуждение: главный смысл стихотворения – политический.

Общий жизненный тонус, который прививал своим юным читателям Владимир Маяковский, – оптимистический и энергичный. В этом ключе написан ряд его патриотических стихотворений. Так, упругим ритмом марша пронизано стихотворение «Возьмём винтовки новые» (1927) – если вдуматься, вполне естественный призыв писателя-патриота крепить обороноспособность страны. Как марш звучит и «Майская песенка» (1928) – идёт по улице пионерский отряд. Поэт умело создаёт ощущение праздника: *раздолье чистенькое; молодое и весело; улица рада, весной умытая*. Как откровенно агитационная создана «Песня-молния» (1929): «Вперёд, отряды сжатые, / по ленинской тропе! / У нас один вожатый – товарищ ВКП».

В сатире Маяковский всегда старался писать как можно обиднее, причём он всегда смотрел на критикуемое явление извне, со стороны («это они такие плохие, а мы – хорошие»), тогда как большинство русских сатириков избирали другой взгляд – изнутри («мы все оставляем желать лучшего»). К вершинам классового гнева Маяковский поднимается в стихотворении «Сказка о Пете, толстом ребёнке, и о Симе, который тонкий» (1925). И опять плакатная антитеза: мальчик из «буржуют» резко противопоставляется ребёнку из пролетарской семьи. Уже в первой главе сказки автор, прибегая к резким гиперболам, рисует портрет семьи нэпмана. Отец семейства – «Очень толстый, очень лысый, / злее самой злющей крысы. / В лавке сластью торговал, / даром сласти не давал» (почему вдруг предприниматель что-то должен давать даром – даже не обсуждается). Где поэт видел неопрятного богача – загадка, но в его стихотворении это выглядит так: «Петя взял варенье в вазе, / прямо в вазу мордой лазит. / Грязен он, по моему, как ведро с помоями... / Дрянь и Петя и родители: / об-

щий вид их отвратителен. / Ясно даже и ежу – / этот Петя был буржуй». И если Петя и его семья действительно выглядят отвратительно, душа читателя радуется, глядя на пролетарское семейство Симы: в них поистине всё прекрасно. Отец мальчика – рабочий, у него золотые руки («Симин папа всех умнее, / всё на свете он умеет»), сын не отстаёт от отца. Они в высшей степени чистоплотны («Сима чистый, чище мыла»). В отличие от буржуев, они соблюдают здоровый режим дня; их пищевыми пристрастиями можно иллюстрировать пособия по здоровому образу жизни («Кашу съев да щи с краюшкой, / пьют чай цветастой кружкой»). Далее Маяковский вводит в свою сказку прямо-таки житийный элемент: «Птицы с песней пролетали, / пели: "Сима – пролетарий!"». Правда, ослеплённый сильными чувствами, автор делает несколько интересных оговорок. Первая: «У рабочих денег нету. / Симе в редкость есть конфету». Как же так: уже почти десять лет у власти борцы за народное счастье, а этот самый народ – на грани нищеты? И вторая, в той же главе: «Красную надев звезду, / Сима всех сумел бы вздуть!». А это уже органичное для большевиков пренебрежение законностью и правопорядком, заменяемыми «классовой принадлежностью», «классовым чутьём» и т.п. В дальнейшем сюжет сказки предельно обостряется. Петя «жадно лопал сладкий пончик» (следует тошнотворная картина) и обидел голодного щенка. В ответ на жалобы собачонки приходит многочисленная звериная помощь, от которой Петя спасается бегством. Попутно этот малопривлекательный персонаж получает массу самых отрицательных характеристик – как от животных, так и от милиционера: *злюка, гадюка, жадаба, дрянный мальчик, мальчишка гадкий, образина* и, как венец авторской изобретательности, – «Сущий яд – дети этих буржуют!». Петя, будучи запечатанным в конверт и отправленным по почте, попадает в магазин (?!). Запертый в помещении, он сначала съедает все продукты, а затем –

«Пузу отдыха не дав, / вгрызся он в железный шкаф». В русской литературе гротеск такого накала встречается разве что в «Истории одного города» М.Е. Салтыкова-Щедрина. Но Маяковский не останавливается на достигнутом. Отряд октябрат под водительством Симы отправляется на пикник, но оказывается, что даже неприхотливый обед из печёной картошки нельзя сдобрить солью. Чудесное спасение приходит в прямом смысле выше: обжора Петя с грохотом лопается, и на землю проливается поток непереваренных деликатесов из его брюха, кои продукты и поедают радостно октябраты. Трудно давать комментарий картине, автору которой изменяют чувство меры и элементарного вкуса. Добавим только, что подобного рода произведения на сегодняшний день представляют прямую угрозу нравственному и психическому здоровью ребёнка, так как проповедуют очень опасную идею социального расизма.

Творчество Маяковского для детей не могло не повлиять на дальнейшее развитие советской детской литературы, так как заказ на произведения, проникнутые патриотизмом, открыто проповедующие идеи коммунизма, не ослабевал. К сожалению, боль-

шинство детских стихотворений Маяковского, в силу их открытой тенденциозности, сегодня использовать в работе с детьми просто нельзя (за исключением нескольких, вроде произведения «Конь-огонь» или «Кем быть?»). Остальные же – литературные памятники эпохи.

Литература

1. Михайлов, Ал. Маяковский / Ал. Михайлов. – М. : Молодая гвардия, 1988. – (Серия «ЖЗЛ»).
2. Михайлов, Ал. Точка пули в конце / Ал. Михайлов. – М. : Планета, 1993.
3. Карабчиевский, Ю. Воскресение Маяковского / Ю. Карабчиевский. – М. : Сов. писатель, 1990.
4. Сарнов, Б. Маяковский : Самоубийство / Б. Сарнов. – М. : Эксмо, 2006.

Владимир Анатольевич Карнов – канд. филол. наук, доцент факультета начального образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга.



Издательство «Баласс» выпустило Толковые словарики к учебникам «Литературное чтение»

(авторы Н.А. Шестакова, Т.В. Кулюкина)

1-й класс («Капельки солнца»)

2-й класс («Маленькая дверь в большой мир»)

3 и 4-й классы («В одном счастливом детстве», «В океане света»)

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.

bal.post@mtu-net.ru

www.school2100.ru

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

К вопросу о педагогическом сопровождении одарённых детей*

В.В. Казарина



В статье рассматриваются вопросы методической поддержки педагогов, работающих в общеобразовательных учреждениях с одарёнными детьми. Обобщается опыт Иркутского института развития образования, доказывающий эффективность предлагающегося решения задачи позитивной социализации одарённых детей.

Ключевые слова: одарённые дети, социализация одарённых детей, функции методической поддержки педагогов, интеллектуальный конкурс.

Раннее выявление, поддержка, развитие и социализация одарённых и талантливых детей в комплексе составляют одну из главных задач совершенствования современного российского образования, приобретая приоритетное значение, поскольку решение этой задачи во многом определяет интеллектуальный и экономический потенциал государства. Зачастую одарённые и талантливые дети обладают особыми образовательными потребностями, но имеют проблемы при взаимодействии с социумом. Именно поэтому, на наш взгляд, в образовательных учреждениях необходимо создавать условия, позволяющие не только выявлять и развивать одарённых детей, но и обеспечивать их позитивную социализацию. Этому служит разработанная в 2005 г. при поддержке президента страны Федеральная программа «Одарённые дети России».

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. определяет повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и

каждого гражданина, как стратегическую цель государственной политики в области образования. Реализация этой цели предполагается через модернизацию институтов системы образования как инструментов социального развития, в том числе через создание системы выявления, сопровождения и поддержки одарённых детей и талантливой молодёжи [2].

Детская одарённость как интегральная, динамическая личностная характеристика, которая определяет возможность достижения ребёнком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими детьми, интенсивно начинает проявляться именно в школьные годы – в период становления личности и бурных процессов в психике, уровень и широта которых характеризуют формирование и зрелость самого явления одарённости.

Развитие одарённости это всегда результат сложного взаимодействия природных задатков (наследственности) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребёнка (игровой, художественной, трудовой), а также личностной активности самого ребёнка, его способности к саморазвитию. В соответствии с внешней деятельностью у ребёнка формируется внутренний план действия, т.е. возникает представление о тех творческих действиях, нормах поведения, ценностях, которыми он уже овладел.

Анализ работ отечественных и зарубежных учёных по проблеме ода-

* Тема диссертации «Педагогическое сопровождение одарённых детей как условие их позитивной социализации». Научный руководитель – доктор пед. наук И.И. Зарецкая.

рённости показал, что сопровождение одарённых детей должно представлять собой целенаправленный процесс развития определённых задатков, способностей, качеств личности, которые могут быть скрыты и которые необходимо развернуть, раскрыть через создание благоприятной среды и включение детей в деятельность. При этом темп развития каждого ребёнка индивидуален, в ходе его могут происходить скачки и замедления, однако в каждом возрастном периоде существуют свои преимущества и своеобразие. Пренебрежение индивидуальными особенностями развития одарённого ребёнка нередко приводит к проблемам его социализации. Однако данный риск можно свести к минимуму в условиях педагогического сопровождения таких детей.

Очевидно, что на современном этапе решение проблем развития способностей, творческого потенциала, одарённости школьников требует системной работы в данной области, в том числе подготовки педагога к сопровождению одарённых детей. По сути, речь идёт о том, что деятельность педагогов-тренеров, наставников, тьюторов, работающих с одарёнными и талантливыми детьми, нуждается в особой методической поддержке.

Подобная поддержка деятельности педагогов, осуществляемая в нашем случае Иркутским ИРО (ОГАОУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области»), выполняет несколько функций: образовательную, консалтинговую, информационно-методическую, организационную и экспертную.

1. Образовательная функция реализуется через спецкурсы, обучающие семинары, нацеленные на повышение квалификации педагогов, работающих с одарёнными детьми. В рамках этих мероприятий могут рассматриваться различные вопросы, связанные с развитием творческого потенциала личности и с деятельностью педагога, сопровождающего одарённого ребёнка.

Среди наиболее актуальных укажем проблему неготовности педагогов к управлению деятельностью таких детей. Педагогов необхо-

димо знакомить с историей проведения олимпиад, конкурсов и проч., содержанием и организацией их проведения на разных уровнях, погружать в процесс разработки теоретических и практических заданий для школьного этапа (тура).

