

# СОДЕРЖАНИЕ

## НА ТЕМУ НОМЕРА

<i>О.В. Науменко</i> Интерактивный учебно-методический комплекс как необходимое условие подготовки учителя новой школы . . . . .	3
<i>Н.А. Исаева</i> Учебник по русскому языку и методике его преподавания в школе как средство реализации ФГОС нового поколения . . . . .	7
<i>Н.П. Мурзина</i> Компетентностный подход к проектированию образовательной технологии преподавателя педагогического вуза (На примере изучения дисциплины «Педагогические технологии») . . . . .	10
<i>С.В. Пазухина</i> Формирование ценностного отношения к воспитанникам у будущих учителей начальных классов . . . . .	15
<i>В.В. Шаповалов</i> Активизация профессионально-познавательного интереса студентов . . . . .	19

## ИЗ ПЕРВЫХ РУК

<i>З.И. Тюмасева</i> Новая культура отношений человека и природы – основа воспитания здорового поколения России . . . . .	24
<i>В.М. Букатов</i> Приёмы соционигровой технологии (Мастер-класс) . . . . .	27

## УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

<i>С.Ю. Прохорова, Е.А. Хасьянова</i> Как измерить сформированность информационной компетентности выпускников начальной школы? . . . . .	33
<i>Г.И. Кулагина</i> Развитие эстетического опыта и основ исследовательской деятельности младших школьников . . . . .	37
<i>С.А. Ларина</i> Шаги к успеху (Проектная деятельность в начальной школе) . . . . .	41
<i>О.В. Голенцева</i> Работа над проектом «Пословицы в современном мире» . . . . .	45
<i>Н.А. Шкильменская</i> Зачем решать задачу различными способами? . . . . .	47
<i>А.И. Болотова</i> Развитие познавательной самостоятельности младших школьников на основе синергетического подхода . . . . .	50

<i>С.А. Филиппова</i> Использование геометрического материала в начальной школе . . . . .	54
--	----

## УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

<i>Е.М. Глагола</i> Опыт моделирования урока русского языка в проблемно-диалогической технологии . . . . .	57
---	----

## МОЯ КАРЬЕРА

<i>Е.Н. Текучёва, Н.Н. Старцева</i> Районный семинар по проблемно-диалогической технологии . . . . .	61
---	----

## В ОКЕАНЕ СВЕТА

<i>В.А. Карпов</i> Саша Чёрный (Александр Михайлович Гликберг) . . . . .	67
---	----

## ХОРОШО ЗАБЫТОЕ СТАРОЕ

<i>Ю.А. Иванов, Т.А. Красницкая</i> Система подготовки учителей для начальных духовных школ в дореволюционной России . . . . .	70
---	----

## ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

<i>О.В. Чиндилова</i> Чтение художественной литературы как вид деятельности старших дошкольников . . . . .	74
<i>Т.В. Хабарова</i> Модель физкультурного занятия со старшими дошкольниками на основе личностно ориентированного подхода . . . . .	77

## НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

<i>Д.Р. Мерзлякова</i> Типология учеников, обучающихся у педагогов, подверженных синдрому эмоционального выгорания . . . . .	81
<i>И.С. Леонова</i> Особенности корпоративной культуры класса в начальной школе . . . . .	83
<i>С.И. Сабельникова</i> Составление словарей учащимися начальных классов . . . . .	88
<i>П.В. Скачков</i> Педагогические инновации в современном шахматном образовании . . . . .	92

Summary . . . . .	95
-------------------	----

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

**Дорогие коллеги!**

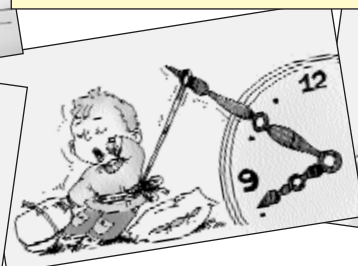
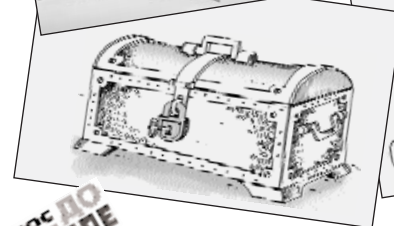
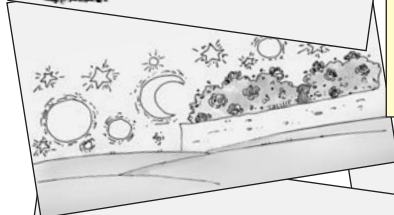
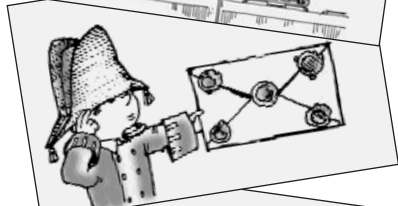
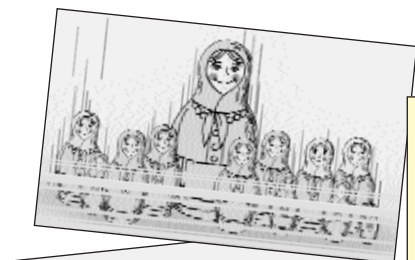
Мы уже неоднократно обращались в наших публикациях к проблеме подготовки студентов – будущих учителей. Эта проблема сейчас особенно актуальна в связи с переходом начальной школы на новый Федеральный государственный образовательный стандарт. В феврале этого года в Москве состоялась IV Всероссийская конференция преподавателей педагогических вузов, участники которой обсуждали концепцию учебников нового поколения и УМК для педагогических учебных заведений. В разделе «На тему номера» мы публикуем материалы участников конференции – вузовских педагогов из Волгограда, Калуги, Омска.

Вы найдёте в этом номере и большое количество практикоориентированных статей: окончание публикации мастер-класса В.М. Букатова по социоигровой технологии, разработки по организации проектной деятельности детей и др.

Наш журнал придёт к вам скорее всего уже во время летнего отпуска. Надеемся, вы найдёте время познакомиться с его содержанием, увидеть новые возможности своей педагогической деятельности и реализовать их в следующем учебном году.

Удачи вам!

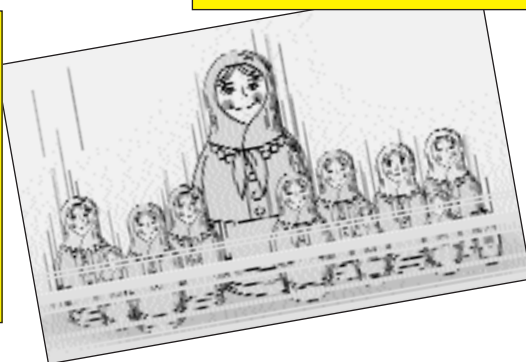
**Искренне ваш  
Рустэм Николаевич Бунеев**



**плюс ДО  
и ПОСЛЕ**

# Интерактивный учебно-методический комплекс как необходимое условие подготовки учителя новой школы

О.В. Науменко



При сохранении лучших традиций классических изданий в последние годы в содержании и оформлении вузовских учебников происходят методологические и дидактические преобразования. Эти изменения обусловлены целым рядом причин: совершенствованием и увеличением объёма профессионально значимой информации, учётом различных подходов к восприятию и анализу информации, влиянием западных тенденций, желанием авторов создать «идеальный» учебник и др.

Однако в век катастрофически увеличивающегося потока информации объёмы человеческого знания прирастают и обновляются такими темпами, что любой, самый энциклопедичный учебник, содержащий свод фундаментальных знаний, устаревает к моменту своего выхода в свет. В связи с этим, на наш взгляд, уже давно настала пора на федеральном уровне разрабатывать для вузов не учебники, а **учебно-методические комплексы**, содержащие набор учебно-методических материалов, обеспечивающих аудиторную и самостоятельную работу обучающихся по подготовке к профессиональной деятельности.

Учебно-методический комплекс (УМК) – это новый подход к формированию учебных ресурсов для вуза, выработанный за последнее десятилетие. Комплексность учебно-методических материалов как основополагающий принцип отбора и структурирования содержания изучаемой дисциплины предполагает, что каждый элемент комплекса дополняет содержание и функциональные возможности других элементов.

В целом мнение педагогической общности едино: УМК должен соответствовать стандартам ново-

го поколения, быть гибким, чтобы своевременно обновляться, иметь возможности для настройки на различный уровень ресурсного обеспечения вуза и на индивидуальный выбор образовательной траектории обучающимся. Однако до сих пор у профессорско-преподавательского состава педагогических вузов нет единого мнения о том, **что же по своему существу должен представлять УМК дисциплин методической подготовки педагогов.**

С одной стороны, представители «классического образования» настаивают на том, что «учебник – хранитель знаний, накопленных современной наукой, и средство трансляции этих знаний». Поэтому именно традиционный учебник-книга, содержащий информацию о ведущих методических закономерностях и эффективных приёмах обучения школьников, об основоположниках русской и зарубежных методических школ, должен стать основным средством методической подготовки учителя, а все остальные составляющие УМК, названные в известных документах (см. Письмо заместителя руководителя Рособнадзора Е.Н. Геворкян от 17.04.06 № 02-55-77), лишь материалы, необходимые для аккредитации основной образовательной программы.

По другую сторону барьера – представители «инновационного образования», полагающие, что в век широчайшего распространения интернет-сети, информатизации образовательного пространства необходимость в стационарном традиционном учебнике-книге отпала естественным образом. Современному студенту, считают сторонники этой концепции, вместо учебника необходим комплекс электронных ресурсов, содержащий как

энциклопедическую информацию, так и тренажёры, моделирующие образовательный процесс, – т.е. комплекс познавательных материалов, заданий, упражнений, стимулирующих самообразовательную деятельность обучающихся и способствующих становлению профессиональной компетентности будущих педагогов.

Необходимость конструктивных решений проблемы обостряется в связи с неотвратимым **переходом российского педагогического образования на двухуровневую систему (бакалавриат-магистратура)** и всё возрастающей потребностью подготовки высококвалифицированных кадров – молодых, но уже компетентных учителей – бакалавров педагогического образования. Именно эта категория выпускников в массовом порядке придёт в образовательные учреждения через 5 лет. Решение о том, каким должен быть выпускник новой школы и какой педагог необходим в ней, фактически принято: стандарты второго поколения придут в школу с 2011 года. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения прошли все стадии обсуждения и согласования, находятся в завершающей стадии утверждения. Практически определено, какими должны быть содержание и структура основной образовательной программы подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование». Всё это говорит о том, что необходимо незамедлительно принимать решение о том, каким должен быть УМК по дисциплинам методического характера (предназначение, содержание, форма).

Анализ существующей практики методической подготовки педагогов и мониторинг потребностей участников образовательного процесса в вузе показывают, что **характерными свойствами современного УМК** являются комплектность, инструментальность и интерактивность. **Комплектность** предусматривает прежде всего формирование таких общих учебных умений, как умение работать с несколькими источниками информации (учебником, практикумом, справочниками, энциклопедия-

ми, простейшим лабораторно-практическим оборудованием и техническими средствами обучения) и умение делового общения (работа в парах, малым и большим коллективом). **Инструментальность** – предметно-методические механизмы, способствующие практическому применению получаемых знаний, создание условий необходимости применения основной и дополнительной информации при решении конкретных образовательных задач, постоянная организация специальной работы (индивидуальной, парной, групповой) по поиску информации внутри учебно-методического комплекса дисциплины (УМКД) в целом и за его пределами. **Интерактивность** – обязательное требование методической системы современного учебно-методического комплекса – понимается как прямое диалоговое взаимодействие обучающегося и УМКД за рамками аудиторных занятий через посредство компьютера, в том числе путём электронной переписки с модератором соответствующего образовательного сайта.

Очень важно перед началом создания современного УМКД чётко определиться, каким мы хотим видеть выпускника педвуза (в нашем случае – с каким минимальным методическим «багажом» молодой педагог будет компетентным и успешным в своей профессии), очертить круг образовательных технологий, позволяющих гарантированно достичь желаемого результата, и уже исходя из полученного вести разработку учебно-методического комплекса дисциплины и учебника как его основной составляющей. Закономерно возникают следующие вопросы: что должно входить в УМКД методической подготовки учителя, каким образом должны быть структурированы материалы УМКД и в какой форме они могут быть представлены?

В процессе поиска ответов на эти вопросы мы обращались не только к коллегам, но и к непосредственно заинтересованным субъектам образовательного процесса – студентам. Анализ мониторинга, проведённого в ГОУ ВПО «ВГПУ», показал, что в УМК по методике преподавания учебной дисциплины студенты хотят ви-



деть: квалификационные требования к выпускнику (83%); курс лекций (17%) с опорными схемами (13%) или тезисы по каждой теме курса (29%); планы семинарских занятий (17%); задания для самостоятельной работы студента и рекомендации к их выполнению (29%); примеры реализации теоретических положений в педагогической практике (50%) и видеофрагменты уроков и педагогических ситуаций, представленные на электронных носителях (46%); словарь современных терминов по данному курсу (29%); интерактивные тесты для самоконтроля (21%); варианты тематики творческих (13%) и практических (21%) заданий разного уровня сложности.

Обобщённый анализ требований Минобрнауки России, Рособрнадзора и имеющихся в вузе УМКД для бакалавриата, специалитета, магистратуры, запросов профессорско-преподавательского состава и основных пользователей УМКД – студентов всех форм обучения – позволил выделить следующую **структуру современного УМК для дисциплин методической подготовки педагога**: 1) рабочая учебная программа дисциплины, содержащая цели изучения дисциплины, соотносённые с общими целями основной образовательной программы, в том числе имеющие междисциплинарный характер или связанные с задачами воспитания, и задачи дисциплины с изложением требуемых результатов её изучения (требований к уровню подготовки обучающихся); 2) примерное тематическое планирование освоения обучающимся основного содержания дисциплины, структурированное по видам учебных занятий с указанием их объёмов; 3) концептуальный каркас (список понятий, категориальный аппарат, словарь терминов или глоссарий); 4) набор ключевых базовых текстов, из которых и состоит концепт предмета; 5) зрительные и эмпирические опоры (иллюстрации, таблицы, примеры, статистика, диаграммы, рисунки), без которых тексты трудно воспринимать как обучающие материалы; 6) рекомендуемый список основной и дополнительной литературы; 7) электрон-

ные адреса образовательных интернет-ресурсов; 8) методические указания студентам (рекомендуемый режим и характер различных видов учебной работы, а также выполнения самостоятельной работы, в том числе курсовых работ/проектов; описание технологий, методов, методик, с помощью которых строится освоение материала обучающимися студентами); 9) во-просы, задания и тестовые материалы для промежуточного (тематического) контроля; 10) перечень вопросов для итогового контроля (зачёта/экзамена); 11) указание форм текущего промежуточного и итогового контроля, а также материалы, устанавливающие порядок проведения и примерное содержание промежуточных и итоговых аттестаций (в соответствии с требованиями к итоговой аттестации, установленными ГОС ВПО); 12) методические рекомендации преподавателю (указания на средства, методы обучения, способы учебной деятельности, применение которых для освоения тех или иных тем и разделов наиболее эффективно).

При этом, создавая новые УМКД, призванные развить методическую компетентность будущего учителя, целесообразно учитывать следующие **концептуальные подходы**:

- Сочетание аргументированных теоретических разработок с корректно обобщённым отечественным и зарубежным опытом по использованию различных средств, методов и приёмов, с рациональными моделями и алгоритмами работы, современной информационной технологией.

- Дедуктивный метод изложения материала с его систематизацией, классификацией, методологической рубрикацией и доведением (детализацией) каждого раздела и учебно-методического блока, функционального или учебного модуля до практического инструментария, позволяющего отрабатывать и закреплять не только знания, но и навыки планирования, организации и управления образовательной деятельности школьников.

- Включение в содержание обучения заданий исследовательского и проблемного характера, способствующих развитию не только исполнительского профессионализма, но и на-

выков системной аналитики, умения интегрировать знания и гибко адаптироваться к непрерывно изменяющейся среде.

- Компонировка учебного материала должна быть удобной для самообразования, должна быть сформулирована суть решаемых проблем, целей и задач для их достижения на каждом этапе обучения и приобретения квалификации специалиста и проиллюстрирована не только рисунками, схемами и таблицами, но и примерами методических ситуаций. Например, все разделы следует предварять формулировками проблемы, каждая глава в них должна открываться постановкой цели и задач для её достижения.

- На каждом этапе освоения материала ключевые понятия, контрольные вопросы и тесты должны служить своеобразным фильтром для самоконтроля качественного роста специалиста и осознанного приращения новой порции знаний, умений и опыта применения. Поэтому все разделы учебного материала должны заканчиваться контрольными вопросами, тестовыми заданиями и ключевыми словами.

- В качестве прикладного методического приложения к теоретическому материалу должно быть несколько (в соответствии с количеством контрольных мероприятий, обозначенных в учебной программе дисциплины) комплектов исходных данных (не менее 30 вариантов) и образцов их выполнения с методическими рекомендациями.

- Учебный материал должен сочетать полиграфическую и электронную формы доступа к системному модулю понятий и терминов, рубрике учебному материалу, исходным данным, образцам решения, учебным модулям и программным продуктам.

- УМКД нового поколения должен иметь некий стандартный макет (матрицу) с инвариантной и вариативной частью. Инвариантная часть должна формироваться на федеральном уровне и распространяться через вузовские и электронные интернет-библиотеки, а вариативная – разрабатываться вузом и обновляться на его сайте.

В какой форме необходимо представить УМКД? Ответ на этот вопрос прост. Все виды учебных и методических материалов должны иметь отражение в комплекте: бумажные издания, электронные приложения мультимедиаобъектов на CD, цифровое приложение видеобъектов на DVD (методические ситуации, фрагменты уроков), сайт-представительство УМКД авторским коллективом с интерактивной информационно-методической поддержкой. Особое преимущество электронных составляющих заключается в том, что модератору сайта-представительства УМКД достаточно легко изъять устаревшее содержание таких учебных пособий и на его место вложить новое, при этом имеется возможность обновления учебного материала через Интернет. А это в свою очередь обеспечивает решение четырёх немаловажных проблем: 1) оперативности обновления информации; 2) сохранности лесов, вырубаящихся для изготовления учебников, так быстро устаревающих; 3) оптимизации библиотечного фонда вузов и упрощения процесса его использования; 4) экономии средств вуза на закупки бумажных учебников.

Таким образом, по своей сути интерактивный учебно-методический комплекс является необходимым условием подготовки учителя в соответствии с ФГОС ВПО третьего поколения. Интерактивный УМКД нового поколения, развивающий методическую компетентность будущего учителя для новой школы, должен стать организатором учебной деятельности обучающегося по дисциплине, навигатором в мире науки, в мире познания теории и практики обучения школьников.

*Ольга Викторовна Науменко – канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания математики Волгоградского государственного педагогического университета, начальник Учебного управления, доцент кафедры естественно-математических дисциплин Института дошкольного, начального образования и специальной педагогики ВГПУ, г. Волгоград.*

# Учебник по русскому языку и методике его преподавания в школе как средство реализации ФГОС нового поколения\*

Н.А. Исаева

В статье представлен один из возможных вариантов организации и содержания учебника по русскому языку и методике его преподавания для вузов в связи с разработкой ФГОС нового поколения на всех ступенях образования. Рассмотрение важнейших вопросов языка и методики предполагается осуществлять в рамках компетентного подхода, с позиции проблемного диалога, что должно способствовать профессиональной подготовке будущего учителя-филолога к реализации новых стандартов. Особое внимание уделяется практикумам как важнейшему компоненту деятельностной парадигмы образования.

**Ключевые слова:** деятельностный и компетентный подходы, профессиональная подготовка, ключевые компетенции, синкретичный характер учебника, технология проблемного диалога, практикум по методике обучения русскому языку, компетентная задача.

ФГОС нового поколения на всех ступенях образования выдвигает в качестве приоритетного личностно ориентированный, компетентный подход. В связи с разработкой и принятием его предлагаем поразмышлять о системе подготовки будущих учителей-филологов к реализации соответствующих ему требований.

Согласно новому подходу необходимо формировать у студентов ключевые компетентности: информационно-аналитическую, проблемно-регулятивную, учебно-познавательную, культурно-личностную, социально-коммуникативную [1]. Данные компетентности предполагают овладение обобщёнными (универсальными) способами действий – компетенциями (общеучебными умениями [3], согласно разработанной в Образовательной

системе «Школа 2100» концепции деятельностного подхода), позволяющими применять знания в учебных и внеучебных ситуациях.

С точки зрения компетентного подхода важно, чтобы студенты умели:

- **объяснять** явления (научные, социальные, культурные) в области языка. В этой компетенции проявляется основная функция науки – объяснять окружающий мир;

- **распознавать** или **ставить вопросы**, связанные с языком и особенно с тем, на какие вопросы они могут ответить, а для каких нужны дополнительные знания или источники информации. В этой компетенции проявляется сущность проблемного вопроса – мотивация к поиску и освоению новых знаний. Кроме того, данная компетенция позволяет оценить, насколько студент «чувствует» те или иные сложности в области языка и его преподавания;

- **использовать** научные и методические знания в качестве **обоснования** и **аргументации** для принятия решения. В этой компетенции проявляется осмысленность использования знаний и осознанность решений.

Что мы сегодня имеем для внедрения стандартов нового поколения в области филологических дисциплин?

Прежде всего это новая, личностная парадигма образования, ориентированная на то, чтобы развивать ученика, выявлять и раскрывать его способности в соответствии с социальными требованиями и достижениями разных наук. Уже созданы и активно используются современные развивающие системы для массовой школы, такие как «Школа 2100» [3], а также реализующие их учебники по русскому языку с 1-го по 11-й класс, появляется много разработок и методических рекомендаций по освоению новых технологий и информационных ресурсов.

А что же существует для реализации новых ФГОС в колледжах и вузах? Практически ничего. Конечно,

\* Тема диссертации «Лингвометодические основы изучения разделов языка в вузе в контексте новых образовательных стандартов». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор М.Б. Успенский.

многие преподаватели проводят работу в направлении развития профессиональных компетентностей будущих педагогов: разрабатывают спецкурсы по русскому языку, методике его преподавания, включают аспектно отдельные компоненты развивающего обучения (как создать проблемную ситуацию на уроках русского языка, как развивать речевую культуру), внедряют новые активные методы и приёмы, используют современные технологии, в том числе и информационные.

Но реально сформировать названные компетенции сегодня очень сложно, так как все учебники для вузов и колледжей рассчитаны на воспроизводящую парадигму, т.е. дают какой-то объём информации по разным вопросам, но не учат добывать знания, преобразовывать их, ставить вопросы и аргументировать, что и требует ФГОС нового поколения. Именно поэтому студент, приходя в школу, начинает воспроизводить то, чему его учили: прочитай, расскажи, выполняй.

Таким образом, главная задача сегодня – это **разработка и внедрение нового учебника для вузов и колледжей по русскому языку и методике его преподавания**, соответствующего современным требованиям стандарта в области развития новых компетенций, который поможет подготовить студентов за более короткий срок (в условиях бакалавриата значительно уменьшается количество часов как на русский язык и литературу, так и на методики и педпрактику) к работе в современной школе, которая уже имеет хорошее теоретическое и методическое обеспечение.

На наш взгляд, следует пересмотреть некоторые исходные позиции в разработке учебника методики преподавания русского языка.

1. Учебник должен иметь **синкретичный** характер: объединять в себе две линии – предметную и методическую, т.е. быть одновременно и учебником русского языка, и учебником теории и методики обучения русскому языку, чтобы учащиеся осознанно и системно подходили к классическому академическому знанию, пытались устанавливать связи и от-

ношения между научными знаниями и школьным изучением русского языка сразу, анализируя школьный материал сквозь призму разных подходов, теорий, точек зрения, а также с учётом возрастных и психологических особенностей учащихся.

Например, студенту важно знать, какие точки зрения существуют на выделение частей речи в научной грамматике, какой подход предложен в разных учебниках по русскому языку для школы по разграничению частей речи, чем это объясняется, каков в связи с этим порядок изучения частей речи и методика работы над понятием – обобщённым (в учебниках развивающих систем) или частным – по каждой части речи отдельно (в учебниках функционального подхода).

Такое представление материала позволит студентам самостоятельно выдвигать гипотезы и анализировать материал школьных учебников с позиции деятельностного подхода.

2. Рассмотрение разных вопросов необходимо проводить **в контексте развития ключевых компетенций**, т.е. по мере решения конкретных задач определять, какое универсальное учебное действие (компетенция, общеучебное умение) развивалось. Например, изучение неполных предложений в школе предполагает развитие целого ряда компетенций:

1) критерии выделения неполных предложений (учебно-познавательная компетенция);

2) отграничение неполных предложений от односоставных (информационно-аналитическая компетенция);

3) сфера применения неполных предложений (социально-коммуникативная компетенция);

4) нахождение в текстах разных стилей неполных предложений (проблемно-регулятивная компетенция);

5) конструирование реальных ситуаций, в которых могут быть использованы неполные предложения (культурно-личностная компетенция).

При этом остаётся актуальным общее требование компетентностно-деятельностного подхода: студенты должны уметь объяснять, ставить вопросы и находить ответы, обосно-



вывать решения (как трактуют неполные предложения в научной и школьной грамматике, где искать о них информацию, как произвести отбор нужных сведений, в чём заключается сложность при работе над неполными предложениями, как представить понятие в школе, как организовать работу в классе, в каком виде подать найденное решение, как предупредить ошибки и т.д.).

3. Чтобы научиться работать по-новому, нужно не просто использовать новые приёмы и технологии, нужно научиться мыслить в новом информационном формате – режиме **проблемного диалога**. Данная технология широко представлена в рамках Образовательной системы «Школа 2100» [4, с. 5–55] и успешно используется многими учителями, прошедшими специальную курсовую или экспериментальную подготовку.

Нам представляется важным и обучение студентов сделать проблемно-диалогическим, интерактивным, чтобы в процессе его будущий педагог не только получал информацию и искал ответы, но и ставил вопросы, проводил исследования. А это значит, что в учебнике русского языка и методики обучения русскому языку должны быть обозначены ключевые позиции этого диалога: задана проблемная ситуация, содержащая противоречие и выводящая на проблему, вопрос в той или иной области языка или методики, а также предложен материал, позволяющий организовать поиск и привести к решению, возможно не единственному (или указаны источники такого материала).

Именно так, в режиме проблемной подачи материала, на наш взгляд, возможно строить учебник по главам, начиная с общих вопросов методики, таких как предмет и задачи методики русского языка, история её возникновения и развития, цели как линии развития средствами предмета «Русский язык», содержание лингвистического образования в школе, принципы обучения русскому языку.

Значительный (но не основной!) объём учебника должен составлять материал, раскрывающий закономерности языковых фактов на разных уровнях, начиная с фо-

нетики и заканчивая синтаксисом и пунктуацией, а также содержащий анализ речевой деятельности (от норм культуры речи до создания собственных текстов разной структуры и жанров). Именно здесь важно осветить соотношение научной и школьной лингвистики, представление языковых явлений и понятий в разных учебных комплексах по русскому языку для средней школы и систему компетентно ориентированных заданий.

Сразу за теоретико-методическими исследованиями по каждому из аспектов языка должен следовать этап организации процесса обучения по данному разделу, теме – представлены приёмы, методы, технологии, в которых могут быть реализованы стоящие перед учителем задачи по развитию компетенций через предметную область – русский язык. Здесь же важно представить модели уроков с использованием разных технологий, которые студентам предстоит наполнить конкретным содержанием.

4. Основное место в учебнике должно быть отведено практикумам, которые не предлагали бы студентам готовые формулы, а представляли лишь конструкцию, определяли область компетентностных задач, которые необходимо научиться решать.

Практикумы могли бы иметь такую обобщённую схему:

1. Анализ какого-то компонента (целей, содержания курса, раздела, темы, технологии и т.п.).

2. Отбор необходимой информации в соответствии с ФГОС (для курса, главы, по теме, конкретному уроку и т.д.).

3. Дополнительные источники, обеспечивающие решение задач (или организация их поиска).

4. Проектирование элементов урока, затем целых уроков с последующим анализом на соблюдение технологий и развитие соответствующих компетенций (если это необходимо в данном разделе учебника).

5. Вопросы для саморефлексии.

6. Алгоритмы-памятки, как действовать учителю при... (формулировке целей, отборе содержания, постановке проблемы, организации

поиска решения, оценивании результатов достижений учащихся и т.д.).

Именно этот блок учебника позволит самим студентам осознать, как следует формировать компетенции в соответствии с ФГОС нового поколения. Такой модельно-конструирующей, в режиме практикумов, части должно быть отведено особое место как важному компоненту деятельностного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей-филологов в условиях бакалавриата.

Мы предложили лишь наброски возможного решения проблем, стоящих перед вузами и колледжами в области реализации ФГОС нового поколения. Каждое из положений нуждается в детальной проработке и дальнейшем осмыслении.

### Литература

1. Голуб, Г.Б. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетенций выпускников УНПО : подходы и процедуры / Г.Б. Голуб, Е.Я. Коган, И.С. Фишман // Вопросы образования. – 2008. – № 2.

2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / Рос. акад. образования ; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2008. – 39 с. – (Стандарты второго поколения).

3. Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех : сб. мат. в помощь работникам органов образования, преподавателям ИПК / под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2006.

4. Образовательные технологии : сб. мат. – М. : Баласс, 2008.

## Компетентностный подход к проектированию образовательной технологии преподавателя педагогического вуза (На примере изучения дисциплины «Педагогические технологии»)

*Н.П. Мурзина*

Не мыслям надобно учить, а мыслить.  
*И. Кант*

Современная система образования переживает период переосмысления её философских оснований, стратегических направлений, общих целевых установок, методов и средств их достижения. Необходимость изменений обусловлена развитием современного общества, внедрением в образовательный процесс инновационных технологий, переходом к эксперименту по освоению новых стандартов общего и профессионального образования на компетентностной основе. Это приводит к переосмыслению взаимоотношений между учителем и учениками, преподавателем педагогического вуза и студентами, к изменению структуры и содержания управления образовательным процессом на всех уровнях.

Компетентностный подход к профессиональной подготовке предполагает, с одной стороны, определение и формирование комплекса компетенций, необходимых для будущего специалиста, а с другой – проявление им компетентности на заданном уровне в ходе выполнения трудовых операций. При этом профессиональные компетенции позволят будущему специалисту реализоваться в труде, а универсальные – реализовать общий принцип развития человека на протяжении всей жизни.

В концепции федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения также прослеживаются идеи компетентностного

*Нина Александровна Исаева – канд. филол. наук, старший преподаватель Калужского государственного педагогического университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга.*

подхода, хотя он и не называется. Однако то, что цели образования сформулированы как образовательные результаты, и то, что образовательный результат школьника представлен как интегративная характеристика предметного, метапредметного и личностного результатов, доказывает, что речь идёт о компетенциях. По мнению авторов новых образовательных стандартов, такой подход к проектированию в деятельности педагога – это переход к инновационному образованию. В связи с этим неизбежно возникает проблема обновления и совершенствования педагогического образования.

В рамках новых образовательных стандартов были обозначены следующие требования к педагогическим кадрам:

- ориентация на субъект-субъектные отношения, подразумевающие активную позицию обучающихся, признание их права на выбор (содержания своего образования и уровень его освоения и т.д.) и наделение их ответственностью за сделанный выбор;

- последовательная ориентация на вариативность образования, в том числе на дифференциацию и индивидуализацию обучения;

- реализация педагогики сотрудничества на основе чётко выделенной системы взаимных обязательств педагогов и учащихся (их родителей), доступной и посильной для обеих сторон системы требований и т.п.;

- переход от позиции «урокодавателя» к позиции профессионала, гарантирующего научение каждого обучающегося, опора на деятельностную парадигму образования.

**Критериями готовности педагогов работать по новым стандартам** выступают достаточная сформированность базовых компетентностей и функциональная грамотность, что предусматривает способность к решению различных проблем в предметном и метапредметном планах, т.е. с привлечением не только приобретённых знаний и умений, но и этического, ценностно-смыслового, коммуникативного, поведенческого и других аспектов.

Всё вышесказанное определяет

цель и образовательную технологию преподавателя вуза в подготовке будущих педагогов, так как именно им придётся работать по новым стандартам.

**Современная образовательная технология** понимается как модель и процесс целостной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению образовательного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для студентов и преподавателя [2, 4].

По мнению исследователей, образовательная технология как процесс всегда включает следующие компоненты:

- постановка целей и планирование результатов образовательной деятельности;

- разработка процедур и средств мониторинга образовательного процесса;

- моделирование, проектирование и планирование образовательных процессов, в том числе разработка методов и организационных форм обучения, создание средств обучения, анализ и систематизация приемов обучения;

- выработка параметров и критериев оптимизации образовательного процесса [3].

Согласно классификации В.Т. Фоменко [6], современные образовательные технологии предполагают построение образовательного процесса на деятельностной, концептуальной, крупноблочной, опережающей, проблемной, личностно-смысловой, альтернативной, диалоговой, взаимной, ситуативной основе.

Источниками современных образовательных технологий выступают:

- социальные преобразования;
- государственные образовательные стандарты;

- необходимость формирования ключевых и профессиональных компетенций;

- новое педагогическое мышление;

- наука (психология, педагогика, общественные и технические науки);

- передовой педагогический опыт;

- достижения информационных технологий;

- опыт прошлого;

- народная педагогика.

Реализация образовательных технологий предполагает единство преподавания и учения, воспитания и самовоспитания обучающихся, преемственность на уровне преподавателя, кафедры, университета. В этом заключается их отличие от педагогических технологий, предполагающих проектирование и реализацию прежде всего педагогической деятельности.

Проектирование образовательной технологии осуществляет преподаватель, обосновывая его

- целями высшего образования и его гуманистической моделью;

- направлениями (стратегией) развития университета (подготовка специалиста с высшим профессиональным образованием и содействие самореализации и саморазвитию его личности);

- идеями компетентностного подхода, реализуемыми на кафедре;

- технологическим подходом к проектированию деятельности образовательного учреждения и отдельно преподавателя;

- принципом модульного проектирования образовательного процесса;

- принципом проблемного содержания учебного материала;

- принципом перехода от учебной деятельности к самостоятельной учебно-познавательной (проектной) и учебно-профессиональной деятельности студентов;

- принципом контекстного рассмотрения учебного материала в рамках будущей профессии;

- принципом оптимальной сбалансированности приёмов репродуктивного и продуктивного характера.

Изучение и распространение идей технологического подхода в образовании, их использование в обучении и воспитании студентов позволили выстроить **оптимальное сочетание интерактивных технологий** (имитационных и неимитационных) с **традиционными методами и формами обучения** в преподавании дисциплины «Педагогические технологии»: лекции – проблемные лекции, семинары – семинары-дискуссии, практикумы – деловые игры, кейс-технологии, групповые и индивидуальные формы работы над проектированием своей будущей профессио-

нальной деятельности, использование компьютерных средств обучения.

Перечисленные методы должны быть направлены на то, чтобы, с одной стороны, развивать учебную мотивацию, а с другой – формировать профессиональную направленность, совершенствовать умения ставить учебную задачу, планировать учебные действия и осуществлять самоконтроль, самооценку, а на базе всего этого определять цель профессиональной деятельности, исходя из производственной ситуации, выбирать способы её достижения, контролировать правильность и эффективность их использования.

Руководствуясь этой логикой, можно осуществить переход от учебной деятельности к профессиональной, развивать личность студента, способствовать преобразованию его пассивной, воспроизводящей позиции в позицию субъекта учебно-профессиональной деятельности, формирующей способность к самоопределению не только в профессиональной ситуации, но и в жизни вообще.

Одной из ведущих функций преподавателя выступает **педагогическое проектирование**, которое, по В.И. Слободчикову, рассматривается как построение развивающей образовательной практики, образовательных программ и технологий, способов и средств педагогической деятельности [5].

Проектирование педагогического процесса направлено на изменение внутреннего образа обучающегося.

Рассмотрим подходы к педагогическому проектированию с позиций компетентностного подхода на примере преподавания дисциплины «Педагогические технологии». Ее основные дидактические единицы в соответствии с государственным образовательным стандартом – технологический подход в образовании, современные концепции обучения и их модели, современные педагогические технологии, проектирование образовательной технологии.

Перед студентами ставится цель овладеть компетенциями, которые демонстрируют их теоретическую и практическую готовность к проектированию и реализации педагогиче-



Таблица 1

Студент проектирует и реализует технологии на практике

1. Знает сущность технологического подхода и современные концепции обучения. Знает содержание и особенности педагогических технологий, последовательность их проектирования
2. Определяет основания для выбора педагогической технологии и проектирует решение педагогических задач, используя педагогические технологии
3. Демонстрирует умения использовать педагогические технологии
4. Моделирует использование технологий в условиях конкретного коллектива обучающихся
5. Системно использует педагогические технологии на практике

Таблица 2

Матрица соотнесения учебных модулей, составляющих компетенции и технологии обучения

Модули дисциплины	Учас	Компетенции																Формы, методы и технологии обучения
		З 1	З 2	З 3	З 4	Д 1	Д 2	Д 3	Д 4	Д 5	Д 6	У 1	У 2	У 3	У 4	У 5	У 6	
<b>Тема 1.</b> Сущность технологического подхода в образовании. <i>Лекции № 1–2.</i> Сущность технологического подхода в образовании. <i>Самостоятельная работа студентов (СРС) № 1.</i> ...	6	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Входной контроль (письменный опрос). Проблемная лекция. Моделирование технологии обучения, педагогической образовательной технологии. Составление сравнительной таблицы
<b>Тема 5.</b> Технология проблемного обучения как основа современных образовательных технологий. <i>Лекция № 9.</i> Технология проблемного обучения. <i>Практикум № 3.</i> Проектирование занятия на проблемной основе. <i>СРС № 5</i> .... и т.д.	8	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Проблемная лекция. Учебная дискуссия «Можно ли утверждать, что проблемное обучение является ведущим методом в современном образовании?». Кейс-технология: анализ эффективности обучения в ситуациях организации традиционного и проблемного обучения по одной теме. Проектирование проблемных ситуаций в рамках учебного предмета по специальности. Деловая игра «Проблемный урок». Тестирование

ских технологий на педагогической практике.

Перед преподавателем стоят следующие задачи:

- дать представление об основных направлениях технологического подхода в образовании (технологии обучения, педагогические и образовательные технологии);

– сформировать знания о содержании и процессе педагогических технологий;

- сформировать умения по реализации современных образовательных технологий, построенных на проблемной, деятельностной, диалоговой и ситуативной основах;
- научить проектировать решение

педагогических задач и анализировать условия успешного использования педагогических технологий в профессиональной деятельности.

Ряд составляющих компетенцию по данной дисциплине сформулирован нами на основе общепринятого подхода к пониманию компетенции как интегративной характеристики, включающей когнитивный, деятельностный и ценностно-смысловой компоненты. В результате изучения курса студент демонстрирует следующие результаты (З – знания, Д – умения, У – универсальные, или базовые, свойства и качества профессиональной деятельности – все они пронумерованы для составления матрицы).

Знает:

- сущность технологического подхода в образовании (З1);
- современные концепции обучения (З2);
- содержание и особенности педагогических технологий (З3);
- последовательность проектирования педагогических технологий (З4).

Умеет (на уровне приобретения опыта):

- определять основания для выбора педагогической технологии (Д1);
- проектировать деятельность по реализации педагогических технологий в рамках дисциплины (Д2);
- использовать методы и приёмы педагогических технологий (Д3);
- анализировать учебное занятие с позиций современных технологий (Д4);
- выявлять методом самооценки уровень профессиональной готовности к реализации вышеуказанных технологий (Д5);
- планировать деятельность по самообразованию с целью освоения педагогических технологий (Д6).

Проявляет личностные свойства и профессионально-важные качества:

- выстраивает межличностное взаимодействие (У1);
- самостоятельно и в группе исследует проблемы и решает их (У2);
- осуществляет устную и письменную коммуникацию (У3);
- демонстрирует ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (У4);

– стремится к самообразованию, саморазвитию (У5);

– осуществляет рефлексию (У6).

Компетенцию студентов по данной дисциплине можно схематично представить, используя таксономию целей Б. Блума, раскрывающую уровни усвоения учебного материала и уровни компетентности (см. табл. 1). Добавим, что данный подход (картирование компетенции) разработан группой московских преподавателей под руководством Н.В. Борисовой.

В рамках учебного процесса студенты могут продемонстрировать только 1–3-й уровни, а 4-й и 5-й можно будет пронаблюдать на педагогической практике.

Когда определены составляющие компетенции и уровни их усвоения, можно планировать модули изучения дисциплины с учётом стандарта и современных требований к уровню подготовки педагога, а также определять составляющие образовательной технологии.

Последовательность применения технологий зависит от уровня составляющих компетенций. Данная логика может быть представлена в виде матрицы. В табл. 2 мы приводим её фрагмент. Анализ матрицы позволяет более точно определить, как идёт формирование компетенции и какие методы, технологии будут этому способствовать, каким будет контроль. В рамках данной дисциплины применяют следующие виды контроля: входной – письменный опрос с целью выявления уровня готовности к усвоению материала, текущий – рейтинговая система оценивания, рубежный – проект фрагмента учебного занятия с использованием педагогической технологии, итоговый – тестирование и зачёт в форме защиты «портфолио», включающего все проекты по решению педагогических задач.

## Литература

1. Азарова, Р.Н. Проектирование компетентностно ориентированных и конкурентоспособных основных образовательных программ ВПО, реализующих ФГОС ВПО : метод. рекоменд. / Р.Н. Азарова, Н.В. Борисова, В.Б. Кузов // Мат. XVIII Всерос. науч.-метод. конф. «Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образова-

тельных программ ВПО на компетентностной основе». – М. ; Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008.

2. *Гузеев, В.В.* Основы образовательной технологии : дидактический инструментальный / В.В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 2006.

3. *Гузеев, В.В.* Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М. : НИИ «Школьные технологии», 2004.

4. *Зевина, Л.В.* Образовательные технологии и технологическая культура учителя / Л.В. Зевина // Школьные технологии. – № 5. – 2002. – С. 62–67.

5. *Слободчиков, В.И.* Психология человека : Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 1995.

6. *Фоменко, В.Т.* Обзор современных образовательных технологий. / В.Т. Фоменко. – Ростов-н/Д., 1995.

*Наталья Павловна Мурзина – канд. пед. наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления Омского государственного педагогического университета, г. Омск.*

## Формирование ценностного отношения к воспитанникам у будущих учителей начальных классов\*

*С.В. Пазухина*

В статье показывается значение учебно-исследовательской и педагогической практики для формирования деятельностного компонента ценностного отношения будущих учителей начальных классов к воспитанникам. Раскрываются особенности содержания и технологий организации практики студентов, проводящейся в рамках экспериментальной работы.

**Ключевые слова:** ценность развития ребёнка, ценностное отношение к воспитанникам, личностно ориентированное образование, учебно-исследовательская практика, педагогическая практика.

\* Тема диссертации «Психологические условия формирования ценностного отношения к воспитанникам у будущих учителей начальных классов». Научный руководитель – доктор психол. наук, профессор *Е.И. Исаев*.

Сегодня на всех уровнях образования происходят важные изменения, которые затрагивают и начальное звено школьного обучения. Одной из глобальных тенденций является гуманизация образования, предполагающая модернизацию образовательных систем на основе признания в качестве приоритетной ценности развития учащегося. Она определяет кардинальный поворот образования от его технократической цели к целям гуманистическим.

Гуманистическая парадигма реализуется через личностно ориентированный подход. Основная задача личностно ориентированного образования в начальной школе состоит в том, чтобы заложить в ребёнке механизмы саморазвития, саморегуляции, самовоспитания, самореализации и др. [2]. Ученик в личностно ориентированном образовании находится в центре внимания учителя. Соответственно, всё образование, концентрируясь на личности ребёнка, должно становиться антропоцентрическим по цели, содержанию и формам организации [1].

Воплощение идей гуманистической парадигмы в образовательном процессе начальной школы требует коренного изменения отношения педагога к своим воспитанникам. Безличное отношение, проявляющееся в ориентации на «среднего» ученика, следовании чётким алгоритмам взаимодействия без учёта уникальности каждого ребёнка, восприятие учащихся как объектов педагогического воздействия не позволяют учителям перейти от традиционной парадигмы обучения к гуманистической, тормозит реализацию идей развивающего личностно ориентированного образования, затрудняет внедрение инноваций. Новое, ценностное отношение должно строиться на основе признания каждого ребёнка как субъекта, личности, индивидуальности и определять выбор соответствующих технологий работы с каждым учащимся на основе учёта его специфических особенностей. Применительно к образованию ценность развития ребёнка, на наш взгляд, должна рассматриваться как одна из универсальных ценностей, которая лежит в основе

построения учебно-воспитательного процесса. Но эта ценность останется формальной, если она не будет принята учителем как личностная ценность не только на уровне осознания, но и на уровне деятельностного воплощения.

Большую роль в формировании деятельностного компонента ценностного отношения будущих учителей к воспитанникам играет **педагогическая практика**. Содержание и формы педагогической практики, предлагаемые нами в рамках экспериментальной работы, существенно отличаются от традиционных. Создаются специальные условия, побуждающие студентов к целеполаганию и рефлексии профессиональной деятельности, анализу и оценке собственного отношения к воспитанникам. Будущие педагоги как равноправные члены учебно-профессиональной общности включаются в проектно-исследовательскую деятельность, в процессе которой складывается целостное видение проблемных ситуаций, происходит осознание собственных ценностных оснований деятельности, формируются и рождаются замыслы их решения; происходит осмысление многообразия педагогических методов, средств и приёмов реализации личностно ориентированного подхода к детям в начальной школе, а также конструирование моделей взаимодействия с младшими школьниками, отвечающих идеям гуманистической парадигмы образования и ценностному типу отношения к воспитанникам.

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется через реализацию личностно ориентированных программ и индивидуальных образовательных маршрутов прохождения практики. Учебно-профессиональное сообщество оказывает будущим учителям поддержку в освоении новых профессиональных позиций. Наиболее часто требуется консультировать по вопросам нахождения индивидуального подхода к ученикам, использования различных приёмов привлечения внимания и интереса детей к выполняемым заданиям. Студенты делятся своими впечатлениями о воспитанниках, успехами и неудачами, приводят примеры

ситуаций, решение которых вызвало у них затруднения. Возникшие трудности преодолеваются посредством их содержательного обобщения, выявления причин возникших затруднений; на этой основе строятся проекты решения данных проблем. Здесь необходима специфическая работа по осмыслению студентами опыта собственной деятельности на практике в научных понятиях, требуется выразить результаты анализа в универсальных теоретико-мыслительных схемах, включать факты индивидуального и группового опыта в более широкий теоретический контекст. Отдельные студенты жалуются на собственную несобранность и растерянность, невозможность «успевать всё сразу»: беседовать, наблюдать, фиксировать и интерпретировать полученные данные. Им рекомендуется более тщательно продумывать актуальные задачи и направления своей работы, детально планировать каждый школьный день исходя из поставленных задач, использовать методы саморегуляции и самосовершенствования.

В ходе профессиональной подготовки бакалавров педагогики направления «Начальное образование» проводится три вида практики: учебно-исследовательская на 2-м и 3-м курсе по одной неделе и педагогическая на 4-м курсе, длительностью 6 недель. Практики на младших курсах рассматриваются нами в контексте организации квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности будущих учителей; эти практики ориентированы на формирование у будущих педагогов основы построения личностно ориентированного обучения и воспитания младших школьников путём исследования их индивидуальных особенностей, использования технологий индивидуализации и дифференциации обучения. В связи с этим студентам предлагаются такие задания, как исследование возрастно-психологических и индивидуальных особенностей младших школьников, оценка уровня сформированности учебной деятельности учащихся, анализ деятельности учителя начальных классов, изучение возможностей здоровьесбере-



жения на уроках, реализации развивающего личностно ориентированного обучения.

В качестве важного метода, использование которого способствует изменению типа отношения будущих педагогов к воспитанникам, мы рассматриваем **рефлексивно-ценностный анализ** студентами ценностных оснований деятельности учителя и их влияния на эффективность учебно-воспитательного процесса в начальной школе. На младших курсах рефлексивному анализу подвергаются ценности, цели, действия, средства, продукты деятельности учителя и учащихся. Сначала для будущих учителей начальных классов это представляет определённую трудность. Поэтому в ряде случаев преподаватель искусственно проблематизирует сознание будущих педагогов, специально организуя в группе рефлексивную коммуникацию, запускающую процессы понимания, критики, оценки, демонстрирует образцы рефлексивно-ценностного анализа. Наблюдение за деятельностью опытных учителей, а также коллективное участие в её анализе дают будущим педагогам необходимый опыт пребывания в рефлексивной позиции.

В ходе учебно-исследовательских практик расширяются представления студентов о ценностях и средствах труда педагога-профессионала; осуществляется осмысление проблемы проектирования психолого-педагогических условий обучения, воспитания и развития детей в различных видах деятельности; происходит более глубокое изучение индивидуальных особенностей младших школьников как основы дифференциации обучения.

При анализе отчётов по практике тип отношения будущих педагогов к детям определяется по глубине, направленности и соподчинённости психологических критериев, используемых для анализа личности учащихся. Отдельным моментом рассмотрения выступает наличие и обоснованность предлагаемых рекомендаций по развитию учебной деятельности младших школьников, совершенствованию образовательного процесса в начальной школе с точки зрения реа-

лизации идей гуманистической парадигмы.

Замыслы производственной педагогической практики на 4-м курсе мы связываем с реализацией трёх основных целей: 1) непосредственного решения задачи профессиональной деятельности во всей полноте; 2) создания условий для выявления недостающих знаний, для самообучения и саморазвития; 3) закрепления в индивидуальном сознании студентов ценности развития ребёнка и экстерииоризации сформированных типов отношений к учащимся в учебно-воспитательном процессе начальной школы. В ходе практики будущие учителя овладевают всеми видами профессиональной деятельности: научно-исследовательской, организационно-воспитательной, коррекционно-развивающей, преподавательской, культурно-просветительной, консультативной. Студенты учатся осуществлять смысло- и целеполагание при проектировании своей работы; овладевают способами создания условий для проявления и развития способностей каждого школьника и педагогического управления образовательно-развивающей средой в начальной школе; осваивают современные технологии, основанные на учёте целесообразности, практической значимости и ценности необходимых направлений работы в отношении каждого конкретного ребёнка (игровые, диалоговые, проектные, информационно-коммуникационные, здоровьесберегающие, технологии рефлексивного обучения, технологии педагогической помощи и поддержки ребёнка, современные средства оценивания результатов обучения и пр.); дают свои первые пробные уроки, стараясь внедрить в практику основные идеи личностно ориентированного образования.

В процессе педагогической практики на 4-м курсе реализуется заключительный этап формирования ценностного отношения будущих педагогов к учащимся. Происходит экстерииоризация сформированных в идеальном плане ценностей будущих учителей начальных классов к воспитанникам в их профессиональных действиях и поступках. Новые ценности образова-

ния и развития личности учащегося находят отражение в моделях взаимодействия, способах общения, типах отношения студентов к детям.

Будущие учителя учатся анализировать ценностные основания собственной деятельности. Предметом группового обсуждения выступают вопросы доминирования отдельных ценностей, ориентаций и установок, в частности ценности развития ребёнка. Выход на рефлексивную позицию предполагает переход четверокурсников от деятельности, обусловленной преобразованием предмета, к деятельности, в которой это преобразование само выступает как предмет особого рассмотрения. Опыт показывает, что такая смена чаще всего происходит в случае возникновения затруднений, «разрыва» в деятельности. Рефлексивная позиция предполагает наличие внешней, отстранённой по отношению к собственной деятельности позиции, обращение к внутреннему плану сознания. В ходе коллективного обсуждения, когда студенты демонстрируют понимание того, что и как делал их одноклассник, выявляют ценностные основания его труда, последний получает возможность увидеть свою деятельность со стороны, глазами других.

При анализе отчётных работ студентов 4-го курса особое внимание обращается на полноту, осознанность, глубину, системность, обобщённость, интегративность их знаний. Анализируются умения будущих учителей использовать научные знания при проектировании вариантов индивидуального подхода в обучении и воспитании конкретных учащихся на основе учёта их особенностей. Регистрируются значительные отличия студентов экспериментальной и контрольной групп с разным типом отношения к учащимся в плане активности, самостоятельности, вариативности применения усвоенных знаний, приёмов, средств, технологий обучения и воспитания младших школьников; используемых подходов к решению конкретных школьных проблем; умений работать с детской общностью, создавать наиболее благоприятные условия для образования и разви-

тия воспитанников; способности к рефлексии собственной деятельности. Эмоционально прочувствованные, пронесённые через себя знания об общих закономерностях и индивидуальных вариантах психического развития младших школьников, инновационных формах и методах обучения и воспитания, войдя в категориальную систему и ядро сознания будущих учителей с ценностным типом отношения к учащимся, затем легко актуализируются на практике.

Отзывы студентов, полученные по окончании практики, позволяют судить о субъективно переживаемом ощущении значительных изменений в понимании ими новых ценностей образования и развития личности. По мнению участников экспериментальной группы, для них по-новому раскрылись грани отношений между учителем и учащимися, у них повысился уровень эмпатии, появилось осознание глубинных смыслов развивающего образования.

Опыт подготовки будущих учителей начальных классов показывает, что перестройка содержательной и технологической, а также рефлексивно-оценочной стороны практики существенно влияет на изменение типа отношения студентов к будущим воспитанникам: от положительного недифференцированного на 2-м курсе до ценностного отношения на последнем.

### Литература

1. Ефимов, В.Ф. Гуманизация образовательной среды в школе как условие личностно ориентированного образования / В.Ф. Ефимов // Начальная школа. – 2007. – № 11. – С. 3–7.
2. Лукьянова, М.И. Личностно ориентированное обучение как ресурс здоровьесбережения / М.И. Лукьянова // Психология обучения. – 2008. – № 5. – С. 49–56.

*Светлана Вячеславовна Пазухина – канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики, психологии и дисциплин начального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, г. Тула.*

## Активизация профессионально-познавательного интереса студентов

*В.В. Шаповалов*

В статье рассматриваются формы и пути активизации познавательного интереса студентов как важной составляющей профессиональной подготовки. Активизировать познавательный интерес возможно при изменении концептуального подхода к самой учебной деятельности: из объекта обучения студент должен превратиться в субъект обучения, заинтересованный в усвоении знаний, необходимых для овладения профессией. Для активизации профессионально-познавательного интереса студентов необходима комплексная программа, реализующая новые (инновационные) методы обучения в вузе, мотивирующая «интересное» учение, организацию учебной и производственной практик в соответствии с интересами студентов, применение современных информационно-коммуникационных средств в обучении.

*Ключевые слова:* интерес, познавательный интерес, профессионально-познавательный интерес, профессиональная деятельность, активные методы обучения.

Как известно, у большинства студентов слабо сформировано умение учиться, отсутствует интерес к учению. Но сих пор не выработан инструмент активизации познавательного интереса студентов к будущей профессиональной деятельности. Согласно результатам наблюдений и статистическим данным текущих отчётов, анкетирования и тестирования студентов, познавательный интерес слабо сформирован даже у студентов выпускных курсов. Причем всё вышесказанное зачастую не зависит от выбранной специальности. Причин этому множество, поэтому подготовка студентов должна учитывать специфику будущей специальности, необходимо также использовать те формы и методы обучения, в том числе инновационные, которые направлены на развитие и активизацию познавательного интереса к будущей профессиональной деятельности.

Весь многовековой опыт прошлого даёт основание утверждать, что интерес представляет собой

важный и благоприятный фактор построения обучения. Так, Ян Амос Коменский считал интерес одним из главных путей создания светлой и радостной обстановки обучения. Жан-Жак Руссо, опираясь на непосредственный интерес воспитанников к окружающим их предметам и явлениям, пытался строить доступное и приятное ребёнку обучение. К.Д. Ушинский в интересе видел основной внутренний механизм успешного учения. Он писал, что учение, лишённое всякого интереса, убивает в ученике охоту учиться. Призывая сделать учебную работу насколько возможно интересной, он советовал не превращать учение в забаву. Интересное учение не исключает работу с усилием, а способствует ей.

Г.И. Щукина характеризует учебную деятельность как кульминацию развития интереса. Интерес является важнейшим побуждением любой деятельности. По её мнению, процесс деятельности, построенный на принципах активности и самостоятельности студента, вызывает широкий резонанс эмоциональных переживаний, что способствует положительному отношению студентов к учёбе [4].

Общая теория интереса, разработанная известными психологами (Б.Г. Ананьев, М.Ф. Беляев, Л.И. Божович, Л.А. Гордон, С.Л. Рубинштейн и др.), раскрывает материалистический подход к этой сложной проблеме. Понятие «интерес» не умозрительно.

Всё, что составляет предмет интереса, почерпнуто человеком из объективной действительности. Но предметом интереса в исследовании для человека является далеко не всё, а лишь то, что необходимо, значимо, ценно и привлекательно. Интересы – результат формирования личности. Формирование интереса обусловлено активностью самой личности, её позицией и её ролью в деятельности коллектива [2].

В обучении фигурирует особый вид интереса – интерес к познанию, или, как его принято теперь называть, познавательный интерес. Его область – познавательная деятельность, в про-

цессе которой происходит овладение содержанием учебных предметов и необходимыми способами или умениями и навыками, при помощи которых обучаемый получает образование. Познавательный интерес – это сугубо личностное образование, сопряжённое с потребностями; в нём в слитом, органическом единстве представлены все важные для личности процессы: интеллектуальные, эмоциональные, волевые. В сферу познавательного интереса включаются не только приобретаемые знания, но и процесс овладения знаниями, процесс учения в целом, что позволяет приобретать необходимые способы познания и содействует постоянному поступательному движению обучаемого.

Познавательный интерес сможет приобрести характер склонности, если человек усиленно и постоянно занимается определённым видом деятельности, предпочитает этот вид деятельности другим, особенно если он связывает с ней жизненные планы. Но познавательный интерес не всегда и не обязательно развивается в склонности. Ценность его для развития личности состоит в том, что познавательная деятельность в данной предметной области под влиянием интереса к ней активизирует психические процессы личности, приносит ей глубокое интеллектуальное удовлетворение, содействующее эмоциональному подъёму, так что познавательный интерес выступает как важный мотив активности личности, её познавательной деятельности [3].

Познавательный интерес представляет собой важнейший сплав для развития личности, психических процессов. В интеллектуальной деятельности, протекающей под влиянием познавательных интересов, проявляются активный исследовательский поиск, догадка, готовность к решению задачи. Важной особенностью познавательного интереса является также и то, что центром его бывает такая познавательная задача, которая требует от человека активной поисковой или творческой работы, а не элементарной ориентировки на новизну и неожиданность.

Познавательный интерес выступает как ценнейший мотив учебной

деятельности. Пытливость, любознательность, готовность к познавательной деятельности, «жажда знаний» – всё это различные выражения познавательной направленности личности, в основе которой лежит познавательный интерес, определяющий активное отношение к миру и к процессу его познания.