2. Консалтинговая функция проявляется в научно-методическом сопровождении деятельности образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования детей. Научные руководители и консультанты, среди которых есть преподаватели института, поддерживают различные направления экспериментальной, опытно-поисковой работы образовательных учреждений, содействуют повышению готовности педагогов к инновационной деятельности.

3. Информационно-методическая функция предполагает разработку модели распространения опыта педагогов, успешно сопровождающих и обучающихся одарённых и талантливых детей, обобщение и систематизацию этого опыта.

4. Организационная функция состоит в подготовке и проведении научно-практических конференций, фестивалей, семинаров, «круглых столов», педагогических марафонов, научных чтений, цель которых – представление и «защита» опыта работы с одарёнными и талантливыми детьми.

5. Суть экспертной функции заключается в проведении экспертизы деятельности педагога, работающего с одарёнными детьми. Это позволяет получить представление о результатах его труда, даёт возможность для выявления педагогических инноваций, изучения и апробации наиболее востребованных и интересных форм сопровождения одарённых детей.

Анализ результатов системно организованной деятельности Иркутского ИРО по поддержке педагогов, работающих с одарёнными и талантливыми детьми, показал, что нами получены значимые результаты: возросло количество образовательных учреждений, успешно решающих проблему развития творческого потенциала и одарённости обучающихся; разработаны методические посо-

бия для педагогов школ по этой проблеме, по организации образовательного процесса с талантливыми и одарёнными учащимися, по вопросам их психолого-педагогического сопровождения. В области за последние пять лет вдвое увеличилось число педагогов, заинтересованных в компетентном сопровождении одарённых и талантливых детей, что повлияло, в частности, на активизацию проведения интеллектуальных конкурсов различных направлений.

В качестве примера можно назвать олимпиады по различным общеобразовательным предметам. Этот вид деятельности, который позволяет выявить интеллектуально одарённых школьников, подтвердил в педагогической практике свою эффективность. Однако контингент обучающихся, участвующих в олимпиадах всероссийского уровня, достаточно узок: как правило, победителями являются одни и те же дети. Для широкого круга учащихся эта форма доступна только на школьном уровне.

Учитывая данный факт, мы приняли решение, что целью участия в конкурсах должно стать не столько достижение максимально высокого рейтингового результата и даже не интеллектуальное развитие одарённых детей, сколько их позитивная социализация, приобретение нового опыта взаимодействия с миром. Поставленная цель направлена на удовлетворение не только познавательных, но и социальных потребностей.

Именно с этих позиций мы изучили рынок образовательных услуг, проанализировали материалы интеллектуальных конкурсов и в результате остановили свой выбор на проекте Института продуктивного обучения Российской академии образования (ИПО РАО, г. Санкт-Петербург). Начиная с 1995 г. институт накопил большой опыт по выявлению вклада, который математическое образование вносит в общее развитие школьников через организацию и проведение интеллектуальных конкурсов.

Конкурс «Кенгуру» возник в Австралии по инициативе известного австралийского математика и педагога Питера Холлорана.

В последние годы в нём участвуют около 4 млн. школьников более чем из 35 стран мира. Основная цель конкурса – формирование интереса к математике у самого широкого круга учащихся, вне зависимости от уровня их подготовки. Девиз конкурса – «Maths pour tous» («Математика для всех»). К участию в нём без всякого предварительного отбора допускаются все школьники 2–10-х классов.

Энтузиазм учителей и районных организаторов даёт свои результаты. Так, в Иркутской области в течение восьми лет количество детей, принимающих участие в конкурсе «Кенгуру», возросло более чем в 10 раз. Это стало возможным ещё и потому, что с 2009 г. проект на общественных началах поддерживает Иркутский ИРО.

Тесное сотрудничество оргкомитета с ИРО позволило по-новому взглянуть на работу с одарёнными детьми и ориентировать свою деятельность на их социализацию. Прежде всего мы решили расширить перечень конкурсов, предлагаемых одарённым детям. В настоящее время Иркутский региональный комитет организует проведение восьми конкурсов. В течение 2011/12 учебного года в них приняли участие более 100 тыс. школьников.

Под руководством ИРО планируется обобщить опыт районных оргкомитетов различных моделей (на базе школы, под руководством одного учителя, на базе информационно-методических и ресурсных центров и др.), выделить и изучить условия, влияющие на позитивную социализацию одарённых детей.

Опыт показал, что проведение подобных интеллектуальных игр и конкурсов педагогами, получившими методическую поддержку, позволяет успешно решать задачи позитивной социализации одарённых детей, в частности – обеспечивать их потребность в независимой объективной оценке результатов обучения не столько с позиций освоенной суммы знаний, сколько по показателям интеллектуального и духовного развития, трудно поддающимся формальному измерению.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 2005.

2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года : Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.

3. *Теплов, Б.М.* Способность и одарённость / Б.М. Теплов // Избр. тр. ; в 2-х т. ; т. 1. – М., 1985.

4. *Юркевич, В.С.* Одарённый ребенок : иллюзии и реальность : кн. для учителей и родителей / В.С. Юркевич. – М. : Просвещение ; Учебная литература, 2007.

Вера Викторовна Казарина – начальник учебного отдела Областного государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Иркутской области», г. Иркутск.

Подготовка педагогов к работе с детьми с задержкой психического развития*

*Е.Н. Лихачёва,
В.В. Лихачёв*

Современное образование нуждается в реализации новых подходов к системе подготовки и переподготовки педагогических кадров для работы в дошкольных учреждениях. Для работы с детьми с задержкой психического развития необходимы специалисты, владеющие основами знаний в области смежных наук. Особенно важным является умение использовать широкий спектр педагогических, психологических и дефектологических мероприятий для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. С этой целью авторы разработали специальный курс «Личностно ориентированное обучение и воспитание ребёнка», основные положения которого приводятся в статье.

Ключевые слова: ребёнок младшего школьного возраста, задержка психического развития, трудности усвоения образовательной программы, подготовка педагогов, личностно ориентированное обучение.

В дошкольный и начальный школьный период жизни детей весьма заметно проявляются не только их общие возрастные черты, но и существенные индивидуальные различия. Дети одинакового календарного возраста могут находиться на разных этапах развития, т.е. иметь вариативные показатели биологического возраста, степени сформированности психических процессов и возможностей для усвоения образовательных дошкольных и школьных программ. Одновременно с детьми нормативного уровня развития в начальных классах находятся дети с задержкой психического развития (далее ЗПР), затрудняющей процесс воспитания и обучения.

Для того чтобы обеспечить успешное решение воспитательно-образовательных задач, наставник обязан знать особенности развития детей и в процессе работы учитывать их. Лейтмотивом деятельности специалистов, занимающихся проблемами детей с ЗПР, должно быть следующее положение: задержка психического развития во всех формах может поддаваться педагогической коррекции в условиях, которые соответствуют состоянию ребёнка [1].

Результаты проведённого нами анкетирования учителей начальной школы средних образовательных учреждений Республики Казахстан показали, что 100% педагогов сталкивались в своей деятельности с детьми, имеющими трудности при усвоении школьной образовательной программы (97% отмечали раннюю неуспеваемость детей). Решение данной проблемы учителя находили в самообразовании – 41% (при этом отмечался недостаток учебно-методической литературы), в получении консультаций у специалистов – 17% (указывался неформальный характер таких консультаций), в предоставлении

* Тема диссертации Е.Н. Лихачёвой «Проблема качества образования детей дошкольного возраста, испытывающих трудности при усвоении программного материала». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор А.А. Майер.

права решать эту проблему родителям – 15%.

Было очевидно, что многие учителя недостаточно вооружены знаниями об особенностях психофизического развития детей, испытывающих трудности при усвоении школьной программы. В практике работы начальной школы, собственно, и не учитываются причины возникновения этих трудностей. Внимание педагогов, как правило, концентрируется лишь на несформированности тех или иных знаний и навыков. Кроме того, неосведомлённость в вопросах коррекционной педагогики приводит к тому, что учителя хотят помочь отстающим от сверстников детям, но не знают, каким образом это осуществить. Так, заметив, что ребёнок сталкивается с какими-либо сложностями, учителя нередко стремятся помочь ему, нагружая дополнительными заданиями, осуществляя постоянный усиленный контроль во время педагогического процесса. При интенсивной тренировке ребёнок может усвоить нужные знания и достичь определённых результатов, но это будет стоить ему больших физических и нервно-психических затрат, приводящих к переутомлению. В результате вырабатывается стойкое отвращение к обучению и осторожно-пассивный тип поведения, при котором теряется стремление продвинуться дальше, исправить собственные ошибки.

Современная начальная школа нуждается в специалистах нового, качественно иного уровня. Это должны быть учителя, готовые к общению с различными категориями детей вне зависимости от их индивидуальных возможностей (в частности, темпа психического развития), владеющие приёмами коррекционной работы с детьми, испытывающими трудности при обучении и воспитании, способные к проектированию собственной педагогической деятельности в соответствии с обстоятельствами, располагающие основами знаний в области смежных наук. Особенно важным в этой ситуации становится умение использовать в своей работе широкий спектр педагогических, психологических и отчасти дефектологических мероприятий

для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Следовательно, требуется реализация новых подходов к системе подготовки и переподготовки педагогов дошкольных учреждений.

На основе результатов проведённого нами анализа сложностей, с которыми сталкиваются учителя начальной школы при обучении и воспитании детей с ЗПР, мы разработали и внедрили в педагогический процесс Института повышения квалификации учителей **специальный курс: «Личностно ориентированное обучение и воспитание ребёнка»**. Его основной целью является формирование знаний учителей об особенностях обучения, воспитания и развития детей, испытывающих трудности при усвоении школьной программы на начальном этапе обучения, а также приобретения ими практических навыков в этой области. Данный курс включает в себя 28 лекционных часов, 8 часов семинарских и 8 часов практических занятий. Лекции предусматривают повышение уровня необходимых знаний, на семинарах под руководством преподавателя обсуждаются самостоятельно подготовленные слушателями доклады, что позволяет более углублённо изучить тему, расширить её границы, добиться творческого подхода в решении предлагаемых вопросов. Практические занятия способствуют приобретению и совершенствованию навыков при обучении и воспитании детей с ЗПР.

Содержание курса включает четыре основных блока.