Исходя из вышеизложенного, педагогический подход к решению вопроса активизации познавательного интереса должен состоять в том, чтобы возбуждать и постоянно поддерживать у студентов состояние активного интереса к научным, моральным и этическим ценностям, целенаправленно формировать познавательный интерес как цельное свойство личности.

Активизировать познавательный интерес студентов – это значит научить их работать творчески, самостоятельно. Добиться этого возможно, превратив обучение в **систему постановки и решения проблемных вопросов и контекстно-игровой деятельности**. На лекционных и практических занятиях преподаватель должен стимулировать познавательную активность студентов. Стимулирующие вопросы педагога при умелом их формулировании заставляют обучаемых в поисках ответа на них активно оперировать учебным материалом, анализировать и осмысливать его. К числу таких вопросов можно отнести следующие: *Правда ли ...? Почему? Откуда это вытекает? Как это проверить? Что является причиной? Каково существенное различие ...?* и т.д. Оригинальные, нешаблонные вопросы стимулируют мысль студентов, способствуют усвоению и упрочению их знаний.

Занятие, в основе которого лежит проблемная ситуация, может носить контекстно-игровой характер. Игра ценна в дидактическом отношении своей импровизацией, творческим состоянием личности. В игре отрабатываются навыки продуктивного мышления, развивается желание решать проблемы. При таком обучении, которое В.А. Сластёнин называет инновационным, студенты сами должны найти сущность того или иного явления и сделать необходимые вы-



воды с опорой на полученные ранее знания, а при отсутствии таковых – приобрести их самостоятельно. Таким образом создаётся возможность самостоятельного решения проблемы, творчества. Деловая игра в данном случае оказывается эффективнее, чем какой-либо другой метод, потому что она, поставив студента в ситуацию реальных действий в роли конкретного действующего лица, заставляет его мыслить конкретно и предметно, с явно осознаваемой целью достичь реально ощутимого результата. И это обстоятельство обостряет внимание обучаемого, делает мышление более целеустремлённым, а значит, способствует лучшему усвоению изучаемого материала. Ниже приведён пример контекстно-игровой ситуации для студентов экономических специальностей.

#### 1. Содержание игры.

В строительной фирме через месяц должен выйти на пенсию начальник строительного участка Лебедев Р.С.

В последние два года участок работал неровно: производственный план то выполнялся, то не выполнялся, производственный процесс шёл со сбоями, наблюдалась значительная текучесть кадров, низкие заработки рабочих.

У директора фирмы о Лебедеве Р.С. сложилось такое мнение: болеет за дело, сутки проводит на участке, пытается обеспечить выполнение плана всеми правдами и неправдами. Однако не может организовать ритмичную работу, не видит возможности для повышения уровня организованности на участке, наведения порядка, дисциплины.

Лебедев Р.С. после оформления пенсии хочет остаться работать в фирме, но не в должности начальника участка, а, например, в производственном отделе аппарата управления. Директор фирмы поручил начальнику отдела кадров подыскать кандидатуру на должность начальника участка. В установленный срок начальник отдела кадров представил список кандидатов из четырёх человек: мастера этого же строительного участка Захарова П.П., который работает в этой должности пять лет; мастера соседнего строительного

участка Матвеева С.С., главного инженера малого строительного предприятия Шибнева Е.Г., который желает перейти в эту фирму; начальника отдела, главного технолога Фоменко О.Ф., которая изъявила желание перейти из аппарата управления непосредственно в производственную структуру фирмы.

#### 2. Характеристики кандидатов.

1) Захаров П.П. – мастер строительного участка, образование среднее специальное. В фирме работает 15 лет. Пять лет трудился на участке рабочим, затем бригадиром и пять лет назад был назначен мастером этого же строительного участка. Очень активен в производственных вопросах. Хорошо «выбивает» необходимые материалы, хотя не всегда ему удаётся добиться, чтобы эти материалы поступили на участок вовремя. Умеет найти общий язык с рабочими в сложных ситуациях. Противник забастовочных движений, считает, что они не принесут положительных результатов в решении производственных и житейских вопросов для рабочих.

2) Матвеев С.С. – мастер соседнего строительного участка той же фирмы, возраст 45 лет. Имеет высшее образование – строитель по профилю, соответствующему его должности и профессии. В фирме работает 10 лет. Пришел на должность мастера строительного участка из другой аналогичной организации, и с его помощью участок (некогда находившийся в «плачевном» состоянии – невыполнение планов, низкие зарплаты и т.п.) достиг высоких результатов, а рабочие повысили свой материальный уровень. Отличается инициативностью, умеет поддержать полезное начинание, предложенное рабочими. Умеет ценить хороших работников, поощряя их материально и своим особым вниманием. Умеет регулировать производственные конфликты, возникающие на участке. На руководимых им объектах поддерживает высокий уровень трудовой дисциплины. Руководимые им рабочие и другие работники участка, где он трудится, в целом уважают его.

3) Шибнев Е.Г. – главный инженер малого строительного предприятия.

Имеет желание (в силу различных причин) перейти работать в данную строительную фирму. Возраст 35 лет. Образование высшее, инженер– строитель, профиль специальности иной, нежели та, которая требуется на строительном участке данной фирмы. Вместе с тем имеет опыт работы в планово-финансовом отделе, отделе труда и заработной платы и отделе снабжения строительных организаций. Постоянно не удовлетворён своей работой, считает, что ещё не нашёл такого места, где может раскрыться его творческий и организационный потенциал, а может, и талант.

4) Фоменко О.Ф. – работает в технологическом отделе этой фирмы. Ей 30 лет. Образование высшее, инженер-экономист по строительству. Одно время была рабочим (штукатуром) на данном участке, затем училась по направлению организации в институте на дневном отделении. Получила диплом с отличием.

Фоменко О.Ф. полагает, что в технологическом отделе в настоящее время ей негде развернуться, проявить свой инженерно-организаторский потенциал, соответствующий полученной ею специальности и заложенному в ней энергичному характеру. Она дважды обращалась к руководству фирмы с просьбой о переводе её из аппарата управления ближе к производству, в частности, на должность начальника строительного участка, хотя до последнего времени данный вопрос не был положительно разрешён. Принимает активное участие в общественной жизни организации: является членом профсоюзного комитета, возглавляла кампанию по выборам в народные депутаты республики, работает в совете молодых специалистов. Постоянно повышает свою квалификацию, занимается на вечерних курсах по современному менеджменту и маркетингу в коммерческом институте. Считает, что знания основ рыночной экономики сегодня необходимы каждому руководителю, независимо от занимаемой должности.

*3. Вопросы для участников деловой игры.*

1) Каковы достоинства и недостатки каждого из кандидатов

на должность начальника участка? Представьте эти достоинства и недостатки в систематизированном виде на основе имеющейся информации.

2) Кто из кандидатов, по вашему мнению, больше остальных подходит на должность начальника участка? Обоснуйте выбор.

3) Какими методами вы пользовались при оценке кандидатов?

Охарактеризуйте эти методы.

4) Какие недостатки (на основе полученной информации) в организации кадровой работы вы можете назвать? Что, по вашему мнению, необходимо сделать для их устранения?

5) Можете ли спрогнозировать деятельность выбранного вами кандидата в должности начальника участка?

6) Какие качества своего кандидата вы считаете наиболее важными?

Большая эффективность контекстно-игровой деятельности по сравнению с более традиционными формами обучения (например, лекцией) достигается не только за счёт более полного воссоздания реальных условий профессиональной деятельности, но и за счёт более полного личностного включения обучаемого в игровую ситуацию, интенсификации межличностного общения, наличия ярких эмоциональных переживаний успеха или неудачи. В отличие от дискуссионных и тренинговых методов, здесь возникает возможность направленного вооружения обучаемого эффективными средствами для решения задач, задаваемых в игровой форме, но воспроизводящих весь контекст значимых элементов профессиональной деятельности.

Будущие специалисты должны в процессе обучения прочно овладевать теоретическими основами профессионального мастерства. Теоретические знания – база формирования общепрофессиональных умений. Важно, чтобы студенты научились сознательно применять теоретические знания в своей практической деятельности, теоретически осмысливали её, осознавали профессиональную значимость теоретических знаний и практических умений.

Известно, что только в процессе применения знаний на практике

можно достаточно полно овладеть ими, приобрести умение использовать их в различных конкретных ситуациях. Успешная реализация теоретических знаний студентов во время учебной и производственной практики предполагает активизацию познавательного интереса, актуализацию и синтезирование знаний. Теоретические знания о задачах, целях, содержании, формах и методах практической деятельности помогают студентам увидеть её идеальную картину. При наблюдении в период практики за практической деятельностью специалиста у них складывается представление о реальной профессиональной деятельности, выявляются случаи несовпадения идеального и реального (как должно быть и что есть на практике). Ведущей задачей производственной практики является развитие индивидуальных творческих способностей будущих специалистов. Для решения этой задачи должна предусматриваться большая дифференциация и индивидуализация содержания и организации производственной практики (вариативность заданий, предлагаемых студентам на выбор с учётом уровня их профессиональной направленности, общеобразовательной и профессиональной подготовки, индивидуальных особенностей, добровольный выбор объекта работы и видов деятельности). В организации учебной и производственной практики необходимо предусмотреть усиление самостоятельности и активности студентов, участие органов студенческого самоуправления, учёт мнения студентов. Именно в период прохождения производственной практики студенты вплотную знакомятся с работой менеджера, осознают важность избранной профессии, понимают, что без хороших знаний по предмету работать невозможно.

В процессе учёбы в вузе и в период производственной практики студенты сталкиваются с различными конкретными и специфическими для будущей профессии ситуациями. Важно научить студентов ориентироваться в конкретной ситуации и выбирать нужное, правильное решение из нескольких. Анализ,

сравнение и обобщение производственных явлений, наблюдаемых в период практики, осмысление их с позиций психолого-педагогической теории, анализ личного опыта с его теоретическим обоснованием – всё это также способствует развитию и активизации познавательного интереса, т.е. интереса к учению.

Таким образом, для активизации профессионально-познавательного интереса студентов необходима комплексная программа, реализующая новые методы обучения в вузе, мотивирующая «интересное» учение и организацию учебной и производственной практики в соответствии с интересами студентов, участие в НИРС, применение современных информационно-коммуникационных средств в обучении.

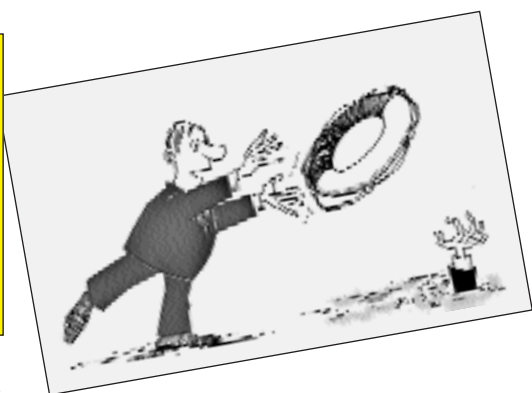
#### Литература

1. Вербицкий, А.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации / А.А. Вербицкий, Т.А. Платонова. – М., 1996. – 124 с.
2. Голомшток, А.Е. О воспитательном подходе в профориентации / А.Е. Голомшток // Вопросы теории и практики профориентации. / Под ред. проф. И.Д. Зверева. – М. : Педагогика, 1972.
3. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М., 2003. – 416 с.
4. Щукина, Г.И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении : учеб. пос. для слушателей ФПК, директоров общеобразовательных школ и в качестве учеб. пос. по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Г.И. Щукина, В.Н. Липник, А.С. Роботова [и др.] ; под ред. Г.И. Щукиной. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

*Владимир Владимирович Шаповалов – преподаватель кафедры экономики и менеджмента Шуйского государственного педагогического университета, г. Шуя, Ивановская обл.*

## Новая культура отношений человека и природы — основа воспитания здорового поколения России

*З.И. Тюмасева*



В настоящее время перспективы дальнейшего социального прогресса невозможно рассматривать без создания новой культуры отношений общества с природой, предполагающей ценностное, гуманистически ориентированное взаимодействие между ними, базирующееся на познании законов биосферы.

В основе новой культуры отношений человека и природы прежде всего лежит чувство ответственности и любви к природе. Формирование культуры природолюбия необходимо начинать с дошкольного возраста, а вернее — с момента появления ребёнка на свет.

Мы считаем, что самым эффективным является используемый нами **подход, базирующийся на тесном контакте детей с природой, на натуралистических наблюдениях, экскурсиях** (К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой и др.). Нет смысла перегружать детей конкретными знаниями, так как чаще всего усвоению материала отводится так много времени, что его не остаётся на обучение сопереживанию, на эмоциональное включение, на рефлекссию своих впечатлений и переживаний, на эстетическое восприятие и т.д.

Методологической базой формирования у детей дошкольного возраста чувства любви к природе — основы экологического сознания человека — является теория отражения, которая ставит в единую связь и последовательность чувственное и абстрактно-логическое познание, обращённое в конечном итоге к практике, т.е. к чувственной практической деятельности человека.

Новая культура отношений человека и природы — это прежде всего сгармонизированность таких аспек-

тов отношений, как познавательное, эстетическое и рационально-потребительское, формирующихся на основе чувственного общения.

Анализ практики экологического образования в ДОУ показывает абсолютизацию познавательного аспекта взаимоотношений с природой, что делает неэффективным данный вид образования, так как не происходит развития способности **эстетически-нравственного восприятия природы**. «Эстетическое как утверждение существования объекта есть предпосылка этического как утверждение его значения для человека, исходное же — это способность видеть эстетическое, прекрасное в природе, чувствительность к нему» (Л.С. Рубинштейн).

В психологической и эстетической литературе особое значение уделяется вопросам эмоций, чувств и оценок в сфере отношений. Эмоции и чувства возникают в процессе сложного взаимодействия субъекта с объектами и зависят от особенностей как объектов, так и личности, её индивидуальности. Л.П. Печко утверждает, что в дошкольном возрасте большой удельный вес имеет не интеллектуальное, а эмоционально-эстетическое восприятие природы.

И.Ф. Гончаров убежден: если явления действительности не затрагивают душу человека, то общение с ними не даёт должного ожидаемого результата. Вне чувственно-эмоционального отношения ребёнка к природе освоение её имеет рассудочный, схематический характер. Это означает, что **если не возникает чувственно-эмоциональный контакт с природой, то все задачи экологического воспитания остаются нереализованными.**



Возникновение и развитие в душе ребёнка чувственно-эмоциональных, познавательных и рационально-потребительских отношений в их гармонии обеспечивает формирование гуманной, экологически ориентированной личности, а для этого необходимо целенаправленное руководство детской деятельностью педагогами.

Учить ребёнка чувствовать, понимать, наблюдать, изучать природу может только тот педагог, который сам умеет всё это. Такое умение даёт лишь через целенаправленное самовоспитание, осмысление своего личного взаимоотношения с природой. И только потом у воспитателя появляется возможность для обучения своих воспитанников эмоциональному и познавательному общению с природой.

Прививая детям чувство прекрасного, формируя у них первые нравственные представления, педагог стремится прежде всего сформировать у детей своё отношение к тому или иному явлению, объекту природы. Именно формирование своего отношения к окружающему миру, природе объединяет нравственное и эстетическое воспитание. «Нельзя научить ребёнка правде, добру без формирования у него понятий "красивое" и "некрасивое", "истинное" и "ложное", нельзя научить его стремиться к защите правды, добра, не сформировав у него эмоциональный протест против зла и лжи, умение ценить прекрасное и доброе в природе и людях» (Н.А. Ветлугина).

Ребёнок с раннего детства открывает и исследует окружающий мир, тянется к красивому, яркому, испытывает радость общения с природой. Он открывает для себя мир в разнообразных красках и звуках. Всё это способствует воспитанию добрых чувств, бережного отношения ко всему живому.

Культура природолюбия формируется при условии, если ребёнок, воспринимая красоту окружающей природы, эмоционально откликается на неё, активно наблюдает за природой, замечает изменения, происходящие в ней, и передаёт их в различных видах художественно-речевой деятельности, проявляет оценочное от-

ношение к эстетическим качествам природы, воплощает явления природы в творчестве, используя выразительные средства художественного слова.

Мы стараемся научить детей видеть красоту родной природы, научить навыкам общения с ней, поэтому используемые нами методы самые разнообразные. Эффективным **методом формирования культуры природолюбия** являются традиционные наблюдения и целевые прогулки в природу. Наблюдая различные природные явления в естественных условиях, дети приобретают знания, у них развивается восприятие разнообразных красок и звуков родной природы. Любуясь природой, дети вместе с воспитателем вспоминают её поэтические образы, запечатлённые в стихах русских поэтов. Наблюдения за природными явлениями осуществляются во время ежедневных прогулок. При общении с живыми природными объектами мы учим детей по внешнему виду (позе, реакциям, движениям, звукам, мимике) определять состояние животного. Познавая «внутренний мир» объекта живой природы, ребёнок учится сопереживать, понимать его эмоциональное состояние, учится относиться к нему как к субъекту, имеющему такое же право на жизнь, как и он сам. Потому здесь важнее не уровень знаний, а создание предпосылок, которые в дальнейшем будут стимулировать детей на самостоятельное желание освоить эти знания.

В настоящее время наблюдается определённое противоречие между естественной потребностью ребёнка, как живого существа, в общении с природой и отчуждением его от природы. Потому особо актуален вопрос создания соответствующей среды, окружающей ребёнка в детском саду. Частично этот вопрос решается посредством экологизации развивающей предметной среды.

Организация экологизированной развивающей среды в ДОУ предусматривает создание экологических комнат-лабораторий с разнообразными видами животных и растений, дидактических материалов по формированию начал экологической культу-

ры. Небольшая оранжерея, созданная в такой комнате, предоставляет дошкольникам возможность побывать в мире разнообразных растений, ощутить своё единство с природой, преодолеть оторванность от природной среды, что особенно важно для городских детей. В такой «лаборатории природы» дети могут самостоятельно проводить несложные опыты, экспериментировать, познавать свойства и качества природных объектов, любоваться их красотой, испытывать эстетические переживания. Здесь же дети практикуются в применении полученных знаний и умений, взаимодействуя с живыми существами, проявляют своё отношение к ним.

Экологическая комната необходима в детском саду и как оздоровительный фактор, поскольку выполняет роль кабинета психофизиологической разгрузки (при оснащении соответствующим оборудованием).

Постигать красоту окружающей природы, формировать культуру природолюбия, а значит, решать задачи экологического образования помогает и музыкальное искусство. Хорошая музыка должна сопровождать ребёнка в любой его деятельности. Её ненавязчивое приятное звучание, действуя на подсознание, формирует его внутренний мир, вызывая высокие чувства, а значит, любовь и добрые отношения к людям, окружающей природе. Нравственно-эстетическое отношение детей к природе развивается и средствами музыки. Через восприятие музыкальных образов, вызывающих у детей разнообразные эмоциональные переживания — чувства радости, грусти, нежности, доброты, педагог воспитывает такое же отношение и к образам реальной природы.

Формирование у ребёнка умения эмоционально воспринимать прекрасное в природе, музыки в большой степени зависит от обучения. Главную роль здесь играет педагог, помогающий ребёнку эстетически воспринимать и оценивать окружающее, познавать природный мир, постигая его красоту и гармонию через красоту и гармонию музыкальных звуков.

Педагог развивает у ребёнка способность сравнивать и оценивать

наблюдаемые явления с эстетических и нравственных позиций. Взрослый влияет на характер эстетических переживаний ребёнка, на его отношение ко всему, что тот видит, воспринимает.

Кроме непосредственного наблюдения за природой, педагог организует просмотр видеофильмов, слайдов, фотографий, репродукций с картин художников, на которых изображены разнообразные картины природы. Этот специально подобранный педагогом материал учит детей видеть красоту и своеобразие природных явлений: сочную зелень лесов, красивый изгиб веток деревьев, красногрудых снегирей, живописно расположенных на ярко-красной рябине, огромного добродушного лося, выглядывающего из-за деревьев и прислушивающегося к звукам леса... Просмотр этих материалов необходимо сопровождать музыкой, которая усиливает переживания ребёнка, его впечатления от увиденного, помогает связать зрительные образы с музыкальными. При этом надо помнить о необходимости выразительного и качественного звучания музыки, будь то исполнение на фортепиано или слушание аудиозаписей. Очень внимательно надо подходить к отбору произведений. По своему содержанию они должны соответствовать той зрительной информации, которую получает ребёнок. Слушание музыки, ощущение красоты музыкальных звуков вызывает у детей ответное чувство сопереживания и не может не влиять на формирование у них мотивов нравственного отношения ко всему, что их окружает. Совмещение содержания просматриваемых материалов и естественных звуков природы в конкретной ситуации является ещё и оздоровительным моментом, снимающим эмоциональное напряжение.

Большую роль в воспитании у детей эстетического отношения к природе играют **комплексные занятия**, они являются ведущей формой работы по эколого-валеологическому образованию. Комплексный подход позволяет один и тот же образ выражать различными видами искусства. Передавая образы природы с помощью исполнения песен, стихов, в

рисунке, лепке, в танце, дети проявляют своё отношение к различным явлениям природы. Организуя комплексные занятия, педагог создаёт эмоциональную атмосферу, побуждающую детей к совместной и самостоятельной деятельности.

При формировании осознанного отношения к окружающему миру нельзя абсолютизировать познавательный аспект, и если это происходит в экологическом образовании, то знания ребёнка и его поступки не совпадают, – об этом говорят многочисленные примеры поведения наших детей. Формирование осознанно-правильного отношения возможно лишь при условии, что содержание как-то пережито ребёнком, с включением его эмоционально-волевой сферы.

Таким образом, воздействуя на чувства ребёнка, формируя их при использовании разнообразных методов и форм работы с детьми, главным из которых является непосредственный контакт ребёнка с природой, мы идём по пути воспитания гармонически развитой личности, ориентированной на общечеловеческие ценности, что входит в понятие «экологическая культура». Используемые нами методы и приёмы обучения и воспитания культуры природолюбия направлены на перевод во внутренний мир ребёнка необходимых социальных экологических ориентиров: знаний, умений, ценностных характеристик и идеалов, принципов и правил отношения общества к окружающей природной среде.

### Литература

1. *Ананьев, Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л., 1986.
2. *Горелов, А.А.* Экологическая проблема и пути её решения / А.А. Горелов. – М., 1987.
3. *Дерябо, С.Б.* Экологическая педагогика и психология / С.Б. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1996.
4. *Нравственно-эстетическое воспитание ребёнка в детском саду* / под ред. Н.А. Ветлугиной. – М. : Просвещение, 1989.
5. *Тюмасева, З.И.* Дорога в страну чудес / З.И. Тюмасева, Е.Г. Кушнина // Комплексная программа и руководство по непрерывному эколого-валеологическому образованию в ДОУ. – 2-е изд. – Челябинск : ЧГПУ, 2000.
6. *Тюмасева, З.И.* Культура любви к природе, экология и здоровье человека /

З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2003.

7. *Тюмасева, З.И.* Экологическое строительство детской души / З.И. Тюмасева, А.Ф. Аменд. – Челябинск : ЧГПУ, 1995.

8. *Ушинский, К.Д.* Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. – М. ; Л. : Изд-во Академии пед. наук, 1952. – Т. 2.

9. *Флоренский, П.А.* Откровение природы // П. Флоренский. – Специальный выпуск «ПРО ЭКО», бюл. «Охрана дикой природы». – М. ; Киев, 1996. – № 11. – С. 35–36.

*Зоя Ивановна Тюмасева – доктор пед. наук, профессор кафедры биологии, медицинской генетики и паразитологии, директор Института здоровья и экологии человека Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.*

## Приёмы социализирующей технологии (Мастер-класс)\*

В.М. Букатов

### § 7. Угодить взрослому или прыгнуть выше своей головы?

Меня радует, что в рассказе о проведённом занятии «есть дети», есть групповое обдумывание ответов. Но видно, что отношение к конструированию групповой работы законсервировалось на каком-то давнишнем уровне. Евгений Евгеньевич Шулешко был мастером острашения учебных ситуаций, так что дети начинали «прыгать выше своей головы» – вместо прежней своей устремлённости угодить своим ответом взрослому.

Е.Е. Шулешко тонко подметил, что традиционный воспитатель обычно настроен на то, чтобы дети возвращали ему его же собственную речь, – что само по себе, может быть, не так уж и плохо (по крайней мере, на большин-

\* Окончание публикации. Начало см. в № 4 за 2010 г.

стве открытых уроков демонстрируются именно эти *возвращения* под одобрительные кивки проверяющих или приглашённых гостей). Но только всё дело в том, что учебная деятельность, построенная на подобном «возвращении сказанного», процентов на девяносто восемь состоит из СОЦИАЛИЗАЦИИ ребёнка. Но взрослыми эта социализация принимается (или выдаётся) за РАЗВИТИЕ ребёнка. Тогда как развитие, по Шулешко, возникает в ситуациях, когда и взрослый и ребёнок заняты импровизацией.

Когда подобное случается, то воспитателю об этом умолчать невозможно. А вот если особо «рассказывать нечего», кроме как свой конспект – домашнюю заготовку – пересказывать, то либо импровизации-развития не было вовсе, либо воспитатель был чем-то так занят, что самого главного и не увидел.

#### 7.1. Роль смены мизансцен.

Коротко поделюсь вот каким воспоминанием. Петрозаводск. Шестилетки. Развитие речи. Я веду занятие. Дети работают в малых группках. Подходит очередь показывать сценки, которые дети сочиняли в своих командах.

Е.Е. Шулешко понимает, что я по своей театральной привычке сейчас начну вызывать команды на «сценическую площадку» (я ведь с Александрой Петровной Ершовой пришёл к Е.Е. из детской театральной педагогики). Поэтому он вмешивается в ход занятия (у нас было принято на всех открытых занятиях быть друг у друга «на подхвате», чтобы показывать гостям не дидактическую полировку, вредную детям, а социоигровой *затрапез*, окрыляющий даже самого неуверенного ребёнка).

И вот Е.Е. спрашивает у первой команды, где же им будет удобно показывать свою сценку. Они отвечают, что в своём углу.

– А где же тогда разместиться зрителям? – спрашивает Шулешко. В ответ слышит:

– А вокруг нас.

– Ну раз так, – говорит Шулешко, – то все команды берут свои стулья и усаживаются там, куда им велели исполнители.

Началась пересадка (весьма ценная и для физиологии детей, и для темпоритма урока)...

Помнится, что когда дело в конце концов дошло до показа сценки последней командой, то Е.Е. умудрился так ловко спросить у исполнителей, где же теперь располагаться нашим зрителям, что они – *ничтоже сумняшеся* – заявили, что под столами! И тогда все группки (и Е.Е. вместе со мной) с удовольствием полезли под столы, чтобы оттуда подглядывать, как последняя группка, стоя за своим командным столом, начнёт показывать сочинённую сценку!..

#### 7.2. Куда же мог убежать инопланетянин?

А теперь заглянем в присланный рассказ о занятии. Цитирую: «Рассказы других компаний тоже получились довольно подробными». Для неопитов в социоигровой педагогике – неплохо. А для «бывалых» шулешкинцев – маловато...

Чтобы всколыхнуть ситуацию, зададим режиссёрские «каверзные вопросы»: рассказ КОМУ? Если не воспитателю (это не только банально, но слишком примитивно), то, наверно... инопланетянину (тому, который, судя по письму, был нарисован на бумаге). А если он испугался и убежал, то КУДА?

Под стол? в угол? под лестницу? в туалетную комнату? в спальню?..

Куда тёти скажут, куда детишки и отправятся. Чтобы там прикрепить (повесить или разложить) нарисованного инопланетянина, устроиться рядышком и начать ему рассказывать о том, «для чего людям нужны органы и какие необходимо выполнять правила, чтобы сохранить их здоровыми».

А где же быть остальным командам?

Может быть, стоять рядом, отступив на три шага, и прислушиваться? Или сидя на корточках?..

Я не знаю, это всё будет импровизацией. И куда каждая команда договорится (и договорится ли?) поместить инопланетянина, и как они будут ему рассказывать (по очереди, хором ли, тихим шёпотом или весёлыми голосами), заранее взрослому и представить невозможно. А вот когда он увидит,



как это будут делать дети, то ему будет о чём захлѐб своим коллегам рассказать...

По Шулешко, конспект у воспитателя должен быть таким, чтобы на занятии импровизации могли бы возникать «на каждом шагу» и чтобы занятие проходило неожиданно для всех (особенно для самого воспитателя).

И не беда, если конспект окажется нереализованным. Это не показатель педагогического неумения. Наоборот – это показатель педагогического мастерства.

Е.Е. Шулешко говорил, что не только в детском саду, но и в начальной, средней и даже старшей школе мастерство педагога не в том, чтобы пройти программный материал как можно быстрее, напротив – в том, чтобы проходить его как можно медленнее...

Евгений Евгеньевич был мастером парадоксальных замедлений. И в результате всех «неуспеваний» и «программных отставаний» к концу года программа оказывалась пройденной не только качественно, но и досрочно! (Об этом см., например: *Ершова, А.П.* Режиссура урока, общения и поведения учителя / А.П. Ершова, В.М. Букатов. – Изд. 3-е. – М., 2006. – С. 169–171.)

### 7.3. Опять об учебном языке взрослых.

Если мы раньше затронули тему необходимости размытых формулировок, то сейчас надо упомянуть о том, что занятия с детьми взрослые невольно засоряют привычными канцеляризмами.