1. Изучение психолого-педагогической характеристики детей, испытывающих трудности при усвоении дошкольной образовательной программы:

- истоки индивидуальности и их учёт в педагогической деятельности (лекция, 2 часа);
- психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с ЗПР (лекция, 2 часа);
- психолого-педагогическая классификация таких детей (лекция, 2 часа);
- соотношение первичных и вторичных дефектов в структуре задерж-

жанного развития (семинарское занятие, 2 часа);

- учёт индивидуальных особенностей детей в профессиональной деятельности педагога начальной школы (практическое занятие, 2 часа).

2. Изложение теории и методики психолого-педагогической диагностики:

- особенности памяти детей младшего школьного возраста с ЗПР (лекция, 2 часа);

- особенности восприятия таких детей (лекция, 2 часа);

- особенности их мышления (лекция, 2 часа);

- особенности их внимания (лекция, 2 часа);

- особенности их эмоционально-волевой сферы (лекция, 2 часа);

- изучение детей младшего школьного возраста с ЗПР (семинарское занятие, 2 часа);

- педагогическая диагностика ребёнка младшего школьного возраста на современном этапе (практическое занятие, 2 часа).

3. Описание системы индивидуально-коррекционной работы:

- система коррекционной помощи детям младшего школьного возраста с ЗПР (лекция, 2 часа);

- организация работы учителя по осуществлению процесса обучения и воспитания детей, испытывающих трудности при усвоении школьной образовательной программы (лекция, 2 часа);

- развитие познавательных процессов таких детей (лекция, 2 часа);

- развитие их эмоционально-волевой сферы (лекция, 2 часа);

- развитие их мелкой моторики (лекция, 2 часа);

- личность учителя, работающего с детьми младшего школьного возраста, которые испытывают трудности при усвоении школьной образовательной программы (семинарское занятие, 2 часа);

- коррекция психических процессов детей младшего школьного возраста с применением нетрадиционных техник (практическое занятие, 2 часа).

4. Изложение материала по вопросу организации работы учителя с семьёй ребёнка младшего

школьного возраста, испытывающего трудности при усвоении школьной образовательной программы:

- педагогическая работа с родителями таких детей (лекция, 2 часа);

- единство осуществления индивидуального подхода в школе и семье (семинарское занятие, 2 часа);

- психотерапия в работе учителя с семьёй ребёнка с ЗПР (практическое занятие, 2 часа).

Семинары проводятся в режиме работы групп. Каждой группе учителей предлагается рассмотреть одну из сторон изучаемой темы. При проведении практических занятий нужно опираться на опыт учителей начальных классов, а также на теоретическую базу, полученную при прослушивании курса. Практические занятия также проводятся в групповом режиме. Итогом каждого занятия может стать защита группой своего проекта по предложенной теме. Остальные слушатели при этом выступают в качестве оппонентов.

Положительным результатом при изучении данного курса является готовность учителей начального звена на основе научно обоснованного подхода осуществлять педагогическую деятельность с детьми, испытывающими трудности при усвоении дошкольной образовательной программы по причине замедленного темпа психического развития, а также готовность учителей к взаимодействию с их родителями.

Литература

1. Маркова, Л.С. Организация коррекционно-развивающего обучения дошкольников с задержкой психического развития : практ. пос. / Л.С. Маркова. – М. : АРКТИ, 2002. – 187 с.

Елена Николаевна Лихачёва – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Карагандинского университета «Болашак»;

Владимир Викторович Лихачёв – канд. техн. наук, зав. кафедрой информатики Карагандинского государственного технического университета, г. Караганда, Республика Казахстан.

Использование «Пальчиковых прописей» в подготовке руки ребёнка к письму*

Н.В. Шайдурова

В статье описывается опыт использования нетрадиционной техники рисования – пальчиковой живописи как одного из методов формирования графомоторных навыков детей дошкольного возраста. Автор акцентирует внимание на том, что использование «Пальчиковых прописей» значительно расширяет педагогический потенциал занятий изобразительной деятельностью в подготовке детей к обучению в школе. Приложение к статье включает технологические карты с примерами пальчиковых рисунков.

Ключевые слова: ребёнок дошкольного возраста, подготовка к школе, пальчиковая живопись, технологические карты, «Пальчиковые прописи», изобразительная деятельность.

Дошкольный возраст – важнейший период для психомоторного и психического развития детей. Именно в это время вырабатываются те качества, навыки и умения ребёнка, которые служат основой его дальнейшего физического и психического развития, а также школьного обучения. **Работа по формированию графических навыков и умений** – одна из главных задач на этом этапе, так как графические умения являются непременной составляющей при обучении ребёнка письму.

Это довольно сложный навык, требующий хорошей координации движений всего тела и особенно мышц ведущей руки. Процесс овладения навыком письма требует длительных подготовительных тренировок. Начинать его можно на занятиях по рисованию.

Трудно переоценить роль рисования в формировании графомоторных навыков у дошкольников. Особенность рисования заключается в том, что оно одновременно развивает глаза и руки, поскольку при создании худо-

жественного образа постоянно необходим контроль зрения за формообразующими движениями руки. Глаз даёт оценку полученному изображению и исправляет его, если оно не совпадает со сложившимся образом предмета. Специалисты, изучая деятельность головного мозга, отмечают большое стимулирующее воздействие на него функций руки, так как центры, ответственные за движение пальцев рук и речь, находятся близко друг к другу. Развивая мелкую моторику, мы в то же время стимулируем те зоны головного мозга, которые отвечают за речь.

Известно, что по уровню развития мелкой моторики, в частности, судят о готовности детей к школьному обучению. Чем лучше развита дифференциация движений пальцев рук у ребёнка, тем лучше у него развито логическое мышление, устойчивое внимание, память и связная речь.

Исследования психологов, физиологов и педагогов подтвердили взаимосвязь между мелкой моторикой и мышлением, интеллектуальным развитием (Л.С. Выготский, В.М. Бехтерев, Л.В. Антакова-Фомина, М.М. Кольцова, Е.И. Исенина). В работе [3] показана зависимость между степенью сформированности тонких движений рук и уровнем развития речи. Движения кистей рук, пальцев способствуют снижению умственной усталости, напряжения мышц лица, губ. У детей улучшается произношение многих звуков, что в свою очередь ведёт к дальнейшему развитию речи.

Пальчиковая живопись – один из видов ассоциативного рисования, где ребёнок учится в цветовом пятне видеть какое-либо изображение.

В исторической основе пальчиковой живописи лежит искусство китайской каллиграфии пальцем – «чжишу». Каллиграфические надписи на картине по традиции выполняли ногтем мизинца или кистью. Характерные особенности живописи пальцем – её непринуждённость, простота, экспрессивность и крепость. Основой пальчиковой живописи

* Научный консультант – доктор пед. наук, профессор А.А. Майер.

си является живопись кистью, однако не следует стремиться к слиянию их эффектов и стиранию специфических особенностей. Цзоу Игуй рекомендовал сначала освоить работу кистью, а уж потом – пальцем.

Мы рассматриваем пальчиковую живопись как частный метод формирования мелкой моторики руки, тем более что ощущения, которые человек получает через кожу – тактильные, – представляют собой наиболее древнюю форму познания мира. Создавая ассоциативный художественный образ на основе дорисовки отпечатков пальцев, добавляя к ним мелкие детали фломастерами или карандашами, ребёнок готовится к письму.

Первые методика «Рисование пальцем» была описана в 1932 г., а в конце XX в. пальчиковая живопись приобрела особую популярность.

Техника её очень проста. Кистью наносят немного краски на поролоновую губку, обмакивают в эту краску подушечку пальчика, оставляют отпечаток на бумаге, а затем дорисовывают его или делают дополнительные отпечатки для завершения задуманного образа. Нанося на губку рядом несколько цветов, можно получить наборный отпечаток с градиентом красок. В этом случае дети непреднамеренно будут осваивать элементы цветоведения, на практике увидят, какие цвета дают гармоничные сочетания, а какие – нет.

Создание художественного образа происходит на основе активного восприятия, главную роль здесь играют движения руки и глаз, что формирует двигательную память. Многие способы дорисовки напоминают элементы букв: нанесение точек, волнистых и прямых линий, завитков, штрихов и др. в процессе многократных повторений на разных художественных образах косвенно подготавливает руку к письму.

В процессе занятий пальчиковой живописью дети учатся правильно держать изобразительные материалы. На начальном этапе работы для дорисовки можно использовать фломастеры – ими легко рисовать, поскольку они оставляют яркий след. В дальнейшем следует перейти на цветные карандаши, так как усилия, при-

лагаемые при рисовании карандашом, больше способствуют развитию мелкой моторики. Использование пальчиковой живописи в качестве одного из средств подготовки детей к школьному обучению позволяет решать задачи развития наглядно-образного мышления, совершенствования способности к зрительному восприятию различных форм, умению ориентироваться в пространстве листа, укреплению мышц руки, соблюдению правил положения корпуса, руки, бумаги.

На занятиях мы используем **технологические карты «Пальчиковые прописи»** с поэтапным показом создания графического образа (См. Приложение). Одновременно мы выявляем уровень ориентировки ребёнка на предложенный образец, умение как можно точнее копировать его, что в свою очередь говорит об особенностях развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки. Кроме того, детям предлагаются и творческие задания, в которых требуется самостоятельно найти ассоциативный художественный образ.

Детям необходимо на наглядных примерах показать, что технологические карты многофункциональны, т.е. алгоритм рисования по какой-либо карте позволяет создать много подобных изображений. Например, приложив палец к бумаге дважды, можно дорисовать отпечаток, получив в одном случае зайца, в другом – кота, в третьем – мышку и т.д. Главное – выделить характерные детали образа. В процессе такой работы надо учить детей анализировать, сравнивать (*Из каких частей состоит изображение? Чем оно отличается?*).

Не стоит бояться, что на первых порах деятельность детей будет носить репродуктивный характер. Работа Т.С. Комаровой, исследовавшей продуктивную творческую деятельность, убедительно свидетельствует, что, только овладев способами действий, ребёнок чувствует себя свободным и независимым в своих творческих проявлениях. Это подтверждают психологи и педагоги, доказавшие, что ребёнок развивается путём присвоения общественно-исторического опыта

человечества и усвоить этот опыт он может лишь с помощью взрослого.

Напомним о необходимости соблюдать главное условие успешности любого вида деятельности – создание стимулирующей мотивации. В её качестве может выступать изготовление книжек-малышек форматом 4х6 см и карточек для настольно-печатных игр («Лото», «Домино», «Фотоаппарат», «Лабиринт»), организация мини-выставок, проведение конкурсов и соревнований «Кто больше оживит отпечатков», «Чей отпечаток интереснее (красивее)» и т.д. Рисунки могут быть как предметные, так и сюжетные. Можно стимулировать детей к деятельности через создание проблемной ситуации, когда требуется нарисовать волшебный ковёр для спасения сказочного персонажа.

Бывает, что дети отказываются заниматься пальчиковой живописью из-за нежелания испачкаться или боязни незнакомой деятельности. Не следует настаивать. Пусть ребёнок наблюдает, как это делают другие дети. Возможно, их рисунки заинтересуют его и он захочет присоединиться.

Педагогическая работа по подготовке руки к письму не может рассматриваться отдельно от воспитательного процесса. Нужно организовать жизнь ребёнка таким образом, чтобы его ручные умения развивались в различных видах деятельности не только в дошкольных образовательных учреждениях, но и дома в тесном контакте с родителями. Это обеспечит преемственность контроля формирования

правильного двигательного навыка и поможет быстрее достичь желаемых результатов.

Литература

1. Горбатова, Е.В. Готовим руку к письму : графические игры и упражнения для детей старшего дошкольного возраста : пос. для педагогов учреждений дошк. образования / Е.В. Горбатова. – Мозырь : ООО ИД «Белый Ветер», 2005. – 24 с.
2. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребёнка / М.М. Кольцова. – М. : Просвещение, 1973. – 168 с.
3. Сиротюк, А. Плоды просвещения / А. Сиротюк // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 1. – С. 70–78.
4. Ткаченко, Т.А. Развиваем мелкую моторику / Т.А. Ткаченко. – М. : ЭКСМО, 2011. – 80 с.
5. Хархан, Г.В. Подготовка руки к письму средствами декоративного рисования / Г.В. Хархан // Логопед. – 2004. – № 5 – С. 64–96.
6. Шайдурова, Н.В. Диагностика художественно-творческого развития детей дошкольного возраста : уч. пос. для студ. пед. ф-та / Н.В. Шайдурова. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2005. – 193 с.
7. Шайдурова, Н.В. Методика обучения рисованию детей дошкольного возраста / Н.В. Шайдурова. – М. : ТЦ СФЕРА, 2010. – 160 с.
8. Шайдурова, Н.В. Старушка-Веселушка : уч.-метод. пос. по курсу «Развитие творческого воображения детей» / Н.В. Шайдурова. – Барнаул : Изд-во АлтГПА, 2001. – 120 с.

Нелли Владимировна Шайдурова – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и дополнительного образования Института психологии и педагогики Алтайской государственной педагогической академии, г. Барнаул, Алтайский край.

Приложение

Образцы технологических карт «Пальчиковые прописи»