Цитирую: «Чтобы рассказы компаний получились последовательными, детям была предложена модель». Достаточно воспитателю буквально отнестись к этим своим словам, как ему станет очевидно, что им не место на занятии с дошколятами. И не *модель* (скорее, *образец*), и не *последовательные* (скорее, *пространные*)...

Добавлю: чтобы помочь детям, можно по ходу их рассказов задавать *каверзные вопросы* (они могут задаваться или инопланетянином, или другими командами-слушателями). Например, один ребёнок из команды рассказывает, что

«глаза нужны для того, чтобы смотреть, видеть, читать, любоваться красотой, чтобы смотреть куда идти, чтобы можно было работать и помогать друг другу». И тут инопланетянин спрашивает, а зачем людям нужны глаза ночью? Или когда они обедают?..

И, забегаая вперѐд, добавлю, что смысл фразы «дети вспоминают ход занятия» к реальным детям и к их воспоминаниям о ходе занятия, на котором они присутствуют, отношения практически не имеет. Вот если они будут наперебой вспоминать, *например*, в каких местах им сегодня удалось работать на занятии (т.е. перечислять мизансцены), то пользы от этого будет не в пример больше...

### § 8. О командных показах и смене ролей на занятии

Задания 4 и 5, видимо, заимствованы из какой-нибудь методики, связанной с эмоциональностью. Хотя к ним я отношусь очень скептически, но от обсуждения устану (в детской театральной педагогике к развитию эмоциональности подход принципиально иной). Но в этих заданиях были и детские обсуждения, и показы. А значит, и «режиссура задания» могла быть удачной или «не очень».

Для режиссуры важно, кому показывают дети – воспитателю или другим командам. Если другим, то зачем им показывается сценка: чтобы *угадали*, чтобы *рассудили*. Желательно, чтобы сначала команда была *заказчиком*, а уж потом зрителями.

Например, одна команда предлагает другой показать сценку, когда люди удивляются. И когда команда исполнителей показывает всем свою сценку, заказчики выступают главными судьями (что так, что не так, что похоже, что нет, а как бывает ещё и т.д.).

Получается, что все команды сначала становятся одновременно *заказчиками*, потом все одновременно *готовятся*, а затем, когда *показывают* всем, знают, что главные судьи – это та команда, которая была *заказчиком* и наконец по ходу одного из показов сама становится *судьями*. **Смена ролей** – сердцевина подобной режиссуры.

Подчеркну, что чем проще будет речь воспитателя, тем лучше. Поэтому вопрос «Что может быть причиной плохого настроения...» лучше сформулировать по-другому. Например: «Что случилось с мальчиком, если у него...»

Хорошо, что в конце занятия воспитатель картинку с «грустным мальчиком» поменял на «весёлого». В детской театральной педагогике после обсуждения, как можно помочь «грустному мальчику», скорее всего был бы выбран более *действенный* методический ход: всем командам по очереди сыграть сначала мальчика «до» (*до помощи*), а потом «после»...

### § 9. О загадках и разнообразии мизансцен по их отгадыванию

Загадки чудесные. Только я не понял, почему загадки двух разных типов. Это нечаянно так получилось? Или специальная задумка воспитателя?

Дело в том, что одни загадки построены на поиске *рифмы*, а другие – загадки «б» и «ж» – на *смысловом* ответе. Это разная работа. Если группа сильная, то можно специально смешивать друг с другом разные типы загадок для того, чтобы запутать детей. Но тогда особо надо продумать «режиссуру задания».

**P.S.: о типологической разнице загадок.** Когда я присланные вами загадки зачитывал взрослым, то, как правило, они поначалу не могли назвать нужного ответа. Затруднения у них вызывали и разгадки в рифму, и «по смыслу». Но когда я троим деткам (3,5 годика, 5 и 5,5 лет) стал читать эти загадки, то все они тут же были с радостью разгаданы (некоторое затруднение вызвала загадка под цифрой 6; «смысловые» загадки 2 и 7 первым отгадал самый младший ребёнок). Так что свои опасения о запутывании детей забираю назад. Запутывать можно (и даже нужно) больше! Опыт показывает, что детям подбирать рифму очень интересно (правда, они тут же сами начинают загадывать вслух загадки – из книжек или даже собственного сочинения; воспитателю это стоит учесть и внести изменения в свой план-конспект, давая возможность

желающим блеснуть своей памятью и/или сообразительностью).

Обычно дети отгадывают загадки индивидуально, потому что им трудно контролировать себя и управлять своим непроизвольным желанием выкрикнуть пришедший в голову ответ. Но можно продумать и такую «режиссуру занятия», чтобы изюминкой задания оказались дружные групповые (командные) ответы.

Например, все группы собираются. Звучит загадка. Группка совещается и дружным хором произносит ответ (если соседи согласны, то и они повторяют отгадку, но обязательно дружно и громко – иначе ответ не засчитывается). Когда ответ засчитан, группка бежит в свой угол (или к своему командному столу) дорисовывать «ответ» к розданным заготовкам.

Если загадка лёгкая, то группы быстро убегают к рисункам. А если приходится подумать, то вид размышляющих сверстников помогает им обнаруживать своё природой данное свойство размышлять, вспоминать, соображать... явленное им в обрамлении их эмоционального естества.

Чем чаще дети воспринимают подобные картинки своего бытования, тем *благополучнее* протекает их личностное развитие. И это намного эффективнее иноземных заморочек по осознанию детьми и развитию своих эмоций...

### § 10. Об учебных задачах и учительской зашоренности воспитателей

Темой последних моих реплик-комментариев будет тот перечень учебных задач, который красуется в самом начале присланного рассказа-конспекта. Писать о «педагогических задачах», с которых традиционно начинается большинство конспектов предстоящих занятий, очень нелегко. Поэтому я и решил затеять о них разговор в самом конце нашей виртуальной беседы.

Особо поясню, что в социоигровой педагогике все вопросы, связанные с постановкой, определением, выбором, формулировкой учебных задач, отданы учительской **ИНТУИЦИИ**. Это нашло своё выражение в форму-

лировке второго постулата педагогического мастерства, звучащего как «погоня за 133 зайцами».

Напомню, что в народе справедливо говорят: *за двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь*. Но для живой парадоксальности педагогической деятельности справедливой оказывается совсем другая формулировка профессионализма. Звучит она для ушей многих воспитателей явно интригующе-экзотически: *если гнаться за 133 зайцами, то – глядишь! – с десятков поймаешь (из которых пяток окажется «науке неизвестных» разновидностей)*.

#### 10.1. О шорах на глазах воспитателей.

Поясню, что в середине 80-х годов прошлого века, когда шлифовались формулировки социоигровых постулатов педагогического мастерства, официальная методика вела учителей и воспитателей по традиционному пути – т.е. ради достижения планируемых задач и поставленной цели настраивала их на жёсткую концентрацию своих сил и строгий отбор предстоящих усилий.

И на этом пути педагогические задачи оказывались теми самыми «спасительными» шорами, надев которые учитель (воспитатель) мог бы за урок (занятие), не отвлекаясь по мелочам, добежать до запланированного рубежа. Как минимум, добежать самому. Пусть даже оставляя кого-то из детей (а то и всю группу целиком) далеко позади. Ведь шоры на то и существуют, чтобы педагогу (воспитателю или учителю) на самих-то детей особо внимания не обращать. А то, того и гляди, «с ног» собьёшься, и тогда «гуд бай» планируемые рубежи...

Но то было в прошлом веке, т.е. довольно давно. Сейчас же, казалось бы, явный прогресс. Задач в конспектах можно много перечислять (раньше методисты не позволили бы воспитателям в своих конспектах по семь задач перечислять – дескать, непозволительное распыление сил). Но проблему педагогической *зашоренности* эти перечни не столько снимают, сколько размазывают (или даже маскируют), потому что они никак не приближают воспитателя к его же собственной интуиции.

Семь задач, конечно, лучше, чем одна или две, но тем не менее – ориентацию воспитателя на эти семь задач никак не сравнить с его же ориентацией на «133 зайца». Да и науке неизвестным открытиям в эту самую заявленную в конспекте семёрку задач пробиться не будет никакой возможности. А значит, и не будут эти «незапланированные открытия» на том занятии случаться ни в головах детей, ни в головах воспитателей. А если вдруг и случатся, то будут не замечены, как досужие мелочи, не соответствующие плану-конспекту, строго выверенному по ранжиру некой мудро-научной методики.

#### 10.2. О возможной пользе ограничений.

Если буквально отнестись к смыслу, обычно вкладываемому в каждую из традиционных формулировок педагогических целей, то о каком обучении, расширении, развитии и воспитании может идти речь, когда все дети разные, с разной подготовкой, с разными задатками, разным темпераментом? Хотя большинство практиков прекрасно знают, что именно в подобной разношёрстности и возникает – самым что ни на есть ЧУДЕСНЫМ ОБРАЗОМ – и *обученность*, и *расширение интересов*, и *развитость личности*, и её *воспитанность*.

Так, может быть, раз и навсегда отказаться от каких бы то ни было формулировок «педагогических задач»? Не уверен, что подобная мера пойдёт на пользу. Ведь формулировки – это те ограничения, которые могут весьма поспособствовать темпоритму учебной деятельности. Ограничения – это те берега, без которых река существовать не может. Убери их – и вместо реки мы получим грязное мелководье или непролазное болото.

Вся проблема в том, чтобы берега формулировки правильно ограничивали реку урока-занятия. Не перекрывали бы течение поперёк, а наоборот – стискивали бы его с боков, усиливая скорость потока, увеличивая возможность появления россыпи ЧУДЕСНЫХ импровизаций-открытий. Что у детей, что у их воспитателя!..

#### 10.3. О детских открытиях на занятии как показателе профессионализма воспитателя.

Среди задач мы видим: обучать дифференцировать понятия *часть тела* и *орган*, но, например, не находим: обучать умению вести диалог. Хотя некоторые дети, судя по присланному рассказу о занятии, на нём явно смогли подучиться и этому.

Опыт школы «диалога культур» показывает: можно так построить занятие, что шестилетки смогут увлечься дифференциацией *частей тела* и *органов*. Но на занятии, о котором рассказано в письме, такой дифференциации не возникло. Но, может быть, это и к лучшему. Потому что на занятии, которое в результате у воспитательницы получилось, «зайцы» были явно пойманы. Хотя и другие. Так что ж, теперь их отпускать, раз они намеченным целям и задаче не соответствуют? Конечно же, нет!

Да вот беда, шоры «задач обучения» вынуждают воспитателей неосознанно проходить мимо случившихся (и/или потенциальных) детских (и собственно воспитательских) открытий, как если бы их и не было вовсе, т.е. фактически отпускать нежданно пойманных зайцев ситуативных импровизаций.

Из всей высказанной путаницы я предлагаю принять к сведению такое пожелание: чем меньше в рассказах о занятии места занимают дети (их

высказывания, курьёзные запутки, ситуационные открытия и неожиданные противостояния), тем опаснее были «задачи обучения», которыми руководствовался воспитатель, управляясь на занятие. Хотя чисто внешне формулировки этих задач были, казалось бы, безукоризненны.

И наоборот, сколь бы нелогичными, сумбурными и фрагментарными ни выглядели бы указанные воспитателем в своём конспекте «задачи», раз само занятие прошло по-живому, результативно, самим детям очень понравилось и воспитатель невольно горит желанием с каждым встречным поделиться теми россыпями удивительностей, которые были обнаружены детьми на его занятии, то всё это говорит об индивидуально-ситуативной правильности этих задач. Судить (а уж тем более осуждать) которые не стоит – от добра добра не ищут...

**Вячеслав Михайлович Букатов** – доктор пед. наук, профессор Московского психолого-социального института, член-корр. АПСН, г. Москва.



## **В издательстве «Баласс» вышел сборник материалов**

### **«Формирование базовых профессиональных компетентностей будущих педагогов в условиях реализации новых образовательных стандартов и вузовский учебник»**

В сборник включены статьи по материалам докладов участников Всероссийской научно-практической конференции преподавателей педагогических вузов (февраль 2009 г., г. Москва)

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



## Как измерить сформированность информационной компетентности выпускников начальной школы?

С.Ю. Прохорова,  
Е.А. Хасьянова



Современный ребёнок живёт в мире электронной культуры. Меняется и роль учителя – он должен стать координатором информационного потока. Следовательно, учителю необходимо владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями, чтобы общаться на одном языке с ребёнком. Формирование информационной компетентности следует начинать с первой ступени общего образования. Поэтому учителю начальных классов необходимо самому ориентироваться в основных вопросах данной проблемы.

В рамках реализации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 реализуется проект «Разработка инструмента оценки информационной компетентности учащихся» [2]. В нём **информационная компетентность определяется как способность учащихся и педагогов использовать информационные технологии для доступа к информации, её идентификации, организации, обработки, оценки, а также её создания и передачи.**

«Информационная среда нередко оказывается агрессивной и представляет прямую угрозу психологической безопасности ребёнка, его личностному развитию. Однако негативные следствия информационного шока не должны заслонять позитивный развивающий потенциал информационной среды», – отмечается в пояснительной записке примерных программ начального общего образования (стандарты второго поколения) [1].

В соответствии с целями и задачами формирования информационной компетентности, представленными в стандартах второго поколения

начального общего образования, нами (С.В. Вершинин, С.Ю. Прохорова) выделены следующие показатели и критерии диагностики информационной компетентности выпускников начального общего образования:

### 1. Работа с источниками информации.

1.1. Знание о том, какие источники информации существуют.

1.2. Умение использовать различные источники информации.

1.3. Умение использовать компьютерные технологии.

1.4. Умение найти нужный источник информации не только в учебных задачах, но и в реальной жизненной ситуации.

### 2. Обработка и представление результатов.

2.1. Умение выделять недостоверные и сомнительные элементы.

2.2. Умение находить альтернативную и дополнительную информацию.

2.3. Умение обобщать, сравнивать и противопоставлять данные, интерпретировать полученную информацию и выносить суждение по рассматриваемой теме и аргументировать его.

2.4. Умение описать и представить результаты своей работы.

**3. Использование компьютерных технологий** (при наличии компьютерного кабинета, учителя информатики, ведении курса «Информатика в начальной школе»).

3.1. Умение читать текстовые документы на компьютере, работать с текстом в различных форматах.

3.2. Умение вводить и оформлять текст на компьютере.

3.3. Умение работать со средствами Интернет.

В статье не рассматриваются вопросы организации образовательного процесса с использованием компьютера или компьютерных технологий, а предлагаются основные методические подходы к системе диагностических заданий для выявления уровня сформированности информационной компетентности выпускников начальной школы через предмет начального общего образования «Окружающий мир».

Проведение данной методики не требует специально отведённых учебных часов, достаточно включать данные задания в ход уроков в конце учебного года (апрель–май). По каждому показателю и критерию информационной компетентности разработаны два вида заданий: базового и повышенного уровней, а также представлены правильные ответы, балльная оценка и определение уровней выполнения.

Приведём примеры.

#### **1.1. Знание о том, какие источники информации существуют.**

**Цель:** выявить знания учащихся об источниках информации и умение классифицировать их по группам.

**Уровень:** повышенный.

**Тема:** Как устроен мир. Человек.

**Степень обучения:** начальная школа, выпускной класс.

**Задание:**

Данные источники информации распределите по предложенным группам.

**Источники информации:** разговор с другом, фильмы, советы родителей, рисунки, книги, энциклопедии, картины, музыка, мультфильмы, рекомендации учителя, пение птиц, чертежи, доклады, статьи, схемы, фотографии, сигналы машин, шелест листьев.

**Группы:**

Текстовая информация: \_\_\_\_\_

Графическая информация: \_\_\_\_\_

Звуковая информация: \_\_\_\_\_

Видеоинформация: \_\_\_\_\_

**Ответ:**

Текстовая информация: книги, энциклопедии, доклады, статьи.

Графическая информация: рисунки, картины, чертежи, схемы, фотографии.

Звуковая информация: человеческая речь, музыка, пение птиц,

шелест листьев, сигналы машин, разговор с другом, советы родителей, рекомендации учителя.

**Видеоинформация:** фильмы, мультфильмы.

**Оценка в баллах:**

18–17 баллов – знает и определяет все источники информации.

16–13 баллов – знает и определяет больше половины представленных источников информации.

12–6 баллов – знает и определяет половину источников информации.

5 и менее баллов – не знает и не умеет определить правильно источники информации.

**Уровни выполнения:**

Высокий – 16–15 баллов.

Выше среднего – 14–11 баллов.

Средний – 10–6 баллов.

Низкий – 5 и менее баллов.

#### **1.3. Умение использовать компьютерные технологии.**

**Цель:** проверить знание компьютерных технологий.

**Уровень:** базовый.

**Тема урока:** Семейный бюджет.

**Степень обучения:** начальная школа, выпускной класс.

**Задание:**

Для подготовки наглядного, демонстрационного сообщения по теме урока окружающего мира ты можешь воспользоваться умением работать на компьютере. Перед тобой название нескольких компьютерных программ. Поставь знак «+» рядом с теми программами, которые могут тебе понадобиться.

Калькулятор

Блокнот (текстовый редактор)

Word Pad (текстовый процессор)

Адресная книга

Paint (графический редактор)

**Ответ:**

Калькулятор +

Блокнот +

Word Pad +

Адресная книга

Paint +

**Оценка в баллах:**

5 баллов – правильно выделены все компьютерные программы.

4 балла – правильно выделены 3 из 4 возможных вариантов.

3 балла – правильно выделено 2 варианта из 4 возможных.

2 балла – не выделены или неправильно выделены программы.

**Уровни выполнения:**

Высокий – 5 баллов.

Выше среднего – 4 балла.

Средний – 3 балла.

Низкий – 2 балла.

**1.4. Умение найти нужный источник информации не только в учебных задачах, но и в реальной жизненной ситуации.**

**Цель:** выявить умение находить нужный источник информации в реальной жизни.

**Уровень:** повышенный.

**Ступень обучения:** начальная школа, выпускной класс.

**Задание:**

Рассмотри жизненную ситуацию. На осенних каникулах москвичи – семья Ивановых (мама и 12-летний сын Артём) и семья Кирсановых (мама и 9-летний сын Илья) – посетили г. Санкт-Петербург. По приезде в Москву мальчики стали обмениваться впечатлениями. В разговоре детей выяснилось, что семья Ивановых на приобретение билетов из Москвы в Санкт-Петербург потратила 8 112 рублей, а семья Кирсановых истратила 6 084 рубля. Младший мальчик Илюша пришёл в недоумение и обиделся на Артёма, считая, что тот обманул его. Подумай, как такое могло произойти. Может быть, Илья зря обиделся? Попытайся найти источники информации, которые помогли бы тебе найти ответ на вопрос. Свои размышления запиши.

**Предполагаемый ответ:**

Можно предположить, что стоимость билетов разная потому, что Илье только 9 лет, а согласно правилам, принятым в управлении железной дороги, дети до 10 лет имеют 50%-ную скидку при покупке билета. Второе предположение – что семьи ехали на разных поездах, а стоимость билетов на поездах разного следования различна. Информацию можно добыть у родителей, а также обратиться в справочное бюро вокзала, найти информацию в компьютере.

**Оценка в баллах:**

5 баллов – умеет находить предположения и указывать источники информации.

4 балла – умеет находить информацию и частично делать предположения.

3 балла – умеет предположить, но не может найти источники информации.

2 балла – не умеет найти ответ на вопрос, представленный в жизненной ситуации, не знает источников информации.

**Уровни выполнения:**

Высокий – 5 баллов.

Выше среднего – 4 балла.

Средний – 3 балла.

Низкий – 2 балла.

**2. Обработка и представление результатов.**

**2.1. Умение выделять недостоверные и сомнительные элементы.**

**Цель:** проверить умение выделять недостоверные и сомнительные элементы в информации.

**Уровень:** базовый.

**Тема урока:** Скелет человека.

**Ступень обучения:** начальная школа, выпускной класс.

**Задание:**

Найди ошибки в тексте. Исправь их.

*Скелет человека очень крепкий и тяжёлый. Масса его составляет большую часть массы всего тела. Он состоит из костей и мышц. Кости мягкие, они легко гнутся, и поэтому человек может нагибаться, поворачивать голову, поднимать руки.*

**Ошибки:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

**Ответ:**

*Скелет человека очень крепкий и лёгкий. Масса его составляет 1/8 массы всего тела. Он состоит из костей и мышц. Кости твёрдые, к ним прикрепляются мышцы, и поэтому человек может нагибаться, поворачивать голову, поднимать руки.*

**Оценка в баллах:**

5 баллов – умеет найти и исправить все ошибки.

4 балла – умеет найти и исправить 2 из трёх существующих ошибок.

3 балла – умеет найти и исправить 1 из трёх существующих ошибок.

2 балл – не умеет найти и исправить имеющиеся ошибки.

**Уровни выполнения:**

Высокий – 5 баллов.

Выше среднего – 4 балла.

Средний – 3 балла.

Низкий – 2 балла.

## 2.2. Умение находить альтернативную и дополнительную информацию.

**Цель:** проверить умение учащихся находить альтернативную и дополнительную информацию.

**Уровень:** повышенный.

**Тема урока:** Разнообразие животных.

**Степень обучения:** начальная школа, выпускной класс.

**Задание:**

Определи, о животных какой группы идёт речь. Если информации недостаточно, используй дополнительную информацию и построй верное умозаключение.

*Это животные, у которых голая кожа. Часть жизни они проводят на суше, а часть – в воде.*

**Ответ:** по данному отрывку трудно определить, о какой группе животных идёт речь. Если речь идёт о земноводных, то умозаключение будет следующее:

*Это животные, у которых голая, нежная кожа. Часть жизни они проводят в воде, а часть – на суше, за что и получили своё название. Земноводные откладывают в воду икру. Из икринок вылупляются головастики, которые впоследствии превращаются во взрослых животных.*

**Оценка в баллах:**

5 баллов – умеет находить недостающую дополнительную информацию и строить верное умозаключение.

4 балла – умеет находить дополнительную информацию и частично строит верное умозаключение.

3 балла – дополняет высказывание некоторой дополнительной информацией, но не полно.

2 балла – не умеет находить дополнительную информацию.

**Уровни выполнения:**

Высокий уровень – 5 баллов.

Выше среднего – 4 балла.

Средний – 3 балла.

Низкий – 2 балла.

## 2.3. Умение обобщать, сравнивать и противопоставлять данные, интерпретировать полученную информацию и выносить суждение по рассматриваемой теме и аргументировать его.

**Цель:** проверить умение обобщать, сравнивать данные, выносить суждения по теме и аргументировать их.

**Уровень:** базовый.

**Тема урока:** Природные зоны. Степи.

**Степень обучения:** начальная школа, выпускной класс.

**Задание:**

Вставьте в пустые клетки цифры по порядку от причины к следствию, чтобы объяснить, почему в степи так много зверей ведёт подземную жизнь. Устно аргументируйте свой ответ.

1. Солнце стоит высоко. ☐
2. Стоит жаркая погода, и осадки быстро испаряются. ☐
3. Подземные части растений развиты. ☐
4. Растения пытаются найти влагу под землёй. ☐
5. Многие звери ведут подземную жизнь. ☐
6. В почве много червей и личинок насекомых. ☐

**Ответ:** 1, 2, 4, 3, 6, 5.

**Оценка в баллах:**

6 баллов – умеет обобщать, сравнивать, противопоставлять данные и выносить суждения.

5–4 балла – не в полном объёме умеет обобщать, сравнивать, противопоставлять данные и выносить суждения.

3 балла – частично обобщает и сравнивает данные, не вынося собственных суждений.

2 балл – не умеет обобщать, сравнивать, противопоставлять данные и выносить суждения.

**Уровни выполнения:**

Высокий уровень – 6 баллов.

Выше среднего – 5–4 балла.

Средний – 3 балла.

Низкий – 2 балла.

Данная методика носит авторский характер и сейчас находится в стадии экспериментальной проверки. Она может дорабатываться и изменяться, что неизбежно в любом педагогическом исследовании.



Мы считаем, что практическая реализация методики поможет как выявлению уровней сформированности информационной компетентности, так и формированию информационной компетентности ребёнка младшего школьного возраста как неотъемлемой составляющей личности, способной найти своё место в жизни, развить и реализовать свой потенциал, быть востребованным в современном мире.

### Литература

1. Примерные программы начального общего образования : в 2 ч. Ч. 1. – М. : Просвещение, 2008. – 317 с.

2. Силласте, Г.Г. Сельская молодёжь в лабиринте средств массовой информации : монография (по результатам социолого-педагогического исследования «Влияние СМИ на массовое сознание и поведенческие установки учащихся сельских школ») / Г.Г. Силласте ; под ред. Ю.В. Борисова. – М. : ИСПС РАО, 2005. – 240 с.

*Светлана Юрьевна Прохорова – канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Ульяновского ИПКПРО;*

*Елена Александровна Хасьянова – канд. пед. наук, учитель начальных классов МОУ «Гимназия № 30», г. Ульяновск.*

## Развитие эстетического опыта и основ исследовательской деятельности младших школьников

*Г.И. Кулагина*

Разум принимает только то, что пропускают эмоции.

Современное образование должно стать средством общего интеллектуального развития личности. Известно, что оригинальность мышления, способность к творчеству и одарённость школьников наиболее ярко проявляются в научно-исследо-

вательской деятельности. На мой взгляд, формировать и развивать научный интерес и исследовательскую активность детей нужно с младшего школьного возраста.

Начальная школа, с одной стороны, должна учить деятельности – осмысленно читать, правильно и красиво писать, точно и быстро считать, логически рассуждать. С другой стороны, в младшем школьном возрасте ребёнку необходимо осознать окружающий мир, себя в этом мире. А для этого нужно ответить на вопросы: кто это? О чём это? Что это? Как? Интересно или нет? В этом отношении ученик, постигающий новое, и учёный, делающий открытие, равноправны. Задача учителя – выявить всех заинтересованных детей и привлечь их к участию в научно-исследовательской деятельности без всякого принуждения и насилия.

В поисках новых форм и методов преподавания несколько лет назад я ознакомилась с системой развивающего образования (программа «Школа 2100»), одной из целей которой является раскрытие творческих способностей детей в обстановке доброжелательности и взаимопонимания.

Главная цель моей работы с детьми – научить мыслить. Поэтому методическая тема, над которой я работаю, называется «Развитие эстетического опыта, основы исследовательской деятельности, творческого воображения, образного и логического мышления».

Эстетическое воспитание – одна из составляющих современного процесса любого образовательного учреждения. Работая с младшими школьниками, я поняла, что эстетическому воспитанию в семье уделяется мало внимания, между тем его воздействие на формирование личности огромно и разнообразно, и я решила, что моя задача – научить ребёнка жить в мире прекрасного, чтобы он не только не мог жить без красоты, но и чтобы красота мира творила красоту в нём самом.

Эстетическое познание искусства, природы и иных явлений мира, окрашенных присутствием красоты, сопровождается развитием таких особых черт, таких качеств личности, как художественный вкус, эстетиче-

ский идеал, эстетическое переживание, способность видеть и чувствовать красоту и гармонию и эстетически её оценивать. Однако нельзя говорить об этом без осознания **эстетического воздействия языка**. Именно с этих позиций я учу школьников анализировать художественные произведения, высказывать свои суждения, говорить ярко, образно, содержательно, интересно.

Роль слова высоко оценил В.А. Сухомлинский: «Я не имел бы права называться воспитателем, если бы на каждом шагу не раскрывал красоту, поэтическую силу, аромат, тончайшие оттенки, музыку слова, если бы школьникам не хотелось выразить в слове самое красивое и самое сокровенное».

Чем полнее человек переживает прекрасное в искусстве и в жизни, тем богаче становится его внутренний мир. Мне очень хотелось раскрепостить ребят, открыть им глаза на окружающую действительность как на неиссякаемый источник ярких впечатлений и разнообразных творческих находок.

Из всего разнообразия проявлений эстетического красота природы наиболее близка и понятна человеку. Ребёнку присуще интуитивное стремление к близости с природой, выделение в ней прекрасного, поэтичного. Природа широко отражена в искусстве – в живописи, в литературе, в музыке. Она как бы сама открывает перед нами свою красоту. Часто на экскурсиях я учу ребят понимать природу, видеть и переживать её красоту.

Искусство учит вглядываться в природу, оно создает её образы, но эти уроки ребёнок не может извлечь сам, без помощи взрослого. Задача учителя – помочь детям увидеть и понять красоту и выразительность природы, отражённой в искусстве. Надёжный путь, ведущий к успеху, – упражнения, тренировка в эстетическом восприятии, освоение эстетических закономерностей окружающего мира.

Изучая рассказ К. Паустовского «Корзина с еловыми шишками», учащиеся слушали музыкальное произведение Э. Грига «Утро». Эта музыка помогла им представить и услышать, как композитор рисует

природу, описанную в произведении К. Паустовского.

На уроке окружающего мира я столкнулась с тем, что мои ребята не знают, что такое капель. Объяснить детям это слово нетрудно. Можно открыть толковый словарь и прочитать определение, но я решила поступить по-другому. Мы прислушались и услышали за окном необычные звуки, а потом, выйдя на улицу, увидели, что это «плачут» сосульки под лучами солнца: «Кап, кап-кап, дзинь-дон, дзинь-дон!». Мы стояли и слушали незатейливую песенку весенней капли.

Природная живость, непосредственность, эмоциональность, любознательность младших школьников – это благодатная почва, на которой можно взрастить духовно богатую творческую личность. Однако разная подготовленность детей не позволяет у всех выявить скрытые способности. Думаю, применение системы развивающего образования способствует ускорению этого процесса.