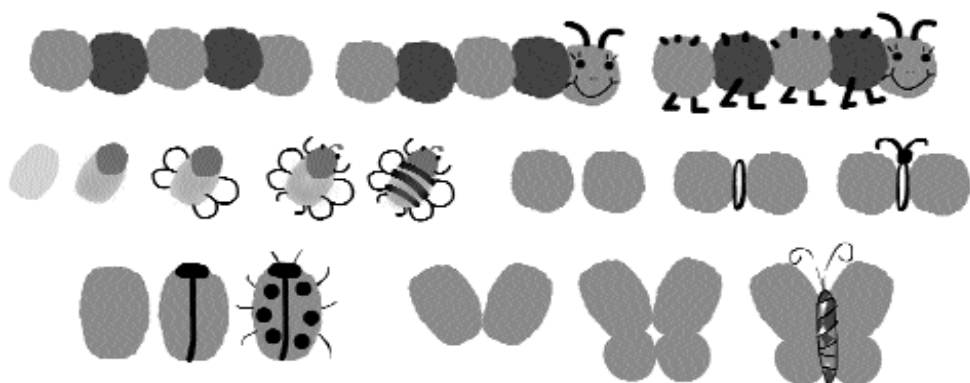
РЫБКИ



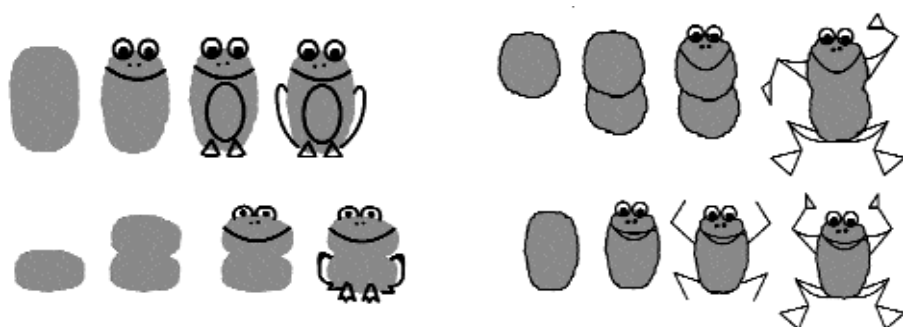
УЛИТКИ



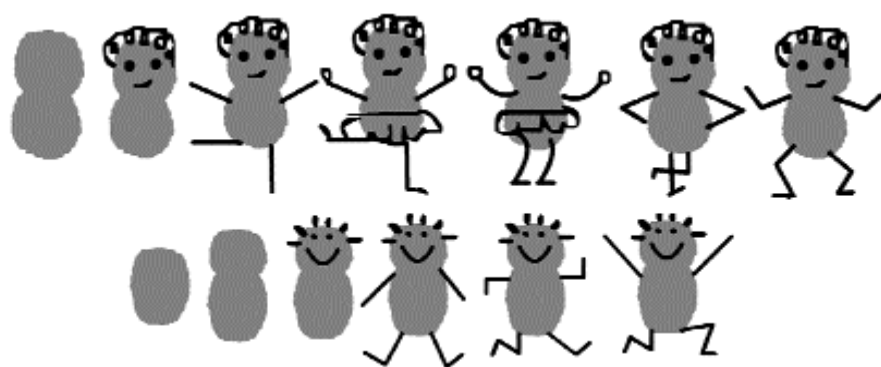
НАСЕКОМЫЕ



ЛЯГУШКИ



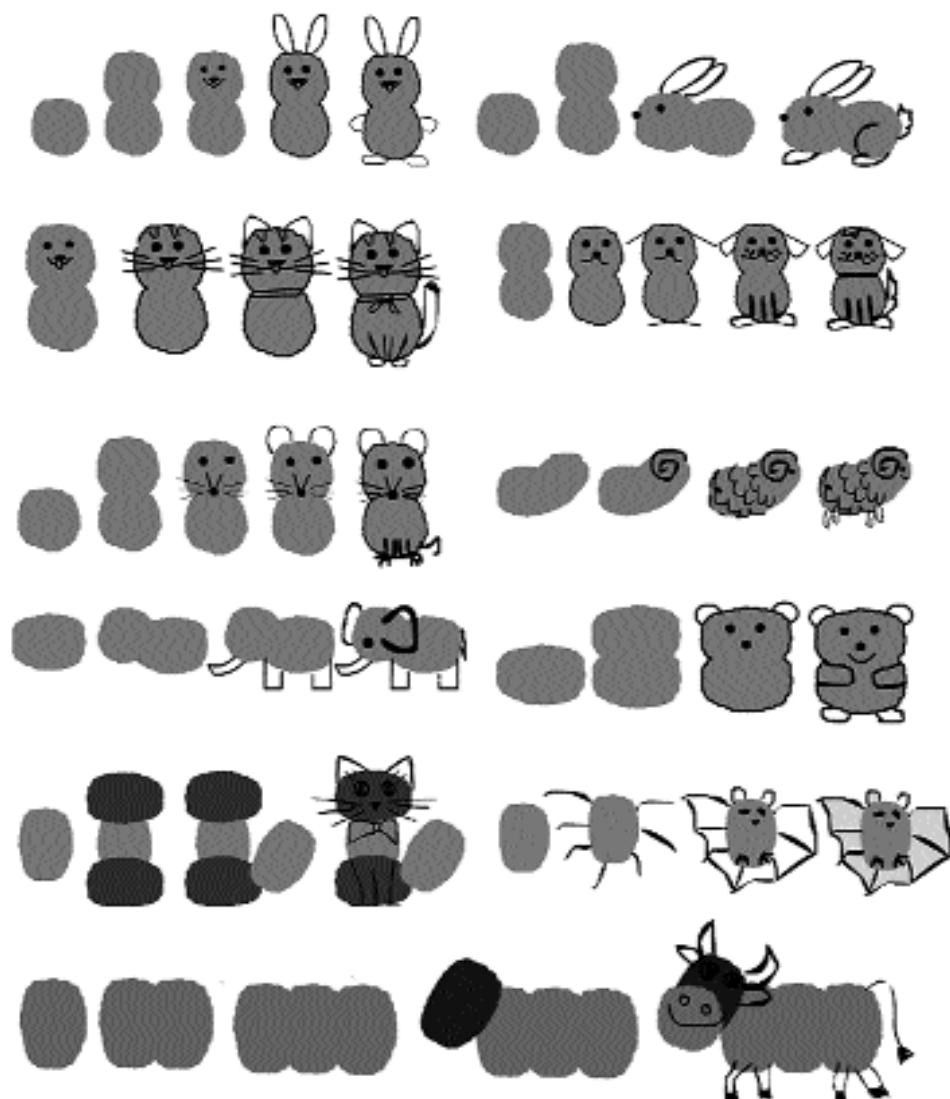
ЧЕЛОВЕК



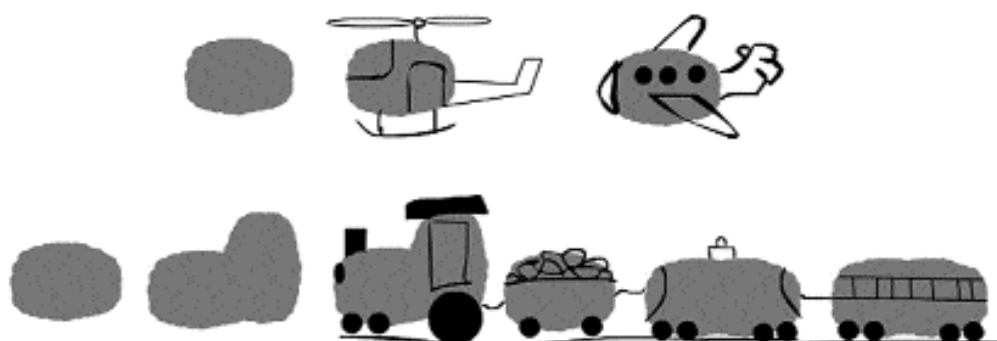
ПОГОДА



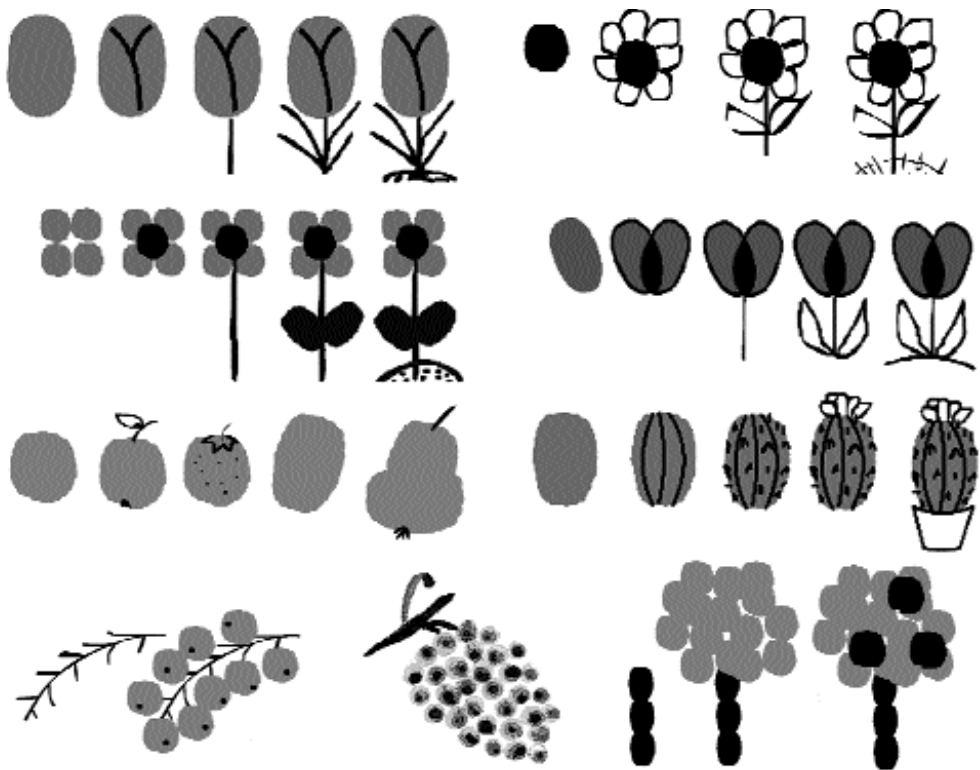
ЖИВОТНЫЕ



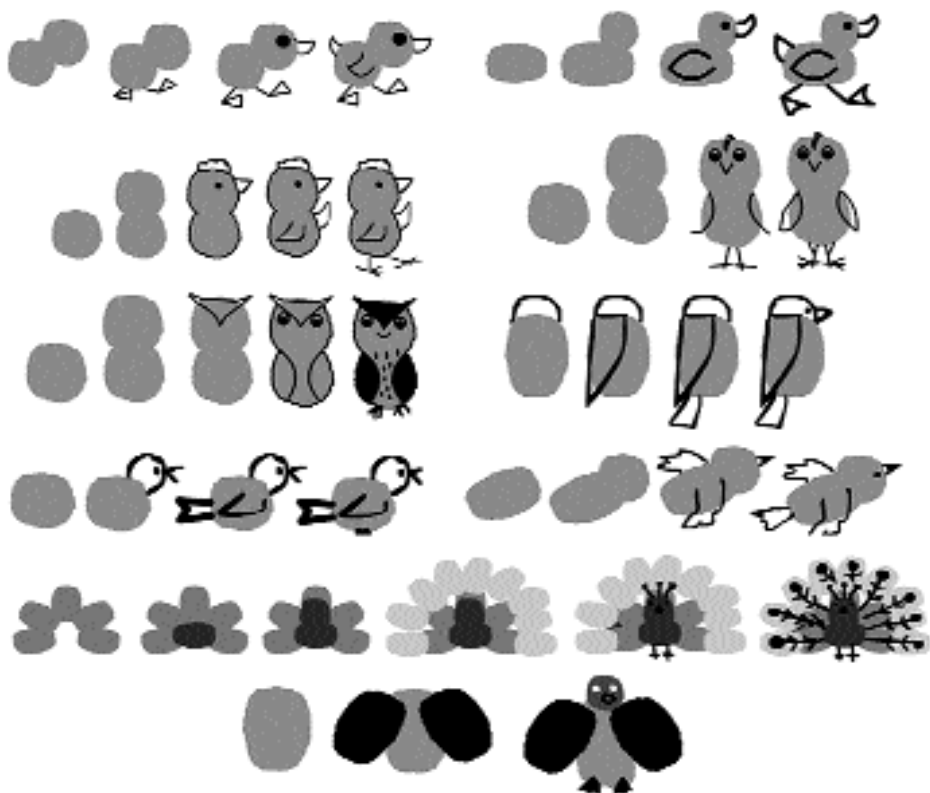
ТРАНСПОРТ



РАСТЕНИЯ



ПТИЦЫ



К проблеме адаптации детей из семей мигрантов в современном социокультурном пространстве*

Т.Д. Шапошникова

Дошкольники и младшие школьники из семей мигрантов – особые возрастные группы, которые нуждаются в психолого-педагогической поддержке со стороны воспитателей и учителей. В статье рассматриваются условия успешной адаптации детей-мигрантов с учётом имеющегося у них культурного опыта, подчёркивается необходимость взаимодействия педагогов с родителями таких детей, воспитания толерантности, развития речи и освоения языка страны проживания.

Ключевые слова: дети из семей мигрантов, социокультурное окружение, психологическая адаптация, взаимодействие педагогов и родителей, идентичность, психологическая поддержка.

Сегодня наша страна, как и многие мировые державы, переживает крупномасштабные миграции населения. Резкое изменение привычных условий жизни, вызванное переездом семьи в другую страну или регион с иными культурными традициями, языком, приводит к размыванию типичных форм культурной самоидентификации людей, серьёзному дискомфорту, который переживают даже взрослые, не говоря уже о дезориентации детей всех возрастов. В этой связи всё более актуальной для педагогики становится проблема социальной адаптации ребёнка к новым условиям жизни, к изменившемуся социуму.

К причинам вынужденной миграции в нашей стране специалисты относят распад Советского Союза, войны в горячих точках, межнациональные конфликты. В результате в последние десятилетия многократно выросло число мигрантов, в основном русских и русскоязычных, подталкиваемых к переезду прямым или косвенным насилием, которое выражалось в росте нетерпимости, политических и социальных ограничениях,

в культурном дискомфорте и обеспокоенности за собственную жизнь и судьбы своих детей. Отметим также значительное количество нерусскоязычных мигрантов, которые покидают свои страны на длительные сроки в поисках работы или другого места жительства.

Очевидно, что особое внимание в проблеме миграции следует уделять решению вопросов психолого-педагогической адаптации как взрослых, так и детей. Дети дошкольного и младшего школьного возраста из семей мигрантов – особая группа, и учителям важно понимать их психологическое состояние. Многие из этих детей испытали на себе дискриминацию и ненависть населения в местах прежнего проживания и часто переживают неприязнь окружения, в которое попадают на новом месте. При этом дети уже имеют культурный опыт (акцент, манеры, взгляды, привычки) социальной среды, частью которой они являлись в прошлом.

Травматические факторы миграции лишают детей стабильного, безопасного и поддерживающего окружения, необходимого для нормального развития, нарушая процесс формирования и становления личности. Пережитый опыт влияет на когнитивные процессы, особенности поведения, межличностные отношения, самооценку и в целом на мировоззрение. Специалисты отмечают глубокие изменения в видении мира, себя и своего будущего даже у самых маленьких детей.

Нередко дети становятся косвенными жертвами травм, полученных их родителями, а в случае их потери испытывают сильнейший эмоциональный стресс. Бывает, что родители остаются на родине, а детей посылают в безопасное место. В этих ситуациях дети рано сталкиваются с «взрослыми» трудностями, и преодолевать их приходится без помощи родителей.

Даже если семья переезжает на новое место в полном составе, взрослые не могут уделять воспитанию детей столько же внимания и времени, как дома, в привычной обстановке; роди-

* Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор В.И. Прокопенко.

тели, сами переживая кризис идентичности, не всегда способны помочь своим детям. С потерей ближайшего окружения – родственников, соседей, общины – семья утрачивает значительную часть социальной поддержки.

В выводах исследований отечественных учёных (В.К. Калинин, Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой и др.), выделены проблемы, которые наиболее часто возникают у детей из семей мигрантов. Это нарушение когнитивных процессов, невротические реакции и функциональные расстройства, эмоциональные и поведенческие нарушения, проблемы общения, расстройства идентичности. Многие из этих проблем могут в свою очередь выступать в качестве причин других нарушений.

Педагоги должны учитывать особую жизненную ситуацию мигрантов, которая сопряжена не только с экономическими, но и психологическими трудностями ввиду необходимости перестраиваться, менять свою культуру, сравнивать её с новой, незнакомой культурой, что может привести к отвержению некоторых её форм. Особенно сложным бывает процесс поиска своей этнической идентичности для детей из семей, в которых отец и мать принадлежат к разным этническим группам.

Результаты исследований по проблеме позволили специалистам условно выделить **несколько групп детей-мигрантов в зависимости от способа адаптации** их к новым жизненным установкам: 1) дети из русских семей, эмигрировавших из горячих точек; 2) дети других национальностей, хорошо владеющие русским языком; 3) дети, практически не владеющие русским языком [1, с. 19].

Вопросы педагогической поддержки детей-мигрантов в инокультурной социально-педагогической среде давно находятся в центре внимания специалистов (Е.В. Бондаревская, Я.Э. Галоян, М.А. Лобас и др.). Исходя из того что необходимым условием успешной адаптации является психическое здоровье, учёные пытаются ответить на вопрос, что определяет психологическую уязвимость личности в ситуации миграции

и ведёт к возникновению психических расстройств и проблем.

Американские социальные психологи А. Фернхем и С. Бочнер ещё в 1980-х годах называли культурную дистанцию и различительные признаки – расу, национальность, культуру, язык и религию в качестве важнейших параметров, облегчающих или затрудняющих адаптацию мигрантов. Учёные выделили две группы факторов, влияющих на психическое здоровье мигрантов. Первая включает факторы, воздействующие на мигранта **до отъезда** – исходный уровень психического здоровья, образование, возраст, интеллектуальное развитие, система социальной поддержки и религия. Во вторую группу входят факторы, определяющие психическое здоровье мигрантов **после отъезда**: предубеждения местных жителей, экономика, доминирующие ценности и социальные механизмы принимающей стороны [4].

Культурная дистанция между учащимися-мигрантами и местными детьми в некоторых случаях перерастает в культурный шок. Порой он имеет длительный характер, и его можно представить в виде кривой – то поднимающейся вверх (восторг, обожание новой этнической культуры, желание говорить на новом языке), то опускающейся вниз (отторжение новой этнической культуры, ностальгия по своей родине, культуре). Степень выраженности культурного шока и продолжительность адаптации ребёнка в поликультурное образовательное пространство зависят от многих факторов. Можно объединить их в две группы: внутренние (индивидуальные) и внешние (групповые).

В первой группе факторов важнейшим является возраст детей из семей мигрантов. Отмечено, что младшие школьники адаптируются быстрее и успешнее старшекласников. Пол также влияет на процесс адаптации и продолжительность культурного шока: девочки труднее приспосабливаются к новому окружению, чем мальчики.

К внутренним факторам преодоления культурного шока относятся личностные характеристики детей. Если ребёнок обладает такими качествами,

как высокая самооценка, экстравертность, интерес к окружающим людям, склонность к сотрудничеству, самоконтроль, смелость и настойчивость, то ему легче адаптироваться в новой среде. Важное значение имеет и мотивация. Самая сильная обычно наблюдается у детей, чьи родители добровольно переехали на постоянное место жительства в другую страну. Намного хуже обстоит дело с вынужденными переселенцами, которые не хотели покидать родину и не желают привыкать к новым условиям жизни. От мотивации мигрантов зависит, насколько хорошо они знают язык, историю и культуру той страны, куда едут и везут своих детей. Наличие этих знаний, безусловно, облегчает адаптацию [3, с. 17].

Среди внешних факторов необходимо отметить особенности культуры, к которой ранее принадлежал ребёнок из семьи мигрантов. Так, специалисты отмечают, что хуже адаптируются дети – представители великих держав, которые обычно считают, что приспособливаться должны не они, а другие. Имеют большое значение условия, сложившиеся в стране пребывания: насколько доброжелательны местные жители к приезжим, готовы ли помочь им, общаться с ними.

Учёные выявляют факты стойкой агрессии детей из семей мигрантов, которая сохраняется до тех пор, пока индивид полностью не адаптируется к новой культуре, что может длиться от нескольких месяцев до нескольких лет, а порой даже и всю жизнь.

Адаптация, трудности социального характера (плохое материальное положение семьи, отсутствие комфортного жилья, перемена места жительства и др.) требуют в первую очередь разработки комплекса психолого-педагогических мер, обеспечивающих оптимальное социальное развитие детей из семей мигрантов, их адаптацию к новой социальной среде, создание условий, способствующих предотвращению, устранению и смягчению личных и общественных конфликтов, а также развитие способностей к коммуникативности, самостоятельности и терпимости в условиях диалога и взаимопонимания.

Здесь особенно важна роль учителя – стиль его руководства и манеры преподавания; основы, на которых строятся его взаимоотношения с детьми и их родителями; взаимодействие культурных идентичностей преподавателя и учащихся; способности создать толерантный климат в учебном заведении. Каждый педагог должен осознавать, что все обучающиеся – уникальный продукт влияния многих культур, и ему следует быть очень чувствительным к культурным характеристикам своих учеников, детей из семей мигрантов. То, что иногда воспринимается как неуважение к преподавателю со стороны учащихся, на самом деле может оказаться их культурной особенностью, поэтому необходимо анализировать каждую отдельную ситуацию, выявлять причины «необычного» поведения учащегося, исходя из его культурного контекста.

Один из основных принципов работы с детьми из семей мигрантов – **принцип равноценности культур**. Теория и практика поликультурного воспитания требуют от учебного заведения, чтобы оно помогло детям пережить личностные различия, научиться решать проблемы межкультурного взаимодействия путём диалога и сотрудничества. Школьники должны понимать, что ни одна культура не может считаться лучше или хуже другой, поскольку обладает значимым для развития человечества ценным содержанием.

Социализация ребёнка из семьи мигрантов представляет собой, по мнению исследователей, процесс освоения личностью норм и ценностей новой для ребёнка культуры, в том числе новой детской субкультуры, воспитания доброжелательности, уважения и такта во взаимоотношениях с взрослыми и детьми. При этом социальная адаптация не исчерпывается только приспособлением к новой социальной среде, а предполагает педагогическую помощь и поддержку ребёнка в творческой самореализации. Социальная адаптация при таком подходе должна строиться педагогами как деятельностная модель индивидуализации, ориентированная на позитивную идентичность ребёнка со своим этносом (Б. Мунх-

заяа, Я.Э. Галоян, А.В. Можейко, М.Ю. Сапрыкина и др.).

Детский сад, школа и семья – важнейшие институты первичной социализации. Именно там в общении с педагогами и сверстниками дети из семей мигрантов осваивают пространство культуры, нормы поведения, приобретают жизненные навыки. Во взаимодействии взрослых с детьми, детей друг с другом происходит формирование и изменение мотивационно-ценностной системы личности ребёнка из семьи мигрантов, возникает возможность для предъявления детям социально значимых норм и способов поведения. Всё это позволяет предположить, что эмоциональное благополучие коллектива при интеграции в него ребёнка из семьи мигрантов возможно прежде всего при условии взаимодействия взрослых участников образовательного процесса – педагогов и родителей воспитанников.

Появление в группе детского сада ребёнка из семьи мигрантов сразу обращает на себя внимание других детей, которые замечают, что «он не такой» (другой цвет кожи, разрез глаз, непривычная речь, одежда и т.д.). Практика показывает, что к детям из семей мигрантов относятся чаще всего с предубеждением, недоброжелательностью. Это создаёт некомфортную, напряжённую, мешающую совместной детской жизни обстановку, обостряя проблемы воспитания. Поэтому одной из центральных задач, связанных с социальной адаптацией детей из семей мигрантов, становится обеспечение детям, их родителям и педагогам возможности спокойно жить и функционировать в условиях межнациональных контактов повседневного общения.

Ряд учёных (Г.Н. Волков, Д.И. Лапышина, Т.В. Сафонова, Р.З. Хайруллин и др.) связывают возможность решения данной задачи педагогическими средствами в процессе воспитания культуры межнационального общения. Проявляясь в межличностных контактах различных этнических общностей, она обеспечивает адекватность поступков и действий, позволяет быстро достигать взаимопонимания и согласия в общих интересах. Эта

проблема напрямую связана с воспитанием толерантности [2].

Многие исследователи считают, что оно должно начинаться в раннем возрасте, а именно – в дошкольные годы, когда ребёнок только начинает входить в социальный мир (Т.Н. Икрянникова, С.А. Козлова, Р.М. Чумчева и др.). П.В. Степанов утверждает, что решение проблемы толерантности лежит не только в знании культур, но и в проявлении эгоцентрических установок в их отношении. Воспитательная работа с детьми должна быть ориентирована не столько на информационно-познавательную сферу ребёнка, сколько на мотивационно-ценностную.

В формировании толерантности у дошкольников и младших школьников, по мнению Д.И. Фельдштейна, нельзя недооценивать роль взрослых, окружающих ребёнка. Именно они показывают образцы или антиобразцы толерантного поведения.

Специалисты отмечают, что адаптация детей из семей мигрантов во многом зависит от степени влияния на них взрослых. В зависимости от частоты контактов, их эмоциональной насыщенности и информативности выделяются следующие группы значимых взрослых: 1) родители и близкие родственники, с которыми у ребёнка налажено постоянное общение. Ведущее место здесь занимает эмоциональный контакт, так как именно в семье ребёнок учится сопереживать, сострадать, ощущать единство с родными людьми; 2) воспитатели, учителя, которые часто общаются с ребёнком, при этом повышается роль информативного общения, являющегося частью целенаправленного педагогического процесса. Другие люди менее значимы в процессе социализации дошкольников.

Подчеркнём, что толерантность – необходимое условие построения конструктивного диалога и разрешения конфликтных ситуаций при интеграции детей из семей мигрантов в группу сверстников. В связи с этим работа с детьми и их родителями должна строиться на основе принципа толерантности, который предполагает признание правомерности культурных, религиозных, расовых и про-

чих различий между индивидами, группами и социальными общностями, терпимое отношение к проявлениям непохожести во внешнем виде, поведении, в ценностных ориентациях других людей [2, с. 154].

Важно, чтобы воспитательная работа с детьми в адаптационный период была ориентирована на приобретение ими положительного опыта эмоционально-нравственных переживаний посредством создания ситуаций успеха. Взаимодействие педагогов и родителей, которые лучше знают своего ребёнка, при таком подходе обеспечат эффективность создания у детей эмоционально-положительной основы для проявления доброжелательного отношения друг к другу и установления взаимопонимания в общении и совместной деятельности.

Педагогическое сопровождение процесса социализации должно ориентироваться на индивидуальные особенности ребёнка. Кроме того, в этот период следует соблюдать принципы активной жизнедеятельности и субъективности, согласно которым социализация эффективна при условии активности ребёнка как субъекта деятельности. Данные принципы ориентируют педагогов и родителей на взаимодействие в развитии у детей из семей мигрантов стремления и умения познать особенности новой среды обитания, влиять на отношения в ней, проявлять инициативу, активность в разрешении собственных проблем, в актуализации своей роли и значимости в системе межличностных отношений со сверстниками.