Очень нравятся детям **уроки чтения**. На этих уроках ученики пытаются раскрыть тайны художественного слова, вместе с литературными героями переживают те или иные события. Интересны бывают их рассуждения при анализе того или иного произведения. Их эмоциональность и самостоятельность в высказываниях свидетельствуют о том, что они действительно сопереживают героям. В речи дети используют выражения: «я думаю», «мне кажется», «я удивлён», «меня поразило», «мне было жалко», «но я надеюсь» и др., а также высказывания о самом авторе, которому стараются дать оценку как личности: «только добрый, любящий людей человек мог написать такое произведение, где добро побеждает зло, сильные помогают слабым».

В конце работы над очередным произведением я даю свою оценку творчеству изучаемого поэта или писателя, и дети испытывают безграничную радость, если наши суждения совпадают: «Я же говорил!», «Я был прав!».

Расскажу, как проводится работа над художественным словом. После первичного восприятия текста я на-

правляю мысль ученика на понимание меткости и емкости художественного слова, задавая вопросы типа: «Какими словами передал поэт красоту?», «Из каких слов это видно?», «Какие ёмкие слова использовал автор?», «Почему автор использовал то или иное слово?», «Перечислите слова, используемые автором в описании прекрасного». Чаще всего звучат такие ответы: «Так интереснее», «Это слово больше подходит», «Это слово точно передает».

Всё это способствует восприятию произведения, совершенствованию навыка чтения. Из 26 учеников в 4-м классе на конец года 14 учеников читали со скоростью свыше 100 слов в минуту, 5 учеников – 80–90 слов, 1 ученик – 59 слов.

Чувствую, что ученики развиваются в деятельности, ищут, добывают знания, сравнивают, группируют, классифицируют благодаря предоставленной им свободе самовыражения. С целью развития орфографической зоркости уделяю особое внимание языковому материалу: толкованию слов, синонимам, антонимам, составлению предложений с последующим разбором.

Очень интересно проходят **уроки математики**. Стараюсь материал подобрать так, чтобы ориентировать на развитие мышления, творческих способностей учащихся, их интереса к предмету. Дети решают неравенства, свободно пользуются формулами, составляют программы действий. Применяю игровую форму: викторины, блицтурниры. Большое внимание уделяю тренингу мышления, он полезен всем учащимся, а особенно тем, которые испытывают трудности. В учебнике математики очень много нестандартных заданий (задачи в стихах, ошибки-невидимки, логические цепочки, логические задачи, зашифрованные слова).

В классах, работающих по Образовательной системе «Школа 2100», **уроки окружающего мира** также способствуют развитию творческой личности. Этот предмет развивает в детях любознательность, учит азбуке общения, умению работать сообща. Игры, кроссворды способствуют пониманию и усвоению материала.

У многих учеников имеется книга из серии «Всё обо всём».

Вот несколько видов работы.

1. Путешествие воздуха (вдох–нос–трахея–bronхи–лёгкие).

2. Докажите, что органы дыхания – воздушные ворота организма.

3. Расшифруйте слово.

Название науки, которая изучает, как охранять здоровье.

Г	И	Г	И	Е	Н	А
---	---	---	---	---	---	---

4. Разгадайте ребус.

И 100 'з я

5. Соотнесите историческое событие с тем годом, когда оно происходило.

988 г.		Первое упоминание о Москве
1242 г.		Ледовое побоище
1147 г.		Крещение Руси

В результате ребёнок входит в мир Исследователем, овладевает элементами логических действий, сравнением, классификацией, у него растёт познавательный интерес, реализуются способности.

Развитие творческих способностей продолжается **на уроках риторики**, где дети учатся высказывать свои мысли, оценивать жизненные ситуации, сочиняют загадки, сказки.

Вот **примеры заданий**:

1. На что может быть похожа клякса?
2. Сочини сказку про добрую или злую Бабу-Ягу.
3. Допиши словечко – рифму.

Мишка плачет и ревёт,  
Просит пчёл, чтоб дали \_\_\_\_\_.

Прыгал птенчик по дорожке,  
И клевал большие \_\_\_\_\_.

4. Подумай и напиши, как бы Снегурочка поздравила с Новым годом Чебурашку, Крокодила Гену, Льва Чандра.

Как они ответят на её поздравление? Разыграй эту сцену.

Исследовательская работа помогает младшим школьникам включиться в решение учебных задач и обрести вкус к учебной деятельности, а это значит – сделать важный шаг, направленный на достижение дальнего стратегического результата начального обучения. Ученик должен испытать радость умственного напряже-

ния, преодоления интеллектуальных трудностей, которые доставляет решение учебных задач. Исследовательская работа – это один из эффективных способов, позволяющих помочь маленькому ученику увидеть и оценить собственные успехи, особенно в том случае, если на уроке возникает такая ситуация, когда школьник оказывается в позиции учителя. Он стремится передать другим ученикам свои знания, умения, навыки.

Предлагаю в качестве примера **фрагмент урока русского языка** по теме «Роль приставки в словах. Определение приставки» (2-й класс), на котором проводилась исследовательская работа учащихся.

1. Выдели корень в однокоренных словах:

*Ходули, переход, ходунки, выход, ходоки, приход.*

2. Раздели эти слова на две группы по наличию суффиксов.

*С суффиксами      Без суффиксов*

Выдели в словах 1-го столбика суффиксы. Вспомни их значение.

3. В словах 2-го столбика выдели корень. Что ты заметил?

4. Мы изучаем часть слова, которая называется приставкой. Выдели её. Какие приставки тебе встретились?

5. Где в слове стоит приставка?

6. Составь предложение со словами из 2-го столбика.

7. Сделай вывод, для чего нужны приставки.

8. Заполни таблицу.

	Суффиксы	Приставки
Сходство		
Отличие		

9. Устно дай определение приставки.

*Приставка – это ....*

Одной из важнейших задач, стоящих перед учителем начальных классов, является развитие самостоятельной логики мышления, которая позволила бы детям строить умозаключения, приводить доказательства, высказывания, логически связанные между собой, делать выводы, обосновывая свои суждения, и, в конечном счёте, самостоятельно приобретать знания.

Логические приёмы и операции являются основными компонентами логического мышления, которое

начинает интенсивно развиваться именно в младшем школьном возрасте.

Развитие способности совершать логические операции производится прежде всего **на уроках математики и информатики**. Приведу пример заданий на развитие логического и образного мышления, используемых на этих уроках.

**1. Задание на определение истинности или ложности суждения.**

Верно или не верно высказывание:

а) Когда вода закипит, получится молоко;

б) Солнце светит ночью;

в) Квадрат является прямоугольником.

**2. Задания со словами-связками.**

При выполнении этого задания дети дополняют предложенные им высказывания словами-кванторами *все, некоторые* так, чтобы получились истинные высказывания.

Например, такими предложениями могут быть:

– дети знают математику на «пять»;

– ромбы – четырехугольники;

– произведения равны 0, если хотя бы один из множителей равен 0.

Предлагаются высказывания, в которые нужно вставить другие слова (кванторы): *ни один, никто, каждый, любой* и др. И дети должны объяснить свой выбор.

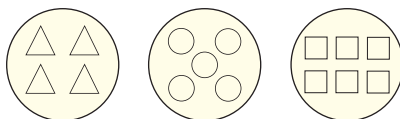
**3. Задание на построение цепочки логических рассуждений с последующими умозаключениями (логические задачи).**

Миша сильнее Пети, но слабее Кирилла. Кирилл сильнее Миши, но слабее Бори. Кто из них самый сильный, а кто на втором месте по силе?

4. Уже с 1-го класса детям предлагаются **задания на выделение свойств предмета** путём их сравнения, формируются понятия об общих и отличительных признаках предметов:

а) Раскрась каждый предмет подходящим цветом и зачеркни лишний предмет.

б) Что общего у фигур каждой группы?



в) Установите закономерность и найдите недостающее число:



2	5	7
6	1	7
1	4	?

Дети младшего школьного возраста очень восприимчивы, впечатлительны, с возрастом их нервная система укрепляется, но многие её свойства, благоприятствующие активному развитию способностей, в значительной мере утрачиваются, поэтому нужно спешить использовать период начального обучения для развития творческих способностей детей.

Работая над развитием логического мышления на уроках, я заметила, что при самостоятельном решении задач даже слабые ученики рассуждают, выделяют вопрос, строят доказательства и с успехом их отстаивают, а сильные ученики выдвигают свои гипотезы.

### Литература

1. Аркадьева, А.В. Исследовательская деятельность младших школьников / А.В. Аркадьева // Начальная школа плюс До и После. – 2005. – № 12.
2. Берестова, И.В. Образовательная программа «Школа 2100» и её влияние на развитие мышления детей / И.В. Берестова // Начальная школа плюс До и После. – 2005. – № 10.
3. Бушуева, Л.С. Развитие творческого воображения в процессе обучения младших школьников / Л.С. Бушуева, Л.П. Блощицина // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – № 8.
4. Голубева, Т.В. Исследовательская работа детей на уроках русского языка / Т.В. Голубева // Начальная школа плюс До и После. – 2005. – № 6.
5. Дементьева, С.Н. Развитие представлений об образности слова на основе эстетического восприятия мира / С.Н. Дементьева // Начальная школа плюс До и После. – 2003. – № 3.
6. Куревина, О.А. Приобщение к прекрасному через художественно-творческую деятельность / О.А. Куревина // Начальная школа плюс До и После. – 2005. – № 7.
7. Мельникова, Е.Л. Проблемный урок в начальной школе, или Как открывать знания вместе с детьми / Е.Л. Мельникова // Начальная школа плюс До и После. – 1999. – № 5.
8. Поливанова, Н.И. Психологические особенности организации взаимодействия учителя и учащихся на уроках по системе «Школа 2100» / Н.И. Поливанова, И.В. Ермакова, И.В. Ривина // Начальная школа плюс До и После. – 2002. – № 12.

Галина Ивановна Кулагина – учитель начальных классов МОУ СОШ № 25, г. Саранск, Республика Мордовия.

## Шаги к успеху

(Проектная деятельность в начальной школе)

С.А. Ларина

За плечами 28 лет работы в начальной школе. И каждый год – поиск новых форм и методов, интересных идей, которые помогли бы моим ученикам раскрыть себя, сформироваться как личность, развить свои творческие способности, самостоятельность мышления и чувство личной ответственности.

Вместе со временем приходило и уходило великое множество методов и форм обучения. Новое время – новые дети, новые задачи, требующие новых решений. Находясь в постоянном творческом поиске, я всегда интересовалась нетрадиционными формами обучения и воспитания учащихся. Создание творческого урока в инновационной лаборатории начальной школы – это раскрытие талантов, формирование высокой мотивации у учащихся, переориентация обучения на более высокий качественный уровень.

Проектно-исследовательская деятельность – это и есть организация самостоятельной исследовательской творческой деятельности учеников в рамках работы над определённой выбранной темой (проектом).

Возникают вопросы: как научить детей работать над проектом, особенно если речь идёт о целом классе, как объяснить, что такое проект, как зажечь детей? А для этого нужно гореть самой, знать и любить что-то, чтобы ребята это увидели и полюбили тоже.

С детства сочиняю стихи. Люблю это. Вкладываю в каждое стихотворение свою душу и любовь. Поздравляю стихами близких и друзей, сочиняю стихи для детей, использую для объяснения нового материала.

Ребята начали приносить мне свои стихи, робкие, но душевные, о школьной жизни, друзьях, природе, питомцах.

Вот пришла осень,  
Красная осень.  
Мы тебя в гости  
С радостью просим.  
Скоро поспеет большой урожай –  
Ты поскорее его собирай.

*Настя К.*

Я лечила кошке лапу  
И её кормила вкусно.  
Жаль, что Бусинка не зайчик,  
И не ест она капусту.

*Катя Л.*

Школа любимая моя,  
С днём рождения тебя!  
Ты самое необходимое  
И лучшее, что есть у меня.

*Алёша З.*

А как-то на уроке риторики, когда мы говорили про рифму, я задала детям вопрос: «Хотите, я вас всех научу сочинять стихи?» Безразличных не нашлось. Мы беседовали о рифме, ритме, настроении, чувствах. Каждый захотел создать свой сборничек, куда будут записаны первые стихотворные строчки. Как у заправских поэтов, сборники получили свои названия, на обложках появились фамилии авторов (учеников моего 3-го класса). Дети загорелись. Познавательный интерес пробудил творчество. Ребята полюбили то, что делали. А ведь всё в жизни начинается с любви. Мы становились творцами. И тут в рамках внеклассной работы объявили конкурс чтецов. Дома с родителями дети выбрали произведения, перевоплотились в артистов. Мы вместе учились выразительно читать стихи, и было очень приятно, что многие остановились на произведениях А.С. Пушкина. С особым чувством читали о зимнем утре, о няне, отрывки из сказок. Все призовые места были наши. Победителей чествовали особенно.

Помогли нам в реализации задуманного и уроки литературного чтения, где мы познакомились со стихотворениями А.С. Пушкина и его сказками, которые в большом количестве включены в программу начальной школы. Поддерживая эмоциональный настрой детей, я начинала эти уроки с вопросов: что вам

особенно запомнилось, понравилось? Представьте себе встречу с поэтом, его близкими. Что бы вы спросили у Александра Сергеевича, о чём бы хотели узнать? С кем из героев сказок Пушкина вам хотелось бы встретиться, почему?

Не на все вопросы дети смогли ответить. Так мы вошли в проблему: «Я многое не знаю, но хотел бы узнать больше о жизни и творчестве великого поэта». Родилась тема, наметили цели, примерный план действий. Во внимание принимались все предложения детей. Всё это мы объединили одним словом – проект, уточнили, что проект – это мечта, творческое дело, цель, к которой мы будем стремиться, претворяя мечту в жизнь.

Для себя я чётко уяснила, что должна заинтересовать детей, предоставить возможность организовать различные виды творческих работ в рамках проекта, что материал должен соответствовать возрастным и психологическим особенностям учащихся начальной школы, что необходимо продумать эффектное завершение проекта. С ребятами мы определили главное: моё открытие А.С. Пушкина – великого поэта, его жизни и творчества. На вопрос, что будем делать, тоже нашёлся ответ:

- на уроках и во внеурочной деятельности мы познакомимся с творчеством А.С. Пушкина и его жизнью;
- представим себе встречу с поэтом, его близкими, героями его произведений;
- создадим альбом (каждый ученик свой), покажем его друзьям;
- научимся выразительно читать произведения А.С. Пушкина;
- станем артистами и вместе с друзьями инсценируем сказку А.С. Пушкина.

Другими словами, идея направила учебно-познавательную деятельность детей па конечный результат, который будет достигнут совместными усилиями и который мы увидим по завершении проекта.

Однако наиболее ценен в этой работе результат внутренний. Он станет достоянием каждого участника проекта. Это знания и умения, получен-

ные детьми, приобщение к мировому литературному наследию путём изучения жизни и творчества поэта.

При работе с детьми каждое дело, любое начинание имеет свои цели. Бесцельный труд сродни непроросшему зерну. В реализации данного проекта я поставила следующие цели:

- воспитание личности, способной к саморазвитию через широкое знакомство с жизнью А.С. Пушкина и его творчеством;
- содействие в приобщении подрастающего поколения к наследию русской культуры;
- реализация принципов гуманистической педагогики, развитие любви к чтению и творческих способностей учащихся;
- формирование творческого потенциала педагогов, самоактуализация личности педагога.

Далее возникла необходимость в составлении программы литературно-творческого проекта. И она появилась (см. табл.).

Вашему вниманию предложен комплекс урочных и внеурочных мероприятий, последовательно вытекающих один из другого, объединённых в блоки.

Проект получил название «Мой Пушкин». Каждый ученик сделал свою обложку для будущего альбома, роль которого исполняла папка с файлами, куда собирался весь материал.

Проект вышел за пределы урока, класса, вошёл в дома учащихся. Ребятам было интересно всё, что они делают. Родители с удовольствием помогали своим детям в поиске материала. На заседаниях нашего миниклуба мои исследователи рассказывали о детских годах маленького Саши Пушкина, о его няне, поступлении в лицей, о друзьях поэта, ссылке. Для объяснения трудных слов мы создали свой словарь.

В процессе реализации проектной деятельности стало системой проведение интегрированных уроков. На уроках ИЗО мы иллюстрировали

Программа литературно-творческого проекта «Мой Пушкин»

№ п/п	Тема	Время проведения
1	Что такое проект? Виды проектной деятельности	Сентябрь
2	Старт проекта. Определение темы, цели и задачи проекта	Сентябрь
3	Оформление демонстрационного стенда «Что я знаю об А.С. Пушкине». Что я хочу узнать?	Сентябрь
4	Детство поэта. (Начало исследовательской работы. Начало оформления индивидуального альбома «Мой Пушкин».) Выполнение практической работы совместно с родителями. Семья. Дом. Отношения	Октябрь
5	Образование поэта в семье	Ноябрь
6	Царскосельский лицей: поступление; учёба; творчество	Ноябрь
7	Посещение литературного музея А.С. Пушкина	Ноябрь
8	Стихи. Лирика А.С. Пушкина. Наталья Николаевна Гончарова. Конкурс чтецов	Декабрь
9	«Что за прелесть эти сказки!» Изучение сказок А.С. Пушкина. Конкурс рисунков по сказкам. Театральный фестиваль: подготовка и проведение	Январь–февраль
10	Последние годы жизни поэта. Дуэль	Март
11	Пушкинские места в Москве. Конкурс рисунков и творческих работ	Март
12	Урок-праздник «Я в гости к Пушкину спешу»	Март
13	Создание уголка сказок. Приглашение на экскурсию в уголок сказок учащихся 1–2-х классов («Что за прелесть эти сказки!»)	Апрель
14	Я и Пушкин – классный час, подведение итогов проектной деятельности. Презентация альбомов «Мой Пушкин»	Май

сказки поэта и свои работы помещали в наши папки (альбомы). На уроках литературного чтения знакомились с творчеством поэта, учились выразительно читать и инсценировать отрывки из сказок.

К концу учебного года мы собрали большой и интересный материал, каждый создал альбом «Мой Пушкин», рассказывающий об этапах жизни и творчества великого поэта. Нам очень хотелось, чтобы дети из других классов увидели и услышали то интересное, что узнали мы. В «День проектов» мы пригласили на станцию «Пушкинская» всех желающих. Здесь мои ребята выступили в роли экскурсоводов. В доступной форме мы рассказали нашим гостям о детских годах поэта, прочитали стихи, провели викторину по сказкам, угадывали волшебные предметы из сказочного мешка, пригласили гостей в наш «Уголок сказок».

В чём же заключается педагогическая значимость нашего проекта и проектной деятельности вообще?

1. Проектная деятельность направлена на всестороннее развитие личности школьника, ориентирует на применение актуализированных знаний и приобретение новых (порой и путём самообразования), в нашем случае – на развитие сопричастности к мировому литературному наследию путём изучения жизни и творчества великого поэта.

2. Она открывает возможности формирования жизненного опыта.

3. Стимулирует творческую деятельность, потребность в самореализации.

4. Выводит процесс изучения и воспитания из школьных стен в окружающий мир.

5. Реализует принцип сотрудничества учащихся и взрослых, сочетая коллективную и индивидуальную работу.

А как же дети оценили свой труд, всё то, что им помогало интересно и увлекательно работать весь год? В детских альбомах, в нашем классном многотомнике долгое время пустовала страничка, где дети должны были написать ответ на вопрос «Что мне особенно запомнилось

и понравилось?». Вот что в итоге ответили дети:

«Я стала победительницей конкурса чтецов, потому что смогла красиво прочитать стихотворение "Зимнее утро"».

«Хочу сыграть роль Царевны-Лебедь. Буду очень стараться».

«Почему люди живут так мало? Если бы Пушкин жил в наше время, вон сколько бы интересных произведений ещё написал. А я бы показал ему свои стихи».

«Хочу нарисовать осень. Не могу забыть:

"Унылая пора! Очей очарованье  
Приятна мне твоя прощальная  
краса..."».

«Как интересно было в музее Пушкина, а в комнате сказок немного страшно. Ещё поеду туда с мамой».

Так мы с ребятами познавали мир поэзии и сказок А.С. Пушкина, делали открытия, радовались, удивлялись, сопереживали, приобретали опыт общения. Мы шли путём открытий неизведанного, учились и учили друг друга. Каждый класс неповторим, неповторимо и то, что мы делаем. А приобретённые опыт и знания бесценны. Что нового я ещё смогу рассказать моим детям? Чем зажечь? Заинтересовать? Придёт новая сказка, новая роль, которую мы обязательно сыграем, чтобы открыть дорогу к сердцу маленького человека, пытливого и неутомимого творца и исследователя.

*Светлана Анатольевна Ларина – учитель  
начальных классов, прогимназия № 1757,  
г. Москва.*



## Работа над проектом «Пословицы в современном мире»

О.В. Голенцева

В простоте слова –  
самая великая мудрость.  
Пословицы и песни всегда кратки,  
а ума и чувства вложено в них на целые  
книги.

А.М. Горький

Всю нашу жизнь можно представить как последовательность различных жизненных проектов. Задача учителя – научить ребёнка успешно реализовывать их. Поэтому уже второй год в нашей школе преподаётся новый предмет «Основы исследовательской деятельности». На уроках по этому предмету ребята учатся планировать свою деятельность, ставить цели, задачи, выбирать методы для их достижения, выдвигать гипотезы. Хочу поделиться опытом работы над проектом «Пословицы в современном мире».

В ноябре 2008 г. мой 2-й «В» класс участвовал в конкурсе эрудитов «ЭМУ» (Эрудит–Марафон Учащихся). Задания конкурса требовали хорошей ориентации во многих предметах – биологии, архитектуре, литературе, логике, но в основном в русском языке.

Одно из заданий было «Доскажи словечко – допиши пословицу»:

- Смелость города ...
- Пеший конному не ...
- Под лежащий камень вода не ...
- Кашу маслом не ...
- В здоровом теле – здоровый ...

Каково же было наше удивление, когда мы подвели итоги конкурса: с этим несложным заданием полностью справились лишь несколько человек из 73 учащихся вторых классов нашей гимназии. Остальные ребята либо дали неверные ответы, либо вообще не ответили. Никто из учащихся не использует накопленную предками мудрость в своей повседневной жизни и речи. А ведь пословицы потому и живут столетиями в народной речи, что в меня-

ющихся жизненных условиях всякий раз обретают новый смысл, применяются к новым людям, событиям, делам, не утрачивая своей актуальности.

Многими ли народными пословицами и поговорками пользуемся мы в нашей разговорной речи? Сколько пословиц – этих сгустков народной мудрости – знает наизусть каждый из нас?

Мы решили, что ситуацию надо менять. Пословицы дошли к нам с давних времён. Это короткие, простые, но богатые по мысли изречения, кладовая несметных сокровищ человеческой мудрости. В лучших своих пословицах народ передавал от отцов к сыновьям, от дедов к внукам свои заветные правила жизни, учил уму-разуму. В них всегда можно было найти полезный совет, как поступить в том или ином случае, ведь они охватывают все стороны жизни народа, отражают народные представления о природе, о Родине, о труде, о семье, о нравственности, об уме и глупости, о добре и зле и т.д.

Как говорится в русской народной пословице, «большая река начинается с малого ручейка». И мы решили стать таким ручейком, донести до детей красоту, пользу и функциональность народных пословиц в современной жизни. Ведь, увы, сегодня наш язык стал на удивление шаблонным, «сленговым», потерял выразительность и информативность, – он не радует слуха. В эпоху глобализации и высоких скоростей, больших потоков информации и малого количества времени для принятия решений нам необходимо начать свой путь к успеху с изучения нашего родного языка, уже накопленной народной мудрости, основная часть которой точно, кратко и метко выражена именно в пословицах. Мы создали свой **групповой практико-ориентированный проект**. В проекте участвовал весь класс (27 человек).

**Цель проекта:** пополнить активный словарный запас учащихся пословицами, уточнить смысл и значение каждой из них, научиться применять их в речи. Как результат – самостоятельно создать книгу-сборник «Любимые пословицы учеников 2 "В" класса гимназии № 2», в которой мы соберём

тематические пословицы русского народа и пословицы, придуманные самими учениками, дадим им толкование, нарисуем иллюстрации.

#### **Задачи проекта:**

– провести диагностику уровня знаний пословиц у детей 8–9 лет на базе вторых классов гимназии № 2, дать оценку полученных результатов, разработать пути решения проблемы и провести соответствующие мероприятия;

– научиться самостоятельно искать необходимую информацию с использованием различных источников, обмениваться информацией;

– развивать творческие способности; создать рукописный вариант книги «Любимые пословицы учеников 2 "В" класса...» с авторским художественным оформлением.

Для достижения цели предстояло приложить немало усилий: «Без труда не вынешь и рыбку из пруда».

#### **Этапы работы над проектом.**

##### **1. Тематические уроки с учителем.**

На этих уроках ребята обменивались найденной информацией о пословицах. Пытались сформулировать своё определение пословицы, выделить её основные признаки и функции.

Пословица – это законченное общепринятое изречение, которое позволяет кратко и точно оценить поступок в определённой ситуации.

Наблюдая за пословицами, мы создали для себя такую их классификацию:

- Пословицы народов мира
- Тематические пословицы
- Пословицы разных времён
- Пословицы с прямым и переносным смыслом
- Пословицы с поэтическим и прозаическим складом
- Пословицы о пословицах
- Пословицы разных источников происхождения

##### **2. Определение основных тематических групп пословиц для глубокого их изучения учениками.**

Тематика пословиц поистине безгранична. Пословицы реагируют на все явления действительности, отражают жизнь и мировоззрение народа во всём их многообразии, передают бытовые, социальные, фило-

софские, религиозные, морально-этические, эстетические народные взгляды. Читая литературу о пословицах, мы выбрали четыре основные темы для изучения:

- Родина
- Человек
- Учение, знание
- Труд и отдых

3. Каждый ученик совместно с родителями изучал пословицы русского народа по выбранной тематике.

4. Каждому ученику нужно было выбрать одну-две пословицы и оформить страницу будущей книги (пословица, толкование, иллюстрация). Получился индивидуальный мини-проект.

5. Каждому ученику было предложено попробовать придумать свою пословицу и оформить её как страницу будущей книги (пословица, толкование, иллюстрация).

Изучая пословицы, мы узнали правила их построения. Сначала пробовали сочинять пословицы на уроке, а потом самостоятельно. Ребята так заинтересовались, что вовлекли в сочинительство и своих родителей.

6. Оформление книги пословиц согласно правилам.

Мы провели уроки внеклассного чтения по структуре книги. Вместе придумывали заглавие, название издательства, аннотацию.

Мы решили создать книгу, состоящую из двух основных частей:

- Пословицы русского народа, изученные учениками
- Пословицы, придуманные учениками и родителями

7. Подготовка и проведение урока-презентации по выполненной работе.

8. Выступление перед учениками других классов начальной школы гимназии № 2 с тематическим уроком-презентацией.

9. Подготовка к участию в конкурсе «Хочу стать академиком».

##### **10. Участие в конкурсе и победа!**

После прохождения всех этих этапов мы получили прекрасные результаты: «Что посеешь, то и пожнёшь».

Учителя и родители отметили возросший интерес детей к пословицам, поговоркам и вообще к тому, как они говорят. Дети стали задавать вопросы,

с удовольствием придумывали свои пословицы и поговорки. На уроках при построении текстов ребята начали использовать пословицы. Родители также рассказали нам, что дома при просмотре фильмов дети выделяли в речи героев фразы, которые могли бы стать пословицами и поговорками.

Мы провели повторное тестирование и оценили результаты Умного раунда городского конкурса эрудитов «ЭМУ». В этом раунде ученик мог выполнять задания по выбору. Каждое задание оценивалось определённым количеством баллов. Задание «Бабушкины пословицы» «стоило» 5 баллов, т.е. входило в категорию самых сложных. Оно состояло из пяти задач. Результаты показали, что

- только 50% участников данного раунда выбрали вопрос «Бабушкины пословицы»;

- из участников, выбравших данный вопрос, 53% детей дали один неверный ответ из пяти, при этом лишь 7% детей допустили две ошибки, а 40% детей справились с заданием без ошибок.

Ребята научились понимать богатство, глубину и мудрость родного языка, открыли для себя новые грани удивительного мира устного народного творчества. И сами стали частью этого мира! Ведь теперь в литературе появилась ещё одна прекрасная книга пословиц, авторами которой стали дети. Книга содержит 50 пословиц, из которых 22 – авторские; в книге 53 иллюстрации.

Самое главное в работе над проектом – это его значимость для того, кто его делает. Тогда всё обязательно получится!

Ольга Витальевна Голенцева – учитель начальных классов высшей категории гимназии № 2, г. Екатеринбург.

## Зачем решать задачу различными способами?

Н.А. Шкильменская

Проблемы, связанные с обучением младших школьников решению сюжетных задач, как были, так и остаются на сегодняшний день весьма актуальными. В методической литературе по математике по-разному рассматривается роль и назначение задач, имеющих не одно, а много (два или более) способов решения. Многие авторы склонны видеть здесь лишь одну функцию – активизацию мыслительной деятельности учащихся, которую связывают главным образом с выбором наиболее рационального, простого и изящного решения задачи, что свидетельствует об умении ученика мыслить, рассуждать, проводить правильные умозаключения.

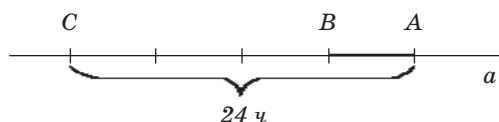
Соглашаясь с необходимостью выделения данной функции, заметим, что для решения задачи различными способами учащемуся необходимо овладеть основными методами решения задачи. Покажем это разнообразие методов на примере.

**Задача 1.** «Который теперь час?» – спросил Андрей у отца. «А вот сосчитай: до конца суток осталось втрое меньше того времени, которое прошло от их начала». Который час был тогда?

**Решение 1 (арифметический метод).** Поскольку оставшаяся часть втрое меньше прошедшей, то время, составляющее сутки, можно разделить на  $1 + 3 = 4$  части. Поскольку одна часть составляет  $24 : 4 = 6$  часов и втрое меньше прошедшей, то прошедшая часть суток составляет  $24 - 6 = 18$  часов.

**Решение 2 (алгебраический метод).** Пусть  $x$  часов прошло от начала суток, тогда  $(24 - x)$  часов осталось до конца суток. Поскольку оставшаяся часть втрое меньше прошедшей, то получим уравнение  $x = 3 \cdot (24 - x)$ , решив которое найдём  $x = 18$  часов.

**Решение 3 (геометрический метод).** Пусть отрезок  $BA$  изображает оставшееся в сутках количество часов.

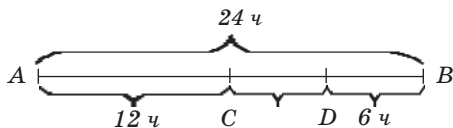


На прямой  $a$  от точки  $B$  отложим отрезок  $CB = 3 \cdot BA$ , изображающий прошедшее в сутках количество часов. Тогда отрезок  $CA$  изображает количество часов в сутках (24 часа), следовательно, отрезок  $BA$  изображает  $24 : 4 = 6$  часов, значит, отрезок  $CB$  представляет 18 часов.

**Решение 4 (метод подбора и догадки).** Прошедшая часть суток не может быть меньше 3 часов, так как  $3 + 3 : 3 = 4 < 24$ , и не может быть больше 24 часов, так как  $24 + 24 : 3 = 32 > 24$ . Значит, до момента задания вопроса могло пройти от 4 до 23 часов. Рассмотрим ряд натуральных чисел от 4 до 23; из всех чисел этого ряда нацело делятся на 3 только числа 6, 9, 12, 15, 18 и 21. Методом подбора находим, что только число 18 удовлетворяет соотношению  $18 + 18 : 3 = 24$ . Следовательно, с начала суток прошло 18 часов.

**Решение 5 (метод перебора всевозможных случаев).** Представим число 24 в виде суммы двух натуральных чисел, кратных 3. Получим следующие представления:  $3 + 21$ ;  $6 + 18$ ;  $9 + 15$ ;  $12 + 12$ . Условие задачи удовлетворяет только пара чисел 6 и 18, следовательно, прошло 18 часов.

**Решение 6 (метод уравнивания).**



Пусть отрезок  $AB$  изображает количество часов в сутках. Разобьём его точкой  $C$  на две равные части, тогда отрезок  $AC = CB$  изображает 12 часов. Разобьём точкой  $D$  отрезок  $CB$  на две равные части, тогда отрезок  $CD = DB$  изображает 6 часов, а отрезок  $AD$  — 18 часов. Так как оставшаяся часть суток втрое меньше прошедшей части, то отрезок  $AD$  будет изображать прошедшую часть суток, иными словами, с начала суток прошло 18 часов.

Решение задач различными способами на уроке может играть и вводно-мотивационную роль. Так, перед тем как рассмотреть с учащимися понятие коэффициента пропорциональности, им можно предложить следующую задачу.

**Задача 2.** На дворе играли 7 девочек и 2 мальчика. Все девочки одного возраста, и мальчики тоже одного возраста, а в общей сумме им было 80 лет. Если бы детей разделили на две группы, чтобы в одной группе были 5 девочек, а в другой — все остальные дети, то общая сумма возрастов детей в каждой группе была бы одинаковой. Какого возраста были мальчики и какого девочки?

До изучения коэффициента пропорциональности школьники могут найти следующие способы решения:

**Способ 1.** Предположим, что мальчики и девочки одного возраста. Разделим 80 на  $7 + 2 = 9$ . При делении получается остаток 8, следовательно, наше предположение не верно, т.е. мальчики и девочки не одного возраста. Предположим, что девочки старше мальчиков. Тогда 8 (остаток) должно нацело делиться на 7 (число девочек), но это очевидно не так и, следовательно, наше предположение не верно, т.е. девочки младше мальчиков. Предполагает, что им по 8 лет.  $80 = 9 \cdot 8 + 8$ ; здесь 8 — суммарная разница в возрасте двух мальчиков по отношению к возрасту девочек, следовательно, каждый мальчик старше девочки на 4 года, значит, мальчикам по 12 лет.

**Способ 2.** Пяти девочкам столько же лет, сколько двум мальчикам и двум девочкам, поэтому девочкам по  $(80 : 2) : 5 = 8$  лет, а мальчикам по  $(40 - 8 : 2) : 2 = 12$  лет.

**Способ 3.** Пусть девочкам по  $x$  лет, тогда мальчикам по  $(80 - 7x) : 2$  лет. По условию задачи имеем уравнение  $5x = 2x + 2(80 - 7x) : 2$ . Решая его, находим  $x = 8$ . Следовательно, девочкам по 8 лет, а мальчикам по  $1,5 \cdot 8 = 12$  лет.

**Способ 4.** Пусть мальчикам по  $y$  лет, тогда девочкам по  $(80 - 2y) : 7$  лет. По условию задачи имеем уравнение  $(80 - 2y) : 7 \cdot 5 = (80 - 2y) : 7 \cdot 2 + 2y$ . Решая его, находим  $y = 12$ . Следовательно, мальчикам по 12 лет, а девочкам по  $(80 - 2 \cdot 12) : 7 = 8$  лет.



**Способ 5.** Пусть мальчикам по  $y$  лет, тогда девочкам по  $(40 - 2y) : 2$  лет. Поскольку сумма возрастов семи девочек и двух мальчиков равна 80, то можно составить уравнение:  $7(40 - 2y) : 2 + 2y = 80$ . Откуда  $y = 12$ . Следовательно, мальчикам по 12 лет, а девочкам по  $(40 - 2 \cdot 12) : 2 = 8$  лет.

После этого учитель в качестве демонстрации нового способа решения задачи выводит понятие коэффициента пропорциональности и иллюстрирует его использование с помощью другого решения данной задачи:

**Способ 6.** Двум мальчикам столько же лет, сколько трём девочкам (при распределении детей на группы в первой из них 2 + 3 девочки, а во второй 2 девочки + 2 мальчика), т.е. возраст мальчика относится к возрасту девочки как 3 : 2. Принимая  $x$  за коэффициент пропорциональности, получаем:  $3x \cdot 2 + 2x \cdot 7 = 80$ . Откуда  $x = 4$ . Значит, девочкам по  $2 \cdot 4 = 8$  лет, а мальчикам по  $3 \cdot 4 = 12$  лет.

Решение задачи различными способами требует применения комплекса ранее изученных знаний. Значит, это процесс систематизации усвоенных учащимися знаний и умений.

К тому же при решении задачи различными способами у ученика формируется умение анализировать прочитанное, правильно оформлять свои записи, письменные работы.

«Хороший учитель обязан понимать, что никакую задачу нельзя исчерпать до конца. Этот взгляд он должен прививать и своим ученикам» (Д. Пойа). Для этого учителю важно иногда проводить уроки, посвященные одной задаче, интересной по содержанию, богатой идеями, имеющей несколько способов решения. На таких уроках задача выступает уже не только в качестве иллюстрации теории, а рассматривается и как самостоятельный объект, как средство развития исследовательской деятельности учащихся.

Поиски различных способов решения математических задач, рассмотрение всех возможных способов решения, критическая оценка этих способов с целью выделения из них наиболее рационального – важный фактор развития математического мышления. При этом прежде

всего развивается гибкость (нестабильность) ума, которая проявляется в быстроте ориентировки в новых условиях, в умении видеть новое в известном, выделять существенное, выступающее в скрытой форме.

Нельзя не учитывать и того, что решение задачи различными способами развивает навыки самоконтроля у учащихся, поскольку ответ при всех найденных способах решения одной задачи должен быть одинаков.

Решение задачи различными способами – это увлекательный творческий процесс, развивающий воображение, подталкивающий учащегося придумывать, искать все новые и новые решения задачи. Известны случаи, когда процесс поиска решений одной задачи растягивался на долгие годы; об этом рассказывает С. Азлецкий в своей статье «Десять решений одной задачи» [1]: встретившись однажды с задачей «Доказать, что сумма углов пятиконечной звезды равна ста восьмидесяти градусам», он так увлекся ею, что искал всё новые решения в течение 35 лет. За это время было найдено 10 способов доказательства.

Безусловно, что решение задач различными способами воспитывает интерес у учащихся к математике, иллюстрирует эстетический потенциал этого предмета. Следовательно, можно говорить и о воспитательной функции таких задач.

Обобщим выявленную ценность задач, имеющих несколько способов решения. Мы можем говорить о таких дидактических функциях этих задач, как вводно-мотивационная, контрольно-оценочная, нахождение более рационального способа решения, овладение основными методами решения задачи, систематизация знаний, формирование общеучебных умений; развивающие функции этих задач – развитие исследовательских умений и навыков математического мышления, навыков самоконтроля, самостоятельности в отыскании путей решения; наконец, налицо воспитывающие функции – воспитание личностных качеств школьников (трудолюбия, целеустремлённости, настойчивости, аккуратности), интереса к изучаемому предмету, чувства прекрасного.

## Литература

1. Азлецкий, С. Десять решений одной задачи / С. Азлецкий // Математика : Ежегод. учеб.-метод. прилож. к газете «Первое сентября». – 2001. – № 15.

2. Демидова, Т.Е. О способах проверки решения текстовых задач / Т.Е. Демидова, А.П. Тонких // Математика в школе. – 1999. – № 5.

3. Шкильменская, Н.А. Видоизменение математической задачи как способ дифференциации учащихся / Н.А. Шкильменская // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 1.

*Наталья Анатольевна Шкильменская – канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и методики преподавания математики Коряжмского филиала Поморского государственного университета им. М.В. Ломоносова, г. Коряжма, Архангельская обл.*

### Развитие познавательной самостоятельности младших школьников на основе синергетического подхода\*

*А.И. Болотова*

В статье рассматривается процесс развития познавательной самостоятельности средствами математики в рамках синергетического подхода. Выделены компоненты познавательной самостоятельности: содержательно-операционный, волевой, мотивационный; определены управляющие параметры развития каждого из них.

*Ключевые слова:* познавательная самостоятельность, синергетический подход, содержательно-операционный компонент познавательной самостоятельности, волевой компонент познавательной самостоятельности, мотивационный компонент познавательной самостоятельности.

Большинство исследователей (М.И. Махмутов, Н.А. Половникова, Т.И. Шамова, В.И. Орлов) определя-

ют познавательную самостоятельность как качество личности, отражающее уровень развития учащегося и проявляющееся в его готовности к автономной познавательной деятельности, в его стремлении к овладению новыми знаниями и умениями.

Неоднозначен вопрос о структуре познавательной самостоятельности. Анализ научных источников позволил выделить три взаимосвязанных компонента: мотивационный, содержательно-операционный и волевой. Состав мотивационного компонента определяется главным образом учебно-познавательными мотивами, мотивами самообразования, познавательным интересом. В состав содержательно-операционного компонента мы включили знания и способы учения, которыми необходимо овладеть младшим школьникам в процессе учебно-познавательной деятельности. Волевой компонент мы рассматриваем как способность младших школьников проявлять умственные усилия, трудолюбие, усидчивость, терпение, желание оказывать помощь другим.

Решение проблемы развития познавательной самостоятельности с учётом новых условий и тенденций в образовании, направленных на всестороннее развитие личности ребёнка, может осуществляться в русле трёх подходов: гуманистического, дихотомического и синергетического [2, с. 33].

Элементы гуманистического и дихотомического подходов можно использовать на уроках математики, но за основу мы принимаем **синергетический подход**, который позволяет рассматривать процесс развития познавательной самостоятельности как систему в движении, целостности, изменчивости на основе взаимодействия человека с самим собой, с другими, с внешним миром.

С точки зрения синергетики, мозг действует не на основе алгоритмов, как запрограммированный компьютер, а посредством самоорганизации, и при этом может использовать алго-

\* Тема диссертации «Развитие познавательной самостоятельности младших школьников средствами математики». Научный руководитель – канд. пед. наук, профессор И.В. Шадрина.

ритмы, а может и не использовать [3, с. 15]. Самоорганизация системы, по мнению Г. Хакена, предполагает значительные изменения поведения под воздействием управляющих параметров. Интенсивные внешние воздействия на систему могут качественно изменить её поведение. Познавательная самостоятельность – сложная система, функционирование которой на уровне нейронов нам неизвестно. Тем не менее мы можем воздействовать на функционирование этой системы так, что изменение её поведения будет доступно наблюдению. В рамках такого подхода можно способствовать развитию содержательно-операционного компонента познавательной самостоятельности младших школьников, предлагая ученику определённую систему заданий.

Управляющими параметрами развития содержательно-операционного компонента познавательной самостоятельности младших школьников может служить **система заданий, предполагающих прежде всего самостоятельную работу детей**. Она является одновременно и методом обучения, и средством вовлечения детей в активную познавательную деятельность. Самостоятельная работа вырабатывает у детей познавательную активность и способствует обеспечению усвоения учащимися знаний, умений, навыков и применению их на практике.

На уроках математики самостоятельную работу можно организовывать с помощью рабочей тетради, на листе которой ребёнок имеет возможность работать в индивидуальном темпе, имея перед собой различные модели одной задачи. Таким образом школьник всегда может самостоятельно проверить правильность выполнения задания.

Приведём конкретный пример.

1. Рассмотрим картинки и придумай рассказ по ним.



2. Заполни пустые окошки на схеме.



Познавательная деятельность школьников побуждается целой системой разнообразных мотивов. Для детей разного возраста и для каждого ребёнка не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу. Одни из них являются основными, ведущими, другие – второстепенными, побочными, не имеющими самостоятельного значения. Последние всегда так или иначе подчинены ведущим мотивам. Ведущим мотивом может оказаться, например, стремление завоевать место отличника в классе, или желание получить высшее образование, или же интерес к самим знаниям.

Все эти мотивы учения могут быть подразделены на две большие категории: мотивы, связанные с содержанием самой учебной деятельности и процессом её выполнения (познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями), и мотивы, определяющиеся взаимоотношениями ребёнка со школьной средой (потребность ребёнка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, желание ученика занять определённое место в системе доступных ему общественных отношений и т.п.) [1, с. 151].

Обе категории мотивов необходимы для успешного осуществления не только учебной, но и познавательной деятельности. Мотивы, идущие от самой деятельности, оказывают непосредственное воздействие на субъекта, помогая ему преодолевать встречающиеся трудности, препятствующие целенаправленному и систематическому её осуществлению. Функция другого вида мотивов совсем иная: будучи порождены всем социальным контекстом, в котором протекает жизнь субъекта, они могут побуждать его к деятельности посредством сознательно поставленных целей, принятых решений, иногда даже независи-

мо от непосредственного отношения человека к самой деятельности.

В начале обучения познавательные интересы детей еще довольно неустойчивы. Для них характерна известная ситуативность: дети с интересом могут слушать рассказ учителя, но этот интерес исчезает вместе с окончанием рассказа. Такого рода интересы можно характеризовать как эпизодические.

Побуждение к действию всегда исходит от потребности, а объект, который служит её удовлетворению, определяет лишь характер и направление деятельности. Одна и та же потребность может воплощаться в разных объектах, а в одном и том же объекте могут воплощаться самые разнообразные взаимодействующие, переплетающиеся, а иногда и противоречащие друг другу потребности. Например, отметка в качестве мотива учебной деятельности может воплощать в себе и потребность в одобрении учителя, и потребность быть на уровне своей собственной самооценки, и стремление завоевать авторитет товарищей, и желание облегчить себе поступление в высшее учебное заведение, и многие другие потребности. Отсюда ясно, что внешние объекты могут стимулировать активность человека лишь потому, что они отвечают имеющейся у него потребности или способны актуализировать ту, которую они удовлетворяли в предшествующем опыте человека.

На уроках математики в начальных классах учитель с целью развития мотивационного компонента познавательной самостоятельности может организовывать работу в группах, взаимопроверку выполненных заданий. Работа на уроке проходит в форме беседы. На листе рабочей тетради каждого ученика обязательно присутствуют картинки, которые также способствуют развитию мотивационного компонента познавательной самостоятельности.

Например:



*Учитель:* Опиши ситуацию, которая изображена на рисунке.

*Ученик:* Гусеница и муравей увидели яблоко. Им надо до него доползти.

*Учитель:* Кто раньше начал движение, кто позже?

*Ученик:* Они вместе поползли.

При анализе ситуации важно обратить внимание детей на то, что хоть двигаться они начнут в одно и то же время, но траектория их пути может быть различной.

*Учитель:* Какую задачу можно составить по этим картинкам?

Ребята с удовольствием фантазируют, составляя свои задачи. При этом в работу включаются даже те ученики, которые, как правило, работают не очень активно по различным причинам, боятся неверных ответов или индивидуальный темп работы которых отличается от темпа работы всего класса.

Ученики предлагали сюжеты: «Муравей и гусеница устроили соревнование – кто быстрее доползёт до яблока»; «Турист потерял в лесу яблоко, муравей и гусеница одновременно заметили его и захотели съесть».

Учитель обобщает ситуации и выбирает следующую: «Муравей и гусеница соревновались, кто быстрее доберётся до яблока».

*Учитель:* Сколько минут потребовалось каждому, чтоб добраться до яблока? На сколько минут больше потребовалось гусенице? Можно ли ответить на эту вопросы по картинке?

*Ученик:* Нет.

Ещё одним компонентом познавательной самостоятельности является **волевой компонент** – способность младших школьников проявлять умственные усилия, трудолюбие, усидчивость, терпение, желание оказывать помощь другим. Прежде всего поведение и деятельность ребёнка должны осуществляться в соответствии с его собственным желанием: он должен действовать не под прямым нажимом или из страха наказания, а потому, что ему хочется сделать так, как предлагает ему взрослый; например, ребёнку можно объяснить важность и необходимость какой-то работы, или сделать её инте-



ресной, увлекательной, или же показать, как он, выполнив её, обрадует родителей. Это требование хорошо сформулировал в своё время Жан Жак Руссо. По его словам, ребёнок должен делать то, что он хочет, но хотеть он должен то, что хочет воспитатель. Из бесед с родителями удалось выяснить, что многие из них стали отмечать повышение интереса к урокам математики. Самих же родителей тоже заинтересовала новая форма работы, в которой они не могли помочь ребёнку так, как они привыкли это делать – репродуктивно. Особенно запомнилась беседа с мамой Саши, которая рассказала, как девочка учила маму решать задачи, рисуя схему задачи.

По отношению к младшему школьнику возникает специальная задача **воспитания произвольности**. А между тем многие родители и даже учителя такой задачи не ставят. Они считают, что раз ребёнок стал школьником, он должен справляться со своими обязанностями, если же он не справляется, взрослые пользуются различными способами принуждения и даже наказанием. Однако такой способ воздействия является не только ошибочным, но даже вредным. Не воспитав у детей умения самостоятельно регулировать своё поведение и свои психические процессы, нельзя от них этого умения требовать. Ведь ни один разумный педагог никогда не накажет ученика за неумение решать задачи, если сам он его этому не учил.

Возникновению желания активно работать очень помогает ориентация ребёнка на определённый нравственный образец. Таким образом может стать и любой из окружающих его взрослых (мать, отец, учитель), и тот или иной герой современности, и понравившийся ему персонаж художественного произведения. Иногда за образец берутся те или иные качества личности: смелость, честность, находчивость и т.д. Стремясь походить на такой образец, ребёнок старается в своей повседневной жизни проявить эти хорошие качества. Очень важно, чтобы в жизни ребёнка были ситуации, в которых он действительно может проявить самостоятельность, ответственность.

Именно при правильной организации всей жизни и деятельности ребёнка и происходит слияние нравственных чувств и привычек со знанием моральных норм и требований, столь необходимое для формирования высших форм волевого поведения.

На уроке ученик должен проявить умственные усилия для решения поставленных задач и поиска ответов на различные вопросы, усидчивость при выполнении однообразной и продолжительной работы, целенаправленность восприятия, внимания, наблюдения, памяти. Так одновременно с общим психическим развитием младшего школьника развивается и его воля.

В процессе воспитания воли у учеников младших классов необходимо учитывать возрастные волевые особенности детей. Так, младший школьник ещё не способен к длительным волевым усилиям, особенно при выполнении однообразных заданий. Отсюда понятна необходимость постоянно разнообразить деятельность младшего школьника. Важным фактором в воспитании воли у школьника является совместная работа в коллективе.

Управляющие параметры воспитания воли могут быть весьма разнообразными, но все они включают соблюдение следующих условий. Предложенная работа, поставленная перед учеником задача должны быть исполнены. Всякий раз, когда исполнение снова и снова откладывается, воля ребёнка дезорганизуется. В процессе работы ученик систематически преодолевает трудности и препятствия, это тренирует и закаляет волю ребёнка.

Говоря о воспитании воли, не следует забывать, что успешное выполнение деятельности зависит не только от формирования тех или иных волевых качеств, но и от наличия соответствующих навыков как условий реального выполнения намеченного, достижения поставленных целей. Недостаточно только искренне желать чего-то – нужно уметь это делать.

Таким образом, синергетический подход открывает для учителя возможность успешного использования управляющих параметров развития

каждого из трёх компонентов познавательной самостоятельности на уроках математики.

### Литература

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности /Л.И. Божович ; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : ИПП, 1995. – 352 с.
2. Ошорова, Н.Б. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников в условиях личностно ориентированного образования : дис. ... канд. пед. наук / Н.Б. Ошорова. – Улан-Удэ, 2001. – 196 с.
3. Хакен, Г. Принципы работы головного мозга / Г. Хакен. – М. : ПЕРСЭ, 2001. – 350 с.

*Алёна Ивановна Болотова – аспирант кафедры математики и методики её преподавания в начальной школе Московского городского педагогического университета, г. Москва.*

## Использование геометрического материала в начальной школе

*С.А. Филиппова*

Геометрический материал в программе начальной школы не выделяется в самостоятельный раздел, он включается в программу каждого года обучения и тесно связан с другими разделами математики и прежде всего с арифметикой. В основе этой связи лежит возможность установления отношений между числами и геометрической фигурой, что позволяет использовать фигуры при формировании понятий числа, свойств чисел и операций над ними и, наоборот, использовать числа для изучения свойств геометрических фигур. Так, на первом году обучения геометрические фигуры и тела применяются в качестве объектов для пересчитывания (как счётный материал). Позже такими объектами должны стать элементы фигур (стороны, углы, вершины многоугольников). В первом классе учащиеся

знакомятся с измерением отрезков, что позволяет установить связь между отрезком и числом. Знакомство с измерением отрезков позволяет наглядно иллюстрировать представления о натуральном числе, десятичной системе счисления (сантиметр – единица, дециметр – сотня, километр – тысяча), об операциях над числами (масштабная линейка как числовой луч, как счётный прибор). Геометрические фигуры используются также при изучении долей единицы.

Как отмечается в методических руководствах для учителей, введение элементов **геометрии в начальной школе** носит **пропедевтический характер**. Изложение первых геометрических сведений не копирует собой систематического курса геометрии, где основное внимание уделяется доказательству теорем и установлению логической связи между ними. **Наглядная геометрия** представляет собой систему многочисленных и разнообразных демонстраций (демонстрируются подвижные модели отрезков, углы, треугольники и другие фигуры и т.п.), систему упражнений в черчении и моделировании геометрических форм из различных материалов. Эти упражнения сопровождаются вычислениями, связанными с изучением свойств геометрических фигур: сторон, углов, периметров, площадей. Всё это способствует выработке у детей умений конструировать, преобразовывать фигуры, формирует у них интерес к различным построениям.

В 1-м классе я использовала элементы геометрического материала сразу на двух уроках: математики и технологии. На уроках математики дети познакомились с геометрическими фигурами. Мы считали треугольники, квадраты, круги, овалы, прямоугольники. Сравнивали, чем они похожи и чем отличаются. Чертили отрезки, учились их сравнивать. Научились быстро чертить квадраты, прямоугольники и треугольники.

На уроках технологии дети с удовольствием составляли различные композиции из геометрических фигур. Во многом нам помогли трафаретные линейки, которые родители приобрели для всего класса. Благодаря им времени на изготовление эле-

ментов для аппликации у нас уходило мало, поэтому мы могли составлять сложные фигуры. У детей были тетради по технологии, в которых они выполняли домашнее задание. Вот некоторые из них:

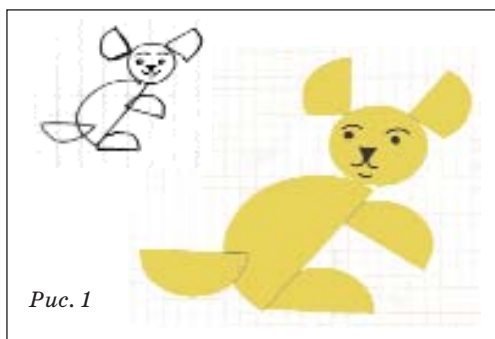


Рис. 1

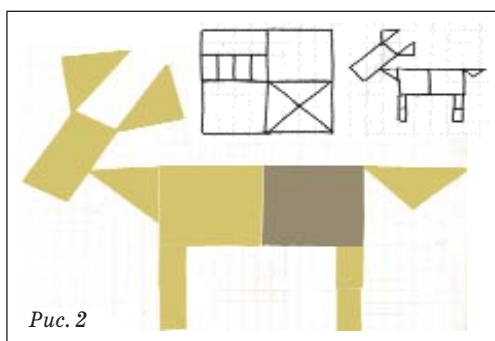


Рис. 2

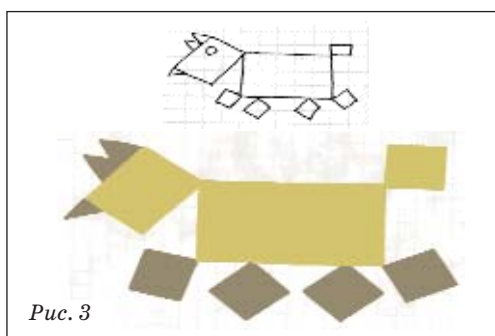


Рис. 3



Рис. 4

Материалы для уроков я брала из книг: Жильцова Т.В., Обухова Л.А. Поурочные разработки по наглядной геометрии (1–4 классы). –

М. : ВАКО, 2004; Волкова С.И., Пчёлкина О.Л. Математика и конструирование : Рабочая тетрадь (1, 2, 3, 4 классы); Волкова С.И. Методическое пособие к курсу «Математика и конструирование» (1–4 классы). – М. : Просвещение, 2004; Белошистая А.В. Наглядная геометрия.

Большую помощь в подборе материала мне оказывает Интернет. Там можно найти множество разработок с использованием геометрического материала.

Начиная со 2-го класса я стала вести уроки математики и конструирования как факультативный курс. Дети с удовольствием работают на этих уроках. Хочу показать один из таких уроков.

### Тема урока «Треугольник».

#### Упражнение 1.

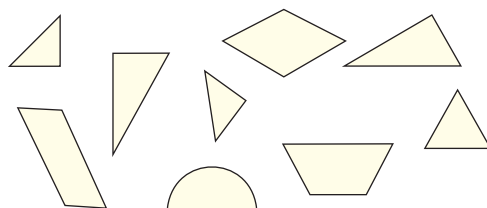
**Материал:** набор фигур или рисунок на доске.



**Задание:** найти лишнюю фигуру и объяснить свой выбор. При объяснении фиксируются признаки фигур: количество сторон и углов.

#### Упражнение 2.

**Материал:**

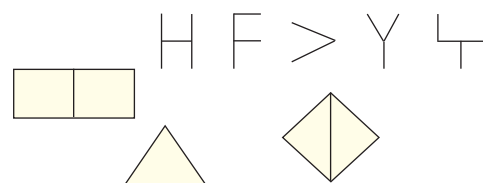


**Задание:** закрасить

- △ – зелёным цветом
- – красным цветом

#### Упражнение 3.

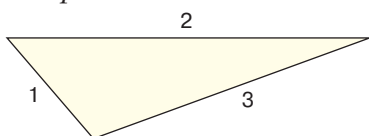
**Материал:** счётные палочки, карточки с рисунками фигур.



**Задание:** сложи фигуру из палочек.

#### Упражнение 4.

Материал:



Длина стороны	1	2	3
Сумма длин двух других сторон	$2 + 3$	$1 + 3$	$1 + 2$

**Вывод:** длина любой стороны треугольника меньше суммы длин двух других сторон.

#### Упражнение 5.

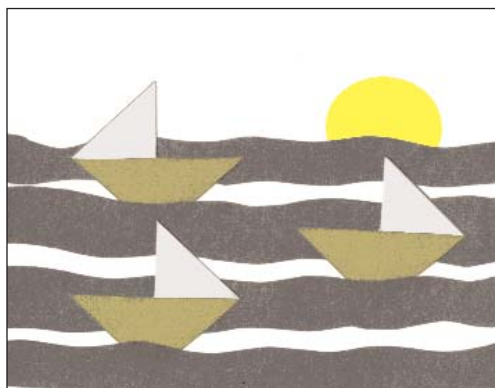
Материал:



**Задание:** дострой каждую ломаную до треугольника.

#### Упражнение 6.

**Задание:** выполни аппликацию.



#### Домашнее задание.

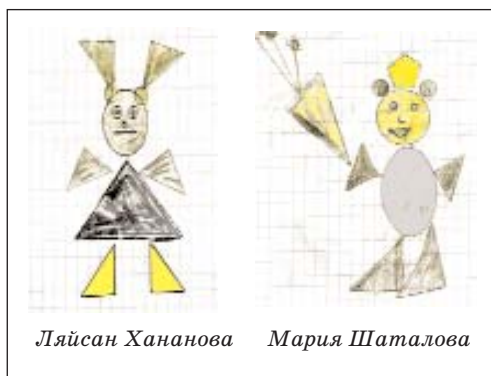
1. Каждый из данных треугольников дострой до квадрата.



2. Начерти два прямоугольника со сторонами 4 см и 2 см. Первый прямоугольник раздели на 2 равных квадрата одним отрезком, второй – на 2 равных треугольника. Раскрась полученные фигуры разными цветами.

Дети с удовольствием работают с трафаретной линейкой. Каких

только сказочных героев мы не придумывали!



На уроках я использую также графические диктанты, задания для копирования по клеточкам данной фигуры, задания на внимание, развитие зрительной памяти, мышления, воображения. Программу и уроки пришлось составлять исходя из возможностей класса. Для каждого урока приходится записывать детям в тетради задания, а на это уходит много времени. Я попробовала использовать готовые рабочие тетради, но они не совсем подходят к тому материалу, который хочется дать детям.

Я стараюсь учитывать возрастные особенности детей, и поэтому материал представляется в форме интересных заданий, сказочных путешествий в страну Геометрия, дидактических игр, игровых ситуаций. На уроках использую стихи, сказки, считалки, загадки, ребусы и т.д.

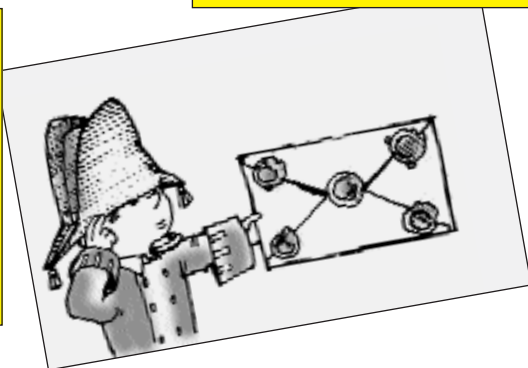
Надеюсь, что мы и в 3-м, и в 4-м классе продолжим эту работу, и мои дети придут в 5-й класс, имея более широкое представление о геометрии, фигурах и работе с ними, чем это можно дать на уроке математике по существующей программе.

Светлана Анатольевна Филиппова – учитель начальных классов МОУ СОШ № 9, г. Бугульма, Республика Татарстан.



## Опыт моделирования урока русского языка в проблемно-диалогической технологии

Е.М. Глагола



Педагогическая система – явление развивающееся. Практика работы учителя обогатилась новой Образовательной системой «Школа 2100». Наш лицей ориентирован на гуманитарное образование, целью которого является развитие творческих способностей обучающихся. Учитель, работающий в таком учреждении, ставит перед собой задачу повышения качества образования, для этого необходимо постоянно повышать свой профессиональный уровень. Этого можно достигнуть разными способами, среди них – выбор УМК.

С 2008 г. я сделала свой выбор: преподавание русского языка и литературы я осуществляю в 5-м и 6-м классах на основе ОС «Школа 2100», потому что дети обучались уже по этой программе в начальной школе. Следовательно, одна из задач, стоящих передо мной, учителем русского языка и литературы, – сохранить преемственность в системе обучения русскому языку.

Не скрою, что освоение самой системы «Школа 2100», погружение в технологию, апробация учебника – это непростая работа. Сложность, по моему мнению, заключается в том, что от учителя требуется соблюдение предложенных технологий. Тексты, включённые в учебник, достаточно объёмны, задания построены таким образом, что ответ на них требует от ученика умения мыслить, творчески подходить к решению проблем, заложенных в заданиях учебника, самостоятельно увидеть эту проблему, уметь её комментировать и аргументировать свою точку зрения. Одним словом, я учусь вместе с детьми.

Но на этом сложном пути, который мы вместе проходим, есть источники радости и вдохновения.

Во-первых, на мой взгляд, очень хорош подбор текстов в учебнике русского языка, на основе которого идёт погружение в мир произведений, изучаемых и на уроках литературы (В. Каверин «Два капитана», Н. Гоголь «Ночь перед Рождеством», М. Метерлинк «Синяя птица» и др.)

Во-вторых, задания к упражнениям сформулированы в аспекте диалогичности, проблемности (см. примеры в таблице на с. 58).

В-третьих, выполнение заданий требует от ученика не только знания предметного содержания, но и владения общеучебными умениями: работать с текстом, выделять главное и существенное в языковом понятии, факте, явлении, оценивать свои образовательные достижения и др.

В-четвёртых, работа по этому учебнику воспитывает у обучающихся ответственность, умение правильно оценить свой потенциал: ученику дано право самому выбрать задания для самостоятельной работы.

Конечно же, перечень положительных возможностей можно продолжить, и, очевидно, мы будем открывать их всё больше по мере погружения в учебники русского языка и литературы.

Новое не только рождает интерес, но и требует определённой подготовки в освоении той концепции, которая заложена авторами. Это прежде всего освоение основных приёмов данной технологии:

1. Побуждающий от проблемной ситуации диалог.
2. Подводящий к теме диалог.
3. Сообщение темы с мотивирующим приёмом.
4. Побуждающий к выдвижению и проверке гипотез диалог.

Разделы, темы	Задания
Лексическое богатство русского языка	Упр.10, с. 7 (Какова главная мысль текста? Что ты можешь добавить к своему выводу о богатстве русского языка?) Упр. 19, с. 11 (Тебе предстоит прочитать текст на тему «Из истории фразеологизмов». О чём, по твоему мнению, в нём будет рассказываться? Перед чтением запиши вопросы, на которые ты надеешься получить ответы в тексте.) Упр. 29, с. 15 (О каких трёх пластах заимствованной лексики идёт речь в тексте?)
Имя существительное как часть речи и как член предложения	Упр. 56, с. 25 (Распредели все слова текста по частям речи и запиши их группами в начальной форме. Можно ли предположить, сколько групп получится?) Упр. 77, с. 36 (Определи тип текста, приведи доказательства правильности своего выбора.) Упр. 93, с. 44 (Что ты заметил, когда подчёркивал члены предложения, выраженные именами существительными? Какой вывод можно сделать?)
Местоимение-существительное как часть речи и как член предложения	Упр. 107, с. 51 (Сделай вывод: какова синтаксическая роль местоимений-существительных?) Упр. 110, с. 52 (Составь и запиши предложения с вопросительными местоимениями <i>кто, что</i> и с относительными местоимениями <i>кто, что</i> . Можно ли сразу предположить, одинаковыми ли будут предложения по цели высказывания и по составу?)
Глагол как часть речи и как член предложения	Упр. 124, с. 59 (Определи тип текста, аргументируй свой ответ.) Упр. 135, с. 64 (Прочитай стихотворение. Какие чувства испытывает герой? Слова какой части речи помогают выразить эти чувства? Какую часть речи ты использовал, когда называл эти чувства?)
Имя прилагательное в языке и речи	Упр. 249, с. 113 (Найди имена прилагательные в тексте и определи, какую роль они играют в создании общей картины.) Упр. 304, с. 134 (Какой это тип текста? В каком стиле он написан? Попробуй продолжить текст.) Упр. 319, с. 140 (Прочитай текст в рамке. Какую новую информацию ты получил? Перескажи текст, используя свои примеры. Начни так: ...)
Причастие в языке и речи	Упр. 502, с. 216 (Прочитай текст. Как ты думаешь, является ли причастием выделенное слово? Обоснуй свой ответ.) Упр. 526, с. 224 (В словосочетаниях какого столбика слова связаны согласованием? В каких формах причастие согласуется с существительным?) Упр. 555, с. 234 (Прочитай тексты и сравни их. В каком стиле они написаны? Какой вывод ты можешь сделать?)

### 5. Подводящий к знанию диалог.

Хочу подробнее остановиться на проблемно-диалогической технологии, пожалуй самой яркой в Образовательной системе «Школа 2100». Эта технология помогает учителю уйти от традиционной, в основе которой лежит РЕПРОДУКЦИЯ знаний, к САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ОТКРЫТИЮ этих знаний. Это технология развивающего образования: она помогает самому обучающемуся сформулировать тему, пошагово продвигает к открытию, помогает ему разрешить возникшие противоречия и осмыслить языковые понятия.

Проблемно-диалогическая технология – верный помощник в работе учителя, потенциал для профессионального роста: она учит, как поставить учебные задачи, ка-

кие приёмы выбрать для создания проблемной ситуации, как побудить к осознанию противоречий.

Однако чтобы эта технология работала на результат, необходимо овладеть комплексом тех приёмов, которые положены в её основу. А для этого надо знать содержание материала, чувствовать класс, чтобы определить, как преподнести ту или иную тему.

Поделюсь опытом проведения урока в 6-м классе по теме «Грамматическое значение "признак предмета"». Данная тема включена в раздел «Слова со значением признака» с акцентом на умение использовать имя прилагательное в языке и речи. На первом уроке (§ 28) учащиеся повторили лексическое значение слова, лексические группы существительных и глаголов, что стало основой для понимания лек-

сического значения имени прилагательного на этапе подведения итогов урока.

Материал § 29 «Грамматическое значение "признак предмета"» подводит учащихся к усвоению отличительных особенностей имени прилагательного на основе сопоставления с грамматическими признаками других частей речи.

Основными этапами данного урока являются:

- 1) проверка домашнего задания;
- 2) формулирование темы урока;
- 3) работа по теме урока;
- 4) подведение итогов урока.

Проиллюстрируем наполнение этих этапов конкретным содержанием на основе проблемно-диалогической технологии, которая представляет собой сочетание приёма создания проблемной ситуации и специальных вопросов, стимулирующих учеников к осознанию противоречия и формулированию учебной проблемы.

**Тема урока «Грамматическое значение "признак предмета"».**

**Ход урока.**

**1. Проверка домашнего задания** – упр. 252 (текст читается с объяснением орфограмм и пунктограмм).

**2. Фронтальный опрос** (после правильных ответов на интерактивной доске в качестве проверки демонстрируются слайды):

– Имя прилагательное как часть речи – что мы о нём знаем?

– Как вы думаете, почему мы рассматриваем имя прилагательное после раздела «Количественные имена числительные» и перед разделом «Порядковые имена числительные»?

– Что называется лексическим значением слова и где мы можем его найти?

– В какой части слова содержится его основное лексическое значение?

– Какие лексические группы имён существительных и глаголов вы можете назвать?

**3. Чтение текста, записанного на доске.**

Однажды, когда стояла морозная, лунная ночь, Изольда подошла к

большому окну полюбоваться снежной пустыней. Ночь была такая ясная, что видно было всё, точно днём, а мороз был такой сильный, что прозрачное стекло покрылось от него нежным и тонким узором, который был похож на тончайшие ветви, на стремительные звёзды и стрелы.

(Н.Д.Телешов «Белая цапля»)

– Откуда этот отрывок?

#### 4. Формулирование темы урока.

Учащиеся выделяют на доске имена прилагательные.

– Какова роль прилагательных в тексте? (Для ответа на этот вопрос давайте исключим все прилагательные (появляется слайд этого же текста без выделенных детьми прилагательных).)

– Давайте назовём не просто прилагательные, а словосочетания прилагательное + существительное (учитель обозначает на доске связь).

– Как называется эта связь?

– У нас столько прилагательных, а все ли они одинаковы по своему лексическому значению? Попробуем их сгруппировать. Сколько групп получилось?

– Как изменяются имена прилагательные?

– Так о чём мы будем говорить на сегодняшнем уроке?

Запись темы урока на доске и в тетради.

#### 5. Сталкивание мнений учащихся вопросом или практическим заданием.

**ШАГ 1.** Выявить житейское представление обучающихся вопросом или практическим заданием «на ошибку». Слайды на доске:

В Рождество были сильных морозов

Птицы запели ранняя весна

Мы читаем интересных книг

**ШАГ 2.** Предъявить факт сообщением.

– У нас всё получилось? (Нет.)

– Почему? (Нет согласованности.)

– В чём? (В грамматическом значении.)

ШАГ 3. Как правильно?

Чтение правильных вариантов, исправление вариантов на доске.

– Какое общее значение? (Грамматическое.)

– Что является показателем формы имён прилагательных? (Окончание.)

#### 6. Работа по теме урока.

Упр. 254 – по заданию (закреплением знания о роли прилагательных в тексте, отрабатываем умения обнаруживать и обозначать окончания имён прилагательных, изменять форму прилагательных; развитию речи способствует обсуждение особенностей стиля данного текста и его типа).

Работа с интерактивной доской (использование медиатеки по теме урока).

Тест на доске на определение лишнего слова в строчке (по типу упр. 255):

Белая, беловатая, беленькая, белизна.

Твёрдый, твёрдого, твёрдые, твёрдокаменный.

Стальной, золотой, медный, весёлый.

#### 7. Подведение итогов урока.

Запись ключевых слов урока: *имя прилагательное, грамматическое значение, признак предмета, форма слова, окончание.*

#### 8. Домашнее задание.

Упр. 256 – описание пейзажа с использованием прилагательных с различным лексическим значением. Графически показать формы прилагательных и существительных.

*Елена Михайловна Глазола – учитель русского языка и литературы МАОУ «Лицей № 27 им. А.В. Суворова», г. Ростов-на-Дону.*



## В издательстве «Баласс»

выпущено пособие серии

«Методическая библиотека учителя начальных классов»

### **«Беседы о чтении, или Как научить детей понимать текст»** (автор О.В. Соболева)

Пособие знакомит с системой обучения младших школьников пониманию текста. На примере текстов из учебников Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой «Литературное чтение» пособие отвечает на вопросы:

- ✓ Что нужно понимать в тексте?
- ✓ Какие приемы помогают пониманию?
- ✓ Как работать с текстом на уроке?
- ✓ Как провести диагностику понимания? и др.

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

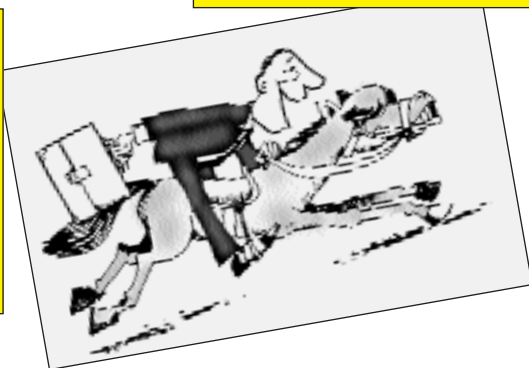
<http://www.school2100.ru>

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



## Районный семинар по проблемно-диалогической технологии

*Е.Н. Текучёва,  
Н.Н. Старцева*



Учить педагогов района и координировать их действия – задача методистов системы повышения квалификации и районных методобъединений. Одно из приоритетных направлений этой работы – освоение и применение инновационных технологий образования. Здесь используются различные формы работы, которые в конечном счёте сводятся к тому, чтобы учителя могли не только проявить себя, но и принести в свою школу часть того профессионального мастерства, которое рождает совместная работа.

Предлагаем читателям журнала материалы районного семинара «Технология проблемно-диалогического обучения в Образовательной системе "Школа 2100"», проведённого в МОУ "Средняя общеобразовательная школа № 9" г. Ртищево Саратовской области».

Тема семинара была выбрана не случайно. Постепенно уходит в прошлое традиционная школа – школа объяснения, всё активнее заявляет о себе школа развития. Её важнейшей составляющей является проблемное обучение. Курсовая подготовка, которую прошли 60 учителей начальной школы города и района в 2008 г. благодаря СарИПКПРО, дала понять, что проблемное обучение – это серьёзно и надолго. Обсуждение, состоявшееся в рамках «круглого стола» в последний день курсовой подготовки, показало: проблемное обучение – не только сегодняшний, но и завтрашний день нашего образования.

Многие учителя работают проблемно и растят думающих и активных учеников. Но всегда ли в системе? Рационально ли используют своё время на подготовку урока? Видят ли возможности, заложенные в

учебниках? Не пропускают ли важнейшие звенья в организации проблемного диалога? Уместно ли на всех уроках проблемное изучение материала? Как осуществляется задуманное на практике? На эти и многие другие вопросы, раскрывающие тонкости урока совместного открытия знаний, и должно было дать ответ семинарское занятие.

**Цель семинара** – повышение профессионального мастерства педагогов по организации проблемного обучения в начальной школе.

**Задачи:** 1) раскрыть преимущества и универсальность технологии проблемного обучения; 2) продемонстрировать конкретные педагогические приёмы, методы и задания, а также алгоритм подготовки проблемного урока; 3) обсудить особенности реализации технологии проблемного урока на разных предметах: математика, окружающий мир, русский язык; 4) мотивировать педагогов к повышению своей профессиональной компетентности.

### Оборудование.

Семинар предполагал работу в группах, поэтому пространство классной комнаты было организовано следующим образом.

Для каждого участника были подготовлены комплект учебников ОС «Школа 2100», план проведения семинара, анкета, памятки, тест.

Особое внимание было уделено электронным образовательным ресурсам: 1) подготовлена мультимедийная презентация, которая не только иллюстрировала выступления, помогая выделить основные теоретические положения, но и влияла на активность участников, вызывая

их на размышления, дискуссию; позволяла проверить себя; 2) составлена подборка видеофрагментов из нескольких уроков, иллюстрирующая этапы проблемного диалога, позволявшая не только сэкономить время, но и сосредоточиться на демонстрации и анализе приёмов, способов постановки и разрешения проблемной ситуации.

Этапы и содержание работы.

## **I. Открытие семинара.**

Уважаемые коллеги!

Разрешите наш семинар начать с притчи.

Жил мудрец, который знал всё. Один человек захотел доказать, что мудрец знает не всё. Зажав в ладонях бабочку, он спросил: «Скажи, мудрец, какая бабочка у меня в руках: мёртвая или живая?» А сам думает: «Скажет живая – я её умерщвлю, скажет мёртвая – выпущу». Мудрец, подумав, ответил: «Всё в твоих руках».

Действительно, в наших (педагогов) руках развитие личности

- любознательной, интересующейся, активно познающей мир;
- умеющей учиться, способной к организации собственной деятельности;
- уважающей и принимающей ценности семьи и общества, историю и культуру каждого народа;
- доброжелательной, умеющей слушать и слышать партнёра, уважающей своё и чужое мнение;
- готовой самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки.

Возникает вопрос: какими методами и технологиями необходимо владеть современному педагогу для развития личности – ученика, думающего, самостоятельного, умеющего жить среди людей?

Опрос, проведённый в ходе подготовки к семинару, показал, что многие учителя нашего района уже имеют в своём арсенале технологию проблемно-диалогического обучения, однако есть целый ряд вопросов и проблем, вызывающих трудности. Всегда ли используют эту технологию системно? Рационально ли тратят своё время на подготовку урока? Видят ли возможности, залож-

енные в учебниках? Не пропускают ли важнейшие звенья в организации проблемного диалога? Уместно ли на всех уроках проблемное изучение материала? Как осуществляется задуманное на практике? На эти и многие другие вопросы, раскрывающие тонкости урока открытия знания вместе с детьми, призвано дать ответ сегодняшнее семинарское занятие «Технология проблемно-диалогического обучения в Образовательной системе "Школа 2100"».

## **II. Свободная дискуссия «Диалог или монолог?»**

### **1. Целеполагание. Постановка проблемного вопроса «Диалог или монолог?»**

Поскольку мнение каждого из участников семинара для нас важно, разрешите в начале серьёзного разговора опереться на эти знания и опыт, предложив поразмышлять над вопросами анкеты. В течение 5 минут Вы самостоятельно или разделившись на группы (письменно или устно – каждый решит для себя) готовите ответы на перечисленные вопросы, озвучить их Вы сможете в ходе работы на семинаре.

1) Знакомы ли Вам термины «проблемный урок» и «традиционный урок»? Сформулируйте цель каждого.

2) Подумайте, проблемный или традиционный урок предпочтительнее проводить в начальной школе. Какому уроку отдадите предпочтение Вы?

3) Попробуйте назвать несколько преимуществ проблемного урока перед традиционным.

4) В чём главное отличие проблемного и традиционного урока?

5) С чего должен начинаться проблемный урок?

Надеемся, что анкета позволила Вам погрузиться в тему семинара, настроила на конструктивный разговор, обмен опытом работы, приятное общение.

Каковы ключевые слова анкеты, над которой Вы работали?

Отметьте вопросы, которые вызывают затруднения или на которые Вы пока не можете дать ответа. Вы сможете вернуться к ним при подведении итогов работы семинара.

Сравнивая проблемный и традиционный уроки, какому из них Вы отдали предпочтение? Почему?

Удалось ли Вам назвать преимущества проблемного урока? (Ответы педагогов фиксируются на доске.)

Выполнив следующее задание, мы сможем дополнить полученный в ходе обсуждения перечень преимуществ проблемного урока перед традиционным.

Вставьте в предложения подходящие слова:

1) Дети больше думают, чаще говорят и, следовательно, активнее формируются их мышление и речь на ... (уроке).

2) Ученики осуществляют творческую деятельность и, значит, обретают творческие способности на ... (уроке).

3) Школьники имеют возможность отстаивать собственную позицию, рисковать, проявлять инициативу, в результате чего вырабатывается бойцовский характер на ... (уроке).

4) Главным на современном уроке должен стать ... (монолог или диалог?)

Учёные пришли к выводу, что на сегодняшний день проблемно-диалогическое обучение – единственная технология, обеспечивающая тройной эффект обучения: **более качественное усвоение знаний, мощное развитие интеллекта и творческих способностей, воспитание активной личности.** Следовательно, если учитель желает получить такой тройной эффект, он должен осваивать проблемно-диалогическую технологию.

## 2. Поиск решения проблемы.

Как Вы думаете, с чего начинается проблемный урок? (С возникновения проблемной ситуации, т.е. столкновения с противоречием. При этом исследователь испытывает острое чувство удивления или затруднения, которое буквально заставляет его выполнить вполне конкретную мыслительную работу: осознать противоречие и сформулировать вопрос.)

Первое звено творчества – **постановка проблемы.** Её начало – **создание проблемной ситуации.**

Знаете ли Вы типы проблемных ситуаций?

Назовите приёмы их создания. При необходимости вы можете обратиться к таблице «Приёмы создания проблемной ситуации».

Таблица 1

Тип проблемной ситуации	Приёмы создания проблемной ситуации
С удивлением	1. Одновременно предъявить противоречивые факты, теории или точки зрения. 2. Столкнуть разные мнения учеников вопросом или практическим заданием. 3. Предъявить научный факт через сообщение, эксперимент или наглядность.
С затруднением	4. Дать практическое задание, не выполнимое вообще. 5. Дать практическое задание, не сходное с предыдущим.

По мере выявления приёмов учителя приводят примеры из конкретных уроков, обсуждают правомерность их использования при изучении определённой темы. Таким образом, теоретические положения подтверждаются практикой.

Итак, проблемная ситуация создана: школьники столкнулись с противоречием и испытывают острое чувство удивления или затруднения. От проблемной ситуации надо перейти к учебной проблеме. Её можно поставить тремя методами (слайд «Методы постановки учебной проблемы»).

- Что такое подводящий диалог?
- Что такое побуждающий диалог?
- Как вы понимаете слова «сообщить тему мотивирующим приёмом»?

Ответы и рассуждения участников семинара демонстрируют степень владения ими теоретическими знаниями. По ходу дискуссии учителя школы, принимающие гостей, корректируют и уточняют формулировки, дают пояснения, подтверждают сказанное примерами.

## Материал для уточнения

**Подводящий диалог** – система powerful вопросов и заданий,

которые шаг за шагом приводят его к осознанию темы урока. Последний вопрос обязательно должен быть на обобщение, а ответом на него станет формулировка темы урока.

**Побуждающий диалог** заключается в подаче учителем отдельных стимулирующих реплик, вопросов и т.д., которые помогают школьникам осознать противоречие и сформулировать учебную проблему, затем приводят к выдвижению школьниками гипотез и их проверке.

К **мотивирующим приёмам** можно отнести приёмы, условно называемые «яркое пятно» и «актуальность».

– В чём состоит коренное отличие перечисленных способов?

В той мыслительной работе, которую выполняют ученики, и, следовательно, в развивающем эффекте. Если учитель побуждает ребят осознать противоречие и сформулировать проблему – осуществляются подлинно творческие действия. В результате развиваются творческие способности и речь. Подводящий диалог активизирует (а значит, и развивает) логическое мышление и речь.

– Есть ли сходство? В чём оно заключается?

Принципиальное сходство: каждый из способов завершается **интересной классу учебной проблемой**. Ребята хотят искать ответ на вопрос, который поставили сами. Ученики стремятся изучать тему, которую они лично сформулировали или которой их умело заинтересовал учитель. Любым из путей учитель вызывает у школьников интерес к тому новому материалу, который предстоит изучать сегодня.

**Вывод:** таким образом, все три метода постановки проблемы обеспечивают **учебную мотивацию**.

Итак, **ПРОБЛЕМА ПОСТАВЛЕНА**, далее следует поиск решения, который приводит к открытию нового знания.

Затем следуют этапы применения новых знаний, закрепления и повторения... Чем же заканчивается проблемный урок?

Творческим воспроизведением, которое обеспечивается продуктивными заданиями. Выполняя такое задание, каждый ученик должен самостоятельно выразить получен-

ное на уроке знание и представить свой результат классу.

### 3. Выражение решения.

Слайд «Типы продуктивных заданий».

Есть три типа продуктивных заданий: на формулирование (темы или вопросов), опорный сигнал (символ, схема, таблица) и художественный образ (метафора, загадка, стихотворение).

Таблица 2

Типы продуктивных заданий	Особенности применения
Формулирование темы	Дается сразу после введения нового материала, когда учебная проблема появилась как вопрос
Формулирование вопросов	Смысл задания: «Опросите друг друга». Задавание вопросов лучше приберечь на конец урока. С него можно начать следующий урок, повторив таким образом пройденное
Опорный сигнал	Задания на опору лучше выполнять перед практической частью урока, перед решением задач и выполнением упражнений. В трудных случаях дается на дом, а в классе намечаются пути его выполнения. Критерий – точность выражения нового знания
Художественный образ	Такие задания даются на дом. Они не являются обязательными для каждого и выполняются по желанию

### 4. Обобщение сказанного. Подведение итогов дискуссии.

**III. Педагогическая мастерская**  
«Предметная специфика проблемного диалога».

#### 1. Технология проблемного диалога на уроках математики.

Педагогическую мастерскую открыла А.П. Ялунина, учитель первой категории, призёр районного конкурса «Учитель года», педагог-тьютор по ОС «Школа 2100», работает по данной программе 4 года.

Сначала Алина Павловна остановилась на особенностях технологии проблемного диалога на уроках математики, затем дала мастер-класс по теме: «Число четыре, цифра 4» (1-й класс).



## 2. Технология проблемного диалога на уроках окружающего мира.

Об особенностях проблемного диалога на уроках курса «Окружающий мир» рассказала Т.А. Елистратова, учитель высшей категории, руководитель ШМО, работает по ОС «Школа 2100» 3 года.

Затем участники семинара в ходе практической работы выделили особенности курса «Окружающий мир» через линии развития учащихся средствами предмета.

Завершилось выступление просмотром видеофрагмента урока в 3-м классе по теме «Вставай, страна огромная...» и его анализом.

Отмечено, что проблемная ситуация была поставлена приёмом № 1, далее развернулся побуждающий диалог, который привёл к формулированию темы, поиску решения проблемы (почему День Победы – «праздник со слезами на глазах?»), охарактеризовали этап выражения решения проблемы.

Далее Н.В. Смирнова, учитель высшей категории, призёр районного конкурса «Учитель года» (работает по ОС «Школа 2100» 8 лет), раскрыла особенности реализации проблемно-диалогической технологии на уроках природоведческого раздела «Окружающего мира». Был показан видеофрагмент урока-исследования «Как человек использует свойства воды», просмотр которого завершился обсуждением по следующим направлениям: 1) Какие этапы проблемного урока наблюдали? На каком из них были выдвинуты гипотезы? 2) Какой тип диалога имел место на уроке? Развитию каких умений он способствовал? 3) Как построен завершающий этап урока?

## IV. Практикум «Проектируем проблемный урок».

В ходе практической групповой работы участники семинара разработали и защитили модели урока русского языка во 2-м классе по теме «Признаки текста».

Этапы урока, предложенные каждой группой, сравнивались с позиций проблемного обучения, выбирался лучший вариант. Вариатив-

ность составленных моделей позволила глубоко проанализировать каждый шаг учителя при подготовке к уроку открытия новых знаний.

Затем участники посмотрели видеофрагмент урока во 2-м классе по той же теме, проведённого учителем начальных классов Н.Н. Старцевой. После просмотра был организован анализ по следующим параметрам: 1) было ли подведение к проблеме; 2) проведена ли постановка проблемы; 3) организован ли поиск решения; 4) участие детей в формулировании темы урока; 5) участие детей в целеполагании; 6) формирование функциональной грамотности учащихся на уроке.

## V. Подведение итогов семинара (рефлексия).

На данном этапе участникам семинара были предложены задания для самоконтроля и самоанализа. Тест «Проверяем понимание» был призван помочь всем желающим проверить, насколько усвоено основное содержание семинара. (Тест «Проверяем понимание» [1, с. 152–153].)

Он позволил участникам быстро проверить работу и определить уровень владения теоретическим и практическим материалом по вопросу организации проблемного обучения в начальной школе.

Семинар завершился обменом мнений, заполнением бланка рефлексии и обсуждением выводов.

1. Для меня оказалась профессионально новой информация о \_\_\_\_\_

2. Затрудняюсь при проведении \_\_\_\_\_

3. Хочу получить ответ на следующие вопросы \_\_\_\_\_

Рефлексия деятельности показала, что участие в семинаре помогло учителям осознать особенности своей нынешней педагогической деятельности и наметить пути профессионального роста, вывести в своём роде «формулу успеха», ведь они убедились в том, что проблемно-диалогическая технология создаёт ситуацию успеха, радости, удовлетворения, способствует формированию у ребён-

ка положительной самооценки и комфортного психологического состояния, что служит стимулом для дальнейших действий.

Выводы участников семинара:

1. Необходимо активнее использовать проблемно-диалогическую технологию для развития личности ребёнка, его познавательных способностей, ключевых компетентностей, развивать методический навык конструирования проблемного урока.

2. С целью предотвращения функциональной неграмотности педагогов в вопросах использования в образовательном процессе технологии проблемно-диалогического обучения следует обсуждать данные вопросы на заседаниях методических объединений и педагогических советов школ.

#### Литература

1. Козырева, О.А. Концепции профессионального развития / О.А. Козырева // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 5. – С. 35–39.

2. Мельникова, Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками : пос. для учителя / Е.Л. Мельникова. – М., 2006. – 168 с.

3. Поздеева, С.И. Учебная дискуссия : поиск новых форм / С.И. Поздеева // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 8. – С. 8–11.

4. Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех : сб. мат. – М. : Баласс, 2006.

5. Образовательные технологии : сб. мат. – М. : Баласс, 2008. – 160 с. – (Образовательная система «Школа 2100»).

*Елена Николаевна Текучёва – методист кафедры дошкольного и начального образования СарИПКиПРО, г. Саратов;*  
*Надежда Николаевна Старцева – учитель начальных классов, руководитель РМО, методист-консультант по учебникам ОС «Школа 2100», г. Ртищево Саратовской обл.*



## Сборник материалов

### «Образовательная система "Школа 2100". Образовательные технологии»

#### включает

- ♦ описание основных образовательных технологий «Школы 2100»: проблемно-диалогической, технологии работы с текстом, технологии оценивания образовательных достижений;
- ♦ примеры разработок уроков с использованием данных технологий;
- ♦ описание подходов к использованию проблемно-диалогической технологии и технологии чтения-слушания на занятиях с дошкольниками.

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

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

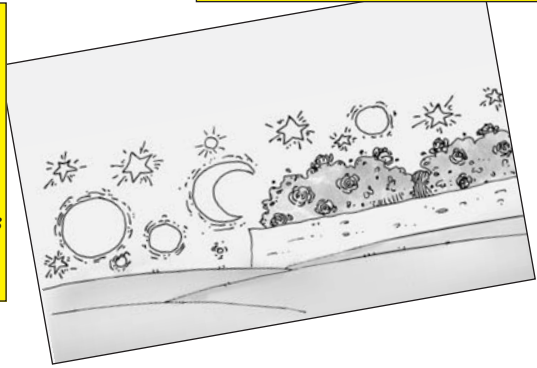
Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

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

**Саша Чёрный**  
**(Александр Михайлович Гликберг)\***

*В.А. Карпов*



Маленькая повесть «Кошачья санатория» (1924, отд. изд. 1928) написана уже по эмигрантским впечатлениям. Действие её происходит в Риме, где тогда проживал автор, а героями являются бродячие кошки. Успех этого произведения у детей обусловлен тем, что, во-первых, в образах кошек здесь ярко изображаются узнаваемые человеческие типы, снабжённые к тому же выразительными речевыми характеристиками. Автор – любитель живности – проявляет тонкое знание повадок домашних кошек. Всё это приводит к тому, что читатель-ребёнок от души сочувствует приключениям энергичного и свободолюбивого кота Бэппо. Однако повесть содержит и аллегорический смысл, очевидный лишь для взрослого читателя. Организованный на деньги сердобольной богатой американки приют для бродячих животных и есть аллегория определённого человеческого сообщества – русской эмиграции. Жизнь здесь размеренная, безопасная и сытая. Правда, есть и карикатурная, но от этого не менее строгая иерархия, и определённые строгие правила поведения в этом карликовом мире. Большинство смирилось с этой искусственной жизнью и только доживает свой сытый век, предаваясь воспоминаниям:

«– А вы заметили, – нарушая тягостную паузу, сказал белый, пушистый, словно пушок для пудр, кот... – Вы заметили, у нас завелись здесь полевые мыши.

– Полевые? – переспросила жёлтобурая молодая кошка, приоткрыв левый глаз. – Как же, знаю... Коричневые шубки, брюшко посветлее... Умо-

рительные. Когда я жила на вилле Торлония, – с гордостью протянула она, – там у нас их было невыносимо много... Садовник наш всё, бывало, бранился: они ему какие-то гадости натворили в оранжерее. И всё на меня ворчал... Не буду же я каких-то полевых мышей ловить. Фи. Я, которую кормили каждый день сливками и голубиными крылышками...»

Главный герой повести ощущает эту сытую жизнь как неполноценную, жизнь вполсилы, и задумывает побег. В финале повести он идёт навстречу, быть может, тяготам и опасностям, но это будет самостоятельная, трудовая жизнь, в которой можно найти главное – независимость.

Самым удачным произведением для детей эмигрантского периода стала повесть Саши Чёрного «Дневник фокса Микки» (1927), свидетельствовавшая о вживании россиян в чуждую среду зарубежья. Перед читателем проходит несколько бытовых эпизодов из жизни рядовой семьи русских эмигрантов во Франции. Повесть написана в виде дневника собаки. Обычно в качестве литературных предшественников героя повести называют Холстомера Л.Н. Толстого или Каштанку А.П. Чехова, что не совсем верно. Животное-автор дневника изображено, пожалуй, лишь Э.Т.А. Гофманом в романе «Житейские воззрения кота Мурра», и было это аж в 1822 г. и никогда детским чтением не являлось.

Два главных героя повести относятся к типу излюбленных персона-

\* Окончание. Начало см. в № 4 за 2010 год.

жей Саши Чёрного – маленькая девочка и её собачка. Автор постоянно подчёркивает сходство в их поведении, реакциях и устремлениях. Вот самое начало повести: «Моя хозяйка Зина больше похожа на фокса, чем на девочку: визжит, прыгает, ловит руками мяч (ртом она не умеет) и грызёт сахар, совсем как собачонка. Всё думаю – нет ли у неё хвостика? Ходит она всегда в своих девичьих попонках; а в ванную комнату меня не пускает, – уж я бы подсмотрел». Собака, как ей и положено, платит хозяйке искренней преданностью. Однако эмоциональное состояние Микки изображается не только в тонах щенячьего восторга. Он может быть грустен (глава «Я один»), напуган (глава «Проклятый пароход») и т.п., но никогда – скучен. В нём есть что-то от настоящей собаки – хотя бы физиология и поведение. Вместе с тем это и образ человека особого типа. Такая литературная форма даёт возможность достигнуть интересного художественного эффекта – изобразить мир глазами простодушного. Пёс в роли героя и есть блестяще реализованный подобный тип. Он наблюдает и описывает повседневную жизнь изнутри (как рядовой, невзрослый член семьи) и в то же самое время – со стороны (как представитель иной «расы» – домашних собак).

В повести масса пронизательных наблюдений за бытовой жизнью людей как чуждой, оригинальной, нуждающейся в растолковании: «Когда щенков устроит совсем-совсем маленькую лужицу на полу, – его тычут в неё носом; когда же то же самое сделает Зинин младший братишка, пелёнку вешают на верёвочку, а его целуют в пятку... Тыкать, так всех!»

В таком жанре обычно создаются книги путевых заметок о жизни и обычаях далёких экзотических народов. Здесь тоже своего рода репортаж, но для него выбран другой ракурс: «репортёр» делится впечатлениями из-под стола, сидя на руках хозяйки, от кухонной собачьей миски. К тому же позиция про-

стодушного даёт писателю возможность представить ряд прекрасных зарисовок людских нравов. Вот курортная зарисовка: «Сниматься они тоже любят. Я сам видал. Одни лежали на песке. Над ними стояли на коленках другие. А ещё над ними стояли третьи в лодке. Называется: группа... Внизу фотограф воткнул в песок табличку с названием нашего курорта. И вот нижняя дама, которую табличка немножко заслонила, передвинула её тихонько к другой даме, чтобы её заслонить, а себя открыть... А та передвинула назад. А первая опять к ней. Ух, какие у них были злющие глаза!»

Повесть имела огромный успех, выдержала несколько изданий подряд. Одно из них было весьма роскошно исполнено, вышло ограниченным тиражом и было предназначено для состоятельных покупателей. На вырученные деньги писатель купил маленький домик в Провансе, на берегу Средиземного моря, где и провёл с супругой и любимым фоксом Микки последние годы жизни.

Следует упомянуть и о вершинном достижении Саши Чёрного в прозаических жанрах – сборнике «Солдатские сказки». Произведения, составившие сборник, публиковались с 1928 г. Первое отдельное издание состоялось после смерти автора – в 1933 г. Оговоримся, что эта книга не предназначалась для детского чтения, но при известной адаптации многие тексты этого сборника вполне могут быть предложены детям.

«Солдатские сказки» Саши Чёрного – случай высвобождения мощного творческого заряда, накопивавшегося много лет. Это те самые годы, что А.М. Гликберг прослужил в российской армии рядовым солдатом. Так что солдатский быт, нравы, язык, фольклор он изучил в совершенстве. Сборник достаточно разнороден в жанровом отношении: здесь присутствуют солдатские байки («Кабы я был царём», «Кому за махоркой идти»), волшебные сказки («Королева – золотые пятки», «Солдат и русалка» и др.), социально-бытовые сказки («Антигной», «С колокольчиком» и



др.). Особый интерес представляет имитация народной переделки литературного текста – озорной пересказ солдатом-балагуром поэмы М.Ю. Лермонтова «Демон», из чего получается сказка «Кавказский чёрт».

Данные литературные сказки построены в соответствии с основными канонами жанровых разновидностей народной сказки при сугубо оригинальных авторских сюжетах (некоторые из них даже включают реалии Первой мировой войны: например, «Бестелесная команда» или «Сумбур-трава»). Главный же отпечаток фольклорной традиции – центральная фигура героя-солдата. Как и в народной сказке, герой Саши Чёрного обладает смекалкой, весёлым и неунывающим характером, он удал, справедлив и бескорыстен.

Сказки эти переполнены искромётным юмором, правда зачастую посолдатски солоноватым. Однако писателю, обладающему безупречным вкусом, удаётся не скатиться к пошлости. Главное достоинство «Солдатских сказок», на наш взгляд, в том, что сборник можно рассматривать как сокровищницу сочного, истинно народного русского языка. Пословицы (*Час в сутки и дятлы веселятся*), поговорки (*Губу на локоть, слюнка по сапогам*), прибаутки (*Дрожки без колёс, в оглоблях пёс, – вертись, как юла, вокруг овсяного кола*) и прочие речевые красоты здесь – в изобилии.

Это было последнее крупное произведение писателя. 5 августа 1932 г. писатель участвовал в тушении лесного пожара неподалёку от своего дома и в тот же день скончался от сердечного приступа. По легенде, преданный хозяину пёс Микки не выдержал разлуки и умер в тот же день. А.М. Гликберг был похоронен на кладбище посёлка Лаванду. Однако в годы Второй мировой войны немецкие фашисты уничтожили могилу писателя.

Саша Чёрный, выдающийся писатель Серебряного века русской литературы, один из крупнейших русских детских писате-

лей, пережил в своей стране шумную славу, затем – изгнание; фашисты постарались лишить его посмертного успокоения, а соотечественники – стереть память о нём как об «изменнике родины». К счастью, справедливость восстановлена, и в конце XX в. имя Саши Чёрного заняло своё достойное место в ряду самых блестящих русских писателей столетия.

## Литература

### Сочинения:

1. Избранная проза. – М., 1991.
2. Что кому нравится : Стихи, сказки, рассказы, повести. – М., 1993.
3. Собр. соч. : в 5 т. / Сост., подгот. текста и коммент. А.С. Иванова. – М., 1996.
4. Стихотворения. – СПб., 1996. – (Библиотека поэта: Большая серия).

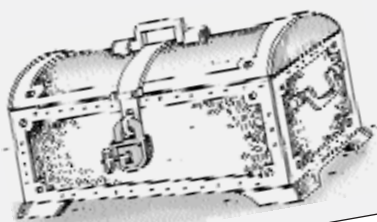
### О нём:

5. Евстигнеева, Л. Журнал «Сатирикон» и поэты-сатириконицы / Л. Евстигнеева. – М., 1968.
6. Спиридонова, Л.А. Русская сатирическая литература начала XX в. / Л.А. Спиридонова. – М., 1977.
7. Иванов, А. «Жил на свете рыцарь бедный...» / А. Иванов // Саша Чёрный. Избранная проза. – М., 1991.
8. Приходько, В. [Предисловие] / В. Приходько // Саша Чёрный. Что кому нравится : Стихи, сказки, рассказы, повести. – М., 1993.
9. Спиридонова, Л. Саша Чёрный / Л. Спиридонова // Литература русского зарубежья. – М., 1993.
10. Спиридонова, Л. «Смех – волшебный алкоголь» (А. Чёрный) / Л. Спиридонова // Бесмертие смеха : комическое в литературе русского зарубежья. – М., 1999.

Владимир Анатольевич Карпов – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Калужского государственного педагогического университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга.

## Система подготовки учителей для начальных духовных школ в дореволюционной России

Ю.А. Иванов,  
Т.А. Красницкая



В настоящее время в процессе реформирования школы наиболее актуальным становится вопрос о **качественной подготовке учителей**. Прежде всего это касается вузов, готовящих специалистов для работы в школе. В подготовке учителей педагоги пытаются учитывать все необходимые требования, выдвигаемые практикой: знакомят с процессом обучения и воспитания, методами и формами работы и т.д. Но, к сожалению, при этом практически не учитывают опыт предыдущих поколений в данном вопросе. Поэтому вызывает интерес попытка решения этой проблемы духовным ведомством во Владимирской и Костромской губерниях (типичных регионах Центральной России) во второй половине XIX – начале XX в.

В данный период в ведении Священного Синода находились два типа начальных школ: церковно-приходские (одноклассные и двухклассные) и школы грамоты. Первые начали быстро распространяться по стране с утверждения 13 июня 1884 года «Правил о церковно-приходских школах», вторые – после выхода 4 мая 1891 года циркуляра «О школах грамотности». За 5 лет официального существования церковно-приходских школ их численность возросла до 19 195, за 10 лет – до 32 119, за 25 лет – до 401 951 [1].

Проблему обеспечения церковных школ хорошо подготовленными специалистами духовное ведомство решало в нескольких направлениях: готовило к учительской деятельности в духовных семинариях, в женских епархиальных училищах, открывало школы с педагогической подготовкой (второклассные школы и церковно-учительские школы).

Лучшими учителями, по мнению епархиального начальства, считались выпускники духовных семинарий, будущие священники, в чьих руках и будет находиться дело просвещения народа. Подготовить их к педагогической деятельности помогали созданные при данных учебных заведениях образцовые школы. Во Владимирской губернии образцовая церковно-приходская школа была открыта при духовной семинарии г. Владимира в 1886 г. Воспитанники V и VI классов семинарии знакомились с практикой ведения уроков по разным предметам (Закону Божию, русскому языку, чтению, письму, арифметике, пению). Каждый день уроки в образцовой школе посещали 8 человек. В течение трёх недель на занятиях бывали 172 семинариста. Этот трёхнедельный курс повторялся весь год [6]. В Костроме с 1887 г. существовала подобная образцовая школа при духовной семинарии.

К педагогической деятельности готовили и в женских епархиальных училищах. Выпускницы этих учебных заведений во Владимирской губернии стояли на втором месте «по многочисленности в церковных школах». Они, по мнению местного церковно-школьного управления, «отличались усердием», «не тяготились суровыми условиями жизни народной учительницы» и были бы лучшими учителями, если бы женские епархиальные училища давали «широкое и прочное образование».

Представляет интерес многолетний опыт подготовки к учительской деятельности в Костромском епархиальном женском училище. В этом учебном заведении педагогическая подготовка носила преимущественно практический характер на протяжении

двух лет. В 7-м классе воспитанницы проходили практику в образцовой начальной школе, а в 8-м классе – в первых трёх классах училища. Каждый день в образцовую школу направлялись две дежурные ученицы. Одна самостоятельно занималась с первым отделением школы, а другая присутствовала на уроках своей сокурсницы, «вела запись» их содержания и давала оценку. Записи второй дежурной ученицы (через неделю!) просматривала и оценивала преподаватель дидактики. Кроме этого, в образцовой школе по одному уроку в неделю давали ещё три практикантки. Темы уроков сообщались им за три дня до проведения. Для подготовки к уроку практикантке давался свободный от посещения занятий день. Разработанный конспект урока просматривала учительница дидактики. Затем следовал сам урок. На нём присутствовали преподавательница дидактики, воспитательница и сокурсницы. Последние вели записи в тетрадях, выражая своё мнение о достоинствах и недостатках урока. Одна из сокурсниц (дававшая предыдущий урок) была «ответственным критиком» (рецензентом). По проведённым урокам составлялся общий отчёт с отзывами учениц и преподавательницы дидактики. Они хранились в делах училища [7].

Учительский персонал для начальных школ низшего типа готовили второклассные школы. Они давали законченное образование в духе церковных школ и педагогическую подготовку для работы в школах грамоты. Во Владимирской губернии их было 7, а в Костромской – 13.

В них принимались молодые люди и девушки от 13 до 17 лет, окончившие курс одноклассных школ и выдержавшие проверочные испытания. Курс обучения составлял 3 года. Преподавались во второклассных школах Закон Божий, церковно-славянский язык, русский язык, арифметика, география, сведения о телах и явлениях природы, начальные сведения по гигиене. Старшему отделению читалась элементарная дидактика. Для практического ознакомления с приёмами начального обучения при них, как и при духовных семинариях, женских епархиальных училищах,

создавались одноклассные церковно-приходские школы. Практические уроки во второклассных школах преобладали над теоретическими.

Ежедневно 1–2 ученика старшего отделения находились в образцовой школе, наблюдая за уроками учителей. Иногда по поручению преподавателя занимались с детьми. Все воспитанники второклассных школ 3–4 раза в неделю посещали уроки учителей, а затем «разбирали» их на уроках дидактики. Преподаватель объяснял своим подопечным «употребление» учителями образцовых школ приёмов обучения. В течение всего учебного года учащиеся старшего отделения (4–5 раз в неделю) поочерёдно давали «часовые практические уроки» в образцовой школе с двумя или тремя группами. Конспект урока составлялся заранее и просматривался преподавателем. Пробные уроки также рецензировали на теоретических занятиях. Если проведённый урок был неудачным, то практиканту разрешалось дать ещё несколько.

Как и в женских епархиальных училищах, воспитанники второклассных школ несли дежурство в образцовой школе. Дежурные записывали свои наблюдения, помогали учителю «в надзоре за учениками», а иногда проводили самостоятельно уроки. Дежурство вводилось с целью всестороннего знакомства со школьной жизнью будущих педагогов [8].

После полного курса обучения во второклассной школе воспитанники проходили два года практики.

Лучшие ученики после окончания второклассной школы могли сдать экзамен на звание учителя церковно-приходской школы или продолжить образование в церковно-учительской школе.

Церковно-учительские школы готовили только к педагогической деятельности в начальной школе. Курс обучения был 3 года. Для практической подготовки при них устраивались двухклассные церковноприходские школы. Во Владимирской губернии такое учебное заведение отсутствовало. Выпускники второклассных школ (мальчики) поступали в Хреновскую церковно-учительскую школу Костромской губернии, так

как Владимирская епархия была «приписана» к ней. Девочки могли продолжить обучение в аналогичной школе в Нижнем Новгороде.

В Хреновской церковно-учительской школе практическая подготовка была организована следующим образом. В первое учебное полугодие воспитанники 2-го и 3-го классов лишь посещали (4 раза в неделю) уроки в образцовой школе, оставаясь пассивными наблюдателями. Во второе полугодие давали пробные занятия в присутствии заведующего школой, преподавателя предмета. Проведённые уроки, как и в практике других учебных заведений, «подвергались разбору» [9].

Наиболее подготовленными к педагогической деятельности были выпускники духовных семинарий и церковно-учительских школ. Первые смотрели на учительство как на переходную ступень к должности приходского священника, вторых было недостаточно для церковных школ. Поэтому в школах работали лица, не имевшие среднего образования и специальной педагогической подготовки. Училищный при Священном Синоде Совет «устранял» данный недостаток путём устройства курсов для «учащих» церковных школ.

В России педагогические курсы широкое распространение получили с 1897 г., во Владимирской и Костромской губерниях – с 1898 г. [10]. В двух указанных губерниях курсы устраивались в летнее (реже – осеннее) время и длились 2 недели – 1 месяц (кратковременные) или 1–1,5 месяца (обычные). На них допускались вольнослушатели из числа учителей церковноприходских, земских школ и школ грамот, народных училищ, а также кандидаты на учительские должности. Ежедневно проходило 7 уроков (5 утром и 2 вечером).

Программа курсов в зависимости от потребностей церковно-школьного дела изменялась. Во Владимирской губернии она первоначально состояла из двух блоков: занятий по церковному пению, которым отводилось 2/3 учебного времени, и систематического курса методики обучения предметам одноклассной церковно-приходской школы (Закона Божия, русского языка, счисления, церковно-сла-

вянского чтения, чистописания). С 1906 г. в программу внесли общеобразовательный элемент: беседы по педагогической психологии, истории новейшей русской литературы, гигиене и богословию [11]. В Костромской губернии программа существенно не менялась. Она включала методику обучения предметам курса одноклассной церковно-приходской школы, преподавание пения и других предметов, как, например, гимнастику и военный строй, пчеловодство и т.д. [12]

На педагогических курсах во Владимирской губернии занятия по методике обучения предметам одноклассной церковно-приходской школы были теоретического и практического плана. На курсах в 1898 г. на первом месте стояли теоретические занятия, а на последующих – практические. Для проведения практических занятий на курсах организовывалась начальная школа с тремя отделениями. Первые уроки были образцовыми и давались преподавателями курсов. Затем пробные занятия вели курсисты. Для этого, например, на церковно-учительских курсах в 1899 г. составлялось особое расписание, где на все учебные дни назначались практиканты и указывались предметы, по которым они будут давать уроки. Каждый из курсистов составлял подробный конспект урока (ход, методические приёмы, самостоятельные работы в группах, не занятых с учителем); конспект обсуждался всеми слушателями. На уроке практиканта присутствовали его сокурсники, из числа которых выбирались два рецензента. После проведения урока шёл его практический разбор. Сначала высказывался сам практикант, далее – рецензенты. В заключение преподаватель обобщал замечания, оценивал их справедливость и дополнял своими. Выпускных «испытаний» по методике преподавания предметов не было. Слушателям курсов также предоставлялось право «предлагать на разрешение преподавателей» все затруднения, возникавшие у них в ходе работы в школе.

Устройство курсов имело большое значение для повышения квалификации педагогических кадров. По словам владимирского епархиального наблюдателя В.Г. Добронравова, они «приводили в систему знания учителя»



лей, совершенствовали их опыт, вместе с тем объединяли и сближали в деле народного образования. После курсов учителя работали с большей энергией и уверенностью». «Благотворное влияние курсов» на работу учителей отмечали наблюдатели, как епархиальный, так и уездные, Костромской губернии [13].

Церковно-школьное управление губерний по возможности командировало учителей на курсы, устраиваемые местным земством или духовным ведомством других губерний. В 1911 г. всем желающим учителям восточных уездов было разрешено Костромским епархиальным училищным советом «слушание» земских курсов. Этот же совет командировал учителей в Москву: в 1898 г. – на педагогические курсы, в 1901 г. (10 человек) – на курсы по церковному пению, естествознанию и сельскому хозяйству, в 1913 г. (2 человека) – на курсы пения и т.д. [14]. Владимирский епархиальный училищный совет действовал в том же направлении, направляя учителей на педагогические курсы: в 1896 г. – в Нижний Новгород, в 1897 г. – в Москву и т.д. [15].

Опыт духовного ведомства в подготовке учителей для начальных школ обращает на себя внимание тем, что уделяет достаточно много времени практическим занятиям. Именно этого и не хватает в курсах наших вузов. Создание подобных школ при учебных заведениях невозможно, но тесное сотрудничество вузов и школ в решении проблемы подготовки квалифицированного специалиста необходимо.

### Литература

1. Церковные ведомости. 1896. № 47. С. 1743; Владимирские епархиальные ведомости (далее – ВЕВ). 1909. № 41. С. 679.
2. ВЕВ. 1904. № 13. С. 376.
3. Отчёт Костромского епархиального училищного совета о состоянии церковно-приходских школ и школ грамоты Костромской епархии в 1895/96 уч. году. – Кострома, 1897. – С. 37–41.
4. ВЕВ. 1904. № 13. С. 400.
5. Балдин, К.Е. Земские школы Ивановского края : (Конец XIX – начало XX века). / К.Е. Балдин, В.В. Иванов. – Иваново, 2000. – С. 79.
6. ВЕВ. 1886. № 4. С. 81–95.
7. Отчёт о состоянии Костромского епархиального женского училища в учебно-воспитательном отношении за 1915/16

учебный год // Костромские епархиальные ведомости (далее – КЕВ). 1917. № 2. С. 28–31.

8. Извлечение из отчёта о состоянии церковно-приходских школ Костромской епархии в 1904/05 учебном году // КЕВ. 1906. прил. к № 6. С. 24; Отчёт о состоянии церковных школ Костромской епархии в учебно-воспитательном отношении за 1910/11 учебный год. – Кострома, 1912. С. 45.

9. Отчёт о состоянии церковно-приходских школ Костромской епархии в 1908/09 учебном году // КЕВ. 1910. прил. к № 10. С. 25.

10. Во Владимирской губернии курсы для учителей ЦШ проходили в 1898 г., в 1899 г. (обычные и кратковременные) (Архангельской Гороховецкого уезда и Андреевского Александровского уезда ВШ), в 1900 г. (кратковременные в 4 пунктах: при двух вышеуказанных ВШ и двух двухклассных ЦППШ (Меленковской фабричной и Троицкой в г. Покрове), в 1902 г., в 1906 г., в 1911 г. (в т.ч. и для законоучителей), в 1913 г. (певческие). В Костромской губернии аналогичные курсы устраивались в 1898 г. (для учителей ШГ в с. Паклях Варнавинского уезда), в 1899 г. (в г. Костроме), в 1900 г. (в Георгиевской ВШ Кологривского уезда), в 1901 г. (краткосрочные в Семиловской ВШ Костромского уезда), в 1903 г. (в Кабановской Галичского уезда и Георгиевской Кологривского уезда ВШ); в 1911 г. (в Костроме – краткосрочные).

11. Государственный архив Владимирской области. Ф. 450. Оп. 2. Д. 13. Л. 24; ВЕВ. 1898. № 18. С. 559–574; 1899. № 18. С. 599–617; 1899. № 15. С. 501; 1902. № 17. С. 569–574; 1906. № 31. С. 435–440; 1908. № 36. С. 631–635; 1911. № 37. С. 799–808; 1913. № 38. С. 783–790.

12. КЕВ. 1899. № 19. С. 590–602; 1900. № 21. С. 604–609; 1911. № 13. С. 400–403; Отчёт о состоянии церковных школ Костромской епархии в учебно-воспитательном отношении за 1910/11, 1911/12 уч. гг. С. 27, 244; Костромской листок. 1901. 4 июля. С. 2–3.

13. Государственный архив Владимирской области. Ф. 450. Оп. 2. Д. 13. Л. 24–25; Отчёт о состоянии церковных школ Костромской епархии в 1900 году. – Кострома, 1902. С. 46.

14. Государственный архив Костромской губернии. Ф. 438. Оп. 1. Д. 32. Л. 1–3; Д. 88. Л. 1; Отчёт о состоянии церковных школ Костромской епархии в 1900 году. – Кострома, 1902. – С. 53.

15. Государственный архив Владимирской области. Ф. 450. Оп. 1. Д. 51. Л. 323.

*Юрий Анатольевич Иванов – доктор ист. наук, профессор, заведующий кафедрой отечественной и зарубежной истории Шуйского государственного педагогического университета;*

*Татьяна Александровна Красницкая – канд. ист. наук, доцент кафедры отечественной и зарубежной истории Шуйского государственного педагогического университета, г. Шуя, Ивановская обл.*

## Чтение художественной литературы как вид деятельности старших дошкольников

О.В. Чиндилова

В статье рассматриваются подходы к пониманию чтения художественной литературы старшими дошкольниками. Предложенная трактовка читательской деятельности дошкольников соответствует новым федеральным государственным требованиям к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

**Ключевые слова:** читательская деятельность, старшие дошкольники, эмоциональная сфера, осмысление содержания, творческое и воссоздающее воображение.

Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, утверждённые 23 ноября 2009 г. (приказ Министерства образования и науки РФ № 655), устанавливают нормы и положения, обязательные при реализации на ступени дошкольного образования. В частности, ФГТ указывают на необходимость включения в образование дошкольников такой предметной области, как «Чтение художественной литературы».

Содержание этой области должно быть направлено на достижение цели формирования интереса и потребности в чтении (восприятии) книг через решение следующих задач:

- формирование