Практически всеми специалистами в данной области отмечается, что для процесса успешной адаптации детей мигрантов особое значение имеют речь, знание языка. Это позволяет ребёнку адекватно изложить своё мнение и дать дополнительные разъяснения своей позиции; понять партнёра по совместной деятельности и проявить готовность к поиску согласия или общего решения; поддерживать диалог, выразить взаимное расположение и доброжелательность друг к другу. Как правило, дети из семей мигрантов с

трудом осваивают новый для них язык в жизненной ситуации эмоциональной напряжённости, тогда как в обстановке любви и отзывчивости проблем с развитием речи не наблюдается.

В естественной иноязычной среде, которая возникает для детей, если они, например, до прихода в дошкольное учреждение не имели контакта с русским языком, педагог должен помочь ребёнку преодолеть страх перед незнакомой речью, вызвать интерес к ней, развивать внимание к услышанному и понимание содержательной речи. Здесь важны диалоговые формы общения с педагогами, воспитателями и сверстниками. Как показывают исследования, именно в диалоге у детей формируется способность признавать различные точки зрения по одному и тому же вопросу, изменять своё поведение. Возникающие таким образом равноправные партнёрские отношения становятся условием воспитания толерантности у дошкольников.

Итак, работа педагогов по успешной адаптации детей из семей мигрантов должна учитывать многие аспекты их социализации, в частности те, которые мы указали в данной статье*.

Литература

1. Галоян, Я.Э. Педагогическая поддержка детей-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А.Э. Галоян. – Ростов н/Д., 2004.
2. Глухова, Т.В. Национальная идентичность и межнациональная толерантность в подростковом возрасте / Т.В. Глухова, С.В. Муртерпель // Возрастные особенности формирования толерантности. – М., 2003.
3. Лобас, М.А. Особенности психологической адаптации детей-мигрантов в русскоязычной школе / М.А. Лобас [Электронный ресурс] <http://www.dissercat.ru>
4. Furnham, A. Culture Shock : Psychological reactions to unfamiliar environments / A. Furnham, S. Bochner. – L. ; N.Y., 1986.

Татьяна Дмитриевна Шапошникова – канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики Российской академии образования, г. Москва.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 11-06-00587а.

Паралингвистические средства в системе педагогического речевого воздействия*

Д.Г. Савов

В данной статье анализируется проблема речевого воздействия и его реализация в педагогическом речевом воздействии. Предлагаются определение педагогического речевого воздействия с учётом его сущности и специфики, а также подходы к описанию функций паралингвистических средств в педагогическом речевом воздействии.

Ключевые слова: речевое воздействие, педагогическое речевое воздействие, паралингвистические средства.

Одной из центральных категорий общения является понятие «речевое воздействие». Именно этот аспект ярче всего отграничивает целенаправленное и целесообразное высказывание от пустой бесцельной речи («болтовни»). Многие исследователи считают речевое воздействие отличительной чертой риторически оформленного текста. Так, например, А.К. Михальская даёт следующее определение: «Риторика – это теория и мастерство эффективной (целесообразной, воздействующей и гармонизирующей) речи» [2, с. 34].

Однако в настоящее время единого понимания того, что входит в понятие «речевое воздействие» и что, следовательно, определяет его содержание, не выработано. Это обуславливается, на наш взгляд, сложностью и разноуровневостью речевого воздействия как объекта исследования.

В общем виде **речевое воздействие** большинством учёных трактуется как побуждение слушателя с помощью речи к определённом действию. При этом существует узкое и широкое понимание данного термина, что связано с уровнем средств, которые используются коммуникантами для осуществления речевого воздействия.

Широкое понимание термина основывается на признании того, что речевое воздействие реализуется комплексом различных речевых средств.

Этот подход характерен для риторического понимания речевого

воздействия. Среди его средств важное место занимают образ риторика, содержание его речи, её структура, вид, форма (диалог или монолог) и, безусловно, разнообразные вербальные и невербальные средства самого текста и его исполнения в устной или письменной форме.

В узком понимании речевым воздействием считают использование особенностей наиболее заметных и значимых элементов (средств) различных знаковых систем для привлечения и удержания внимания, выделения главного в сообщении, усиления эмоционального эффекта и пр. В этом контексте, как правило, анализируются невербальные средства, поскольку именно они влияют не столько на разум, сколько на чувства, волю, различные уровни сознания воспринимающего субъекта.

Эта особенность речевого воздействия определяет преимущественное внимание исследователей к различным формам и средствам влияния на сознание слушателей. Психологи, например, в основном изучают различные виды внушения, заражения (в частности, эмоционального), подражания и убеждения. Широко цитируется классификация И.А. Стернина, который выделяет доказывание, убеждение, уговаривание, внушение и принуждение [5, с. 56].

Обобщая различные подходы и классификации средств речевого воздействия, можно сказать, что оно, по мнению большинства учёных, включает в себя все виды речей, кроме информирующей, по важнейшим речевым интенциям: аргументирующую и эпидейктическую.

Очевидно, что информирующей речи отводится функция сообщения, а не воздействия, и тем самым подчёркивается, что воздействующей может быть не любая речь, а только та, что связана с побуждением к действию. При этом автор аргументирующей речи, апеллируя преимущественно к разуму, воздействует на волю слушателя или читателя, а эпидейктическая речь через механизм заражения влияет на эмоциональную сферу адресата.

В то же время существует тенденция распространять понятие речевого воздействия на всё речевое общение и все виды речей. Например, И.А. Стернин предлагает самое широкое понимание речевого воздействия:

«Речевое воздействие формируется как интегральная наука <...> об эффективном общении» [6, с. 3].

Соглашаясь с признанием важности речевого воздействия в структуре речевого общения, в то же время заметим, что, во-первых, мы разграничиваем понятия «эффективность» и «результативность» на уровне этической приемлемости в способах достижения целей, поэтому далеко не всегда выделенные учёным виды речевого воздействия можно считать потенциально эффективными (принуждение вряд ли будет к ним относиться). Во-вторых, у нас вызывает возражение трактовка речевого воздействия как «эффективного общения», поскольку под речевым воздействием принято понимать усилия одного из участников коммуникации по отношению к другому (во многом на уровне субъект-объектных отношений). Такая структура развёртывания коммуникативной ситуации фиксирует главным образом только одну сторону – воздействующую. Не всегда в этой связи вид, форма, способы и средства речевого воздействия приводят к запланированному результату, и, следовательно, не всегда речевое воздействие можно считать эффективным.

Изучение речевого воздействия в рамках риторики имеет долгую историю, однако до недавнего времени анализировался преимущественно вербальный аспект речи, поскольку невербальные средства либо недооценивались, либо учёные не имели научного инструментария для фиксации их роли, для их описания, а значит, и для осознания их места в устной и письменной речи.

А. Мейерабиан установил, что передача информации происходит за счёт вербальных средств (только слов) на 7%, за счёт звуковых средств (включая тон голоса, интонацию) на 38% и за счёт невербальных средств на 55%. Профессор Р. Бердвистел провёл аналогичные исследования относительно доли невербальных средств в общении людей. Он установил, что в среднем человек говорит словами только в течение 10–11 минут в день и что каждое предложение в среднем звучит не более 2,5 секунд. Как и А. Мейерабиан, он обнаружил, что словесное общение в беседе занимает менее 35%, а более 65% информации передаётся с помощью невербальных средств

общения [4, с. 4]. На основе этих исследований можно прийти к выводу, что вербальные средства общения не могут в полной мере реализовывать функцию воздействия, не будучи подкреплёнными паралингвистическими средствами устной или письменной речи.

Паралингвистические средства – это средства, участвующие в организации текста вербального языка, формирующие коммуникативно-прагматический аспект текста [3, с. 133]. В отличие от более общего понятия невербальных средств, паралингвистические средства несут смысловую нагрузку, дополняют вербальное сообщение и не являются обычными физиологическими проявлениями. Существует несколько классификаций, по разным основаниям разграничивающих паралингвистические и экстралингвистические средства, что подчёркивает их синонимичность в процессе речевого воздействия и не принципиально в рамках данной статьи.

Признание значения паралингвистических средств в осуществлении речевого воздействия объединяет широкий и узкий подходы к трактовке этого явления, но набор и соотношение невербальных компонентов речи в большой мере определяются сферой общения и формой речи (устной или письменной).

К сферам общения, которые в наибольшей степени реализуют речевое воздействие, принято относить **политику** и **рекламу**. Каждая из этих сфер имеет свои задачи и определяемые ими особенности использования различных средств. В чём-то они пересекаются (например, в политической рекламе), в чём-то существенно расходятся, но нацеленность политического и рекламного дискурса на речевое воздействие ни у кого не вызывает сомнения. В то же время такая сфера речевого воздействия, как педагогическая, только начинает изучаться.

Характеризуя базовые функции и ситуации педагогического общения, мы исходим из наиболее точного и исчерпывающего его определения, данного А.А. Леонтьевым: «Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке или вне его... имеющее определённые педагогические функции и направленное на со-

здание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри учебного коллектива» [1, с. 23].

В процессе педагогического общения происходит главное: взаимодействие между учителем и учащимися, инициатором и организатором которого должен выступать учитель. В подавляющем большинстве ситуаций он играет роль коммуникативного лидера, который задаёт все значимые координаты: содержание, степень подробности его изучения, виды деятельности и т.п., а также способствует созданию (преимущественно с помощью невербальных средств) благоприятной атмосферы общения: определяет настроение, тональность, темпоритм урока и др. Естественно, что, являясь коммуникативным лидером, учитель всегда осуществляет педагогическое воздействие.

Что же характерно для педагогического речевого воздействия?

Попробуем ответить на этот вопрос в виде следующего определения: **педагогическое речевое воздействие** – профессионально обусловленное воздействие педагога с помощью комплекса вербальных и невербальных компонентов речи на класс, группу учащихся или отдельного ученика (а также их родителей) с целью достижения максимальной эффективности процесса обучения и воспитания.

Исходя из функций и задач педагогического общения, речевое воздействие учителя имеет гораздо большее распространение и применение, чем в других сферах деятельности. Так, например, информирующая речь учителя на уроке не может не обладать воздействующей силой, поскольку учитель не просто сообщает какую-либо информацию, но хочет добиться полного понимания этого материала всеми учениками.

В настоящее время проблема педагогического речевого воздействия изучается главным образом в рамках педагогической риторики, на уровне вербальных средств, однако исследователи приводят многочисленные примеры использования паралингвистических средств, сопровождающих вербальные средства речевого воздействия или заменяющих их, в различных функциях:

– для регуляции деятельности

учащихся (как правило, это порицающие жесты, взгляд, интонации и т.п.);

– для акцентирования внимания класса на том или ином аспекте содержания речи (замедление темпа, изменение громкости, выделение фрагмента текста с помощью логического ударения и т.п.);

– для привлечения внимания учеников (подчёркнутые паузы, паузы ожидания, поддержки; постукивание по столу, доске, парте; изменение громкости голоса и т.д.).

Впрочем, такие «точечные» наблюдения и советы, на наш взгляд, не вполне учитывают природу паралингвистических средств и особенности их восприятия. На проблему места и роли паралингвистических средств в педагогическом речевом воздействии необходимо посмотреть шире, в контексте базовых характеристик педагогического общения. Попробуем сделать это в **классификации уровней использования паралингвистических средств речевого воздействия**.

1. Стратегический уровень коммуникации предполагает, что паралингвистические средства используются для обеспечения информационно-фатического баланса между содержанием наполнением урока в соответствии с программой и эмоционально насыщенного взаимодействия учителя и учеников (реализация педагогической сотрудничества).

2. На тактическом (операциональном) уровне с помощью паралингвистических средств реализуются основные тактические интенции (организация работы класса, поощрение, порицание, воодушевление, демонстрация образцов деятельности и пр.).

3. На инструментальном уровне используются комплексы синонимичных средств речевого воздействия, в котором значительное место занимают паралингвистические средства.

Таким образом, педагогическое речевое воздействие не может эффективно реализовываться без использования разнообразных паралингвистических средств.

Литература

1. Леонтьев, А.А. Психология общения : учеб. пос. для вузов / А.А. Леонтьев. – М. : Владос, 1997. – 365 с.

2. Михальская, А.К. Основы риторики : мысль и слово : учеб. пос. для учащихся 10–11

классов общеобраз. учреждений / А.К. Михальская. – М. : Просвещение, 1996. – 416 с.

3. Педагогическое речеведение : словарь-справочник / Под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской ; сост. А.А. Князьков. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Флинта ; Наука, 1998. – 312 с.

4. Пиз, А. Язык телодвижений / А. Пиз. – М. : Эксмо, 2011. – 464 с.

5. Стернин, И.А. О понятии коммуникативного сознания / И.А. Стернин // Культура об-

щения и её формирование ; вып. 8. – Воронеж, 2001. – 224 с.

6. Стернин, И.А. Речевое воздействие как интегральная наука / И.А. Стернин // Речевое воздействие. – Воронеж ; Москва, 2000. – С. 3–6.

Данила Георгиевич Савов – учитель русского языка и литературы ГБОУ № 57, г. Москва.

Summary

Specificity of junior scholars' education accomplishments control and evaluation

Changes in system of control and evaluation, caused by switching to New Federal State Standard of Junior Education, are being discussed in the article. When evaluating subject's results each teacher should control not only the knowledge, but also scholars' acquisition of educational activities, their ability level of carrying out educational-research and educational-practical tasks. Theoretical positions are being illustrated by examples of Russian language exercise for 1st grade. Tasks which help with evaluation accomplishments in meta-subject results are being offered.

Keywords: Federal State Standard of General Education, control and evaluation, meta-subject and subject results, multipurpose educational activities, criteria of educational results accomplishment.

Kuznetsova Marina Ivanovna – Candidate of Pedagogy, lead research associate of Institute of Contents and Methods of Education of Russian Academy of Education, Moscow.

Comparative analysis of education accomplishments diagnostics on "Surrounding world" subject (4th form)

The article is devoted to issues of competence-oriented tasks of closed and open type application. Analyzing the data received during testing of 4th form scholars, the author shows that scholars face difficulties when carrying out competence-oriented tasks of open type. Meanwhile, according to New Standard requirements, when diagnosing education standards, preference is being given to this exact productive-oriented task type. Author's approach towards solving this problematic issue is being given, which concludes in creating conditions helping with development of solving open type tasks.

Keywords: competence-oriented tasks, closed type tasks, open type tasks, integration of knowledge, argumentation of response, tasks' productive character, surrounding world lessons.

Korolyova Nadezhda Vitaliyevna – junior school teacher at school № 58, Naberezhniye Chelny, Tatarstan Republic.

Use of multimedia in teaching retelling to junior forms scholars

Up-to-date issue of using new information technology in the system of school educa-

tion, especially during the process of spoken language development among junior scholars, is being considered in the article.

Keywords: media, multimedia, media education, multimedia means, media material.

Bulychyova Natalia Mikhailovna – junior school teacher at gymnasium № 96, Chelyabinsk.

Peculiarities of junior scholars' creative-imaginative thinking when working on decorative scenery painting

Teaching junior scholars decorative scenery painting during Art lessons should be directed towards their creative independence and activity development. To achieve this it is necessary to raise children's aesthetical and emotional approach towards surrounding world, develop mastering means of illustrating various events and effects.

Keywords: decorative scenery, creative activity, stylization, creative-imaginative thinking.

Strelkova Tatiana Andreevna – Arts teacher at school № 601, Moscow.

Folklore in the system of junior scholar's spiritual-moral development and upbringing

Role of traditional speech-poetical creation and modern folklore in the system of spiritual-moral development and upbringing of junior scholar's personality is being clarified in this article. The author draws junior education teacher's attention towards folklore significance in junior scholar's acquaintance with spiritual values of native and world culture, during scholars' literature education and speech development process, implementation of their creative activity.

Keywords: junior scholars, spiritual-moral development and upbringing, junior education, folklore.

Nikitichenkov Aleksei Yurievich – Candidate of Pedagogy, senior lecturer at Russian Language and Methodic of Its Teaching in Junior School Department of Moscow Pedagogical State University, Moscow.

Attitude towards teacher as an indication of child's school adaptation

Situation of teacher's positive attitude towards scholar's during education process encourages child's successful school adaptation, while teacher's negative attitude prevents it, is being revealed in the article. Responsive schol-

ar's attitude towards teacher can be used as an indication of successful school adaptation.

Keywords: teacher's attitude towards child, child's attitude towards teacher, adaptation, disadaptation.

Semyonova Tatiana Semyonovna – Candidate of Psychology, senior lecturer at Pedagogy and Psychology of Junior and Special Education Department of Penza State Pedagogical University in the name of V.G. Belinskiy, Penza.

Historical-pedagogical analysis of junior scholars' education environment modeling issue

The article is devoted to a problem of environment approach in Russia since 1918 up to modern days. Three aspects are being considered: history of school education, history of raising the issue about education quality, history of considering environment in pedagogical purposes. Four stages of these aspects synchronization are being outlined, which considered the urge of organization-stimulation system modeling issue as a factor of junior scholars' education quality increase.

Keywords: establishing of primary school, education quality, education quality increase, environmental pedagogy, environmental approach.

Nosova Tatiyana Aleksandrovna – junior school teacher at pro-gymnasium № 133, Chelyabinsk.

Regarding the issue of gifted children pedagogical support

Issues of teachers' methodical support who work in general education establishments with gifted children conditions are being considered in the article. Experience of Institute of Irkutsk Education Development is being generalized, proving effectiveness of solving the offered issue of gifted children positive socialization.

Keywords: gifted children, socialization of gifted children, functions of teachers' methodical support, intellectual contest.

Kazarina Vera Viktorovna – head of Educational Department of Region State Educational Establishment of Additional Professional Education "Institute of Irkutsk Region Education Development", Irkutsk.

Instructing teachers towards working with psychic delayed development children

Modern education requires implementation of new approach towards the system of pedagogical personnel instructing and re-instructing. Specialists with basis of knowledge in contiguous subjects are required for working with psychic delayed development children. Wide specter usage of pedagogical, psychological and defectological arrangements to increase effectiveness of teaching-upbringing process is being particularly important. Having this aim in mind, the authors have developed a special course "Person-oriented education and upbringing of child", its basic positions offered in the article.

Keywords: junior school age child, psychic delayed development, difficulties of educational program assimilation, instructing of teachers, person-oriented education.

Lihachyova Elena Nikolaevna – Candidate of Pedagogy, senior lecturer at Pedagogy and Psychology Department of Karaganda University "Bolshak";

Lihachyov Vladimir Viktorovich – Candidate of Technical Science, head of Computer Science Department of Karaganda State Technical University, Karaganda, Kazakhstan.

Usage of "Palchikovyh propisej" when preparing child's hands towards writing

Experience of using untraditional painting technique – finger painting as one of graphic-morphing skills development method among pre-school age children is being described in the article. The author stresses out that usage of "Palchikovyh propisej" vastly broadens pedagogical potential in fine arts activities when preparing children towards studying in school. Attachment to the article includes technological maps with examples of finger paintings.

Keywords: pre-school age child, preparation for school, finger painting, technological maps, "palchikovye propisi", fine arts activities.

Shaidurova Nelli Vladimirovna – Candidate of Pedagogy, senior lecturer at Pre-School and Additional Education Department of Institute of Psychology and Pedagogy of Altai State Pedagogical Academy, Barnaul, Altai region.

Addressing the problem of children from migrant families adaptation in modern social-cultural space

Pre-school and junior school children from migrant families are special age groups in need of psycho-pedagogical support from mentors and teachers side. Conditions of migrant children successful adaptation, taking their established cultural experience into consideration, are being considered in the article, as well as outlining the necessity of interaction between teachers and such children's parents, upbringing tolerance, development of speech and mastering of habituated country's language.

Keywords: children from migrant families, social-cultural surroundings, psychological adaptation, interaction between teachers and parents, identity, psychological support.

Shaposhnikova Tatiana Dmitrievna – Candidate of Pedagogy, lead research associate of Institute of Theory and History of Pedagogy of Russian Education Academy, Moscow.

Paralinguistic means in pedagogical speech influence system

Issue of speech influence and its implementation in pedagogical speech influence, description of pedagogical speech influence taking its essence and specifics into consideration as well as approaches towards paralinguistic means in pedagogical speech development are being offered in the following article.

Keywords: pedagogical speech influence, speech influence, paralinguistic means.

Savov Danila Georgievich – Russian language and Literature teacher at school № 57, Moscow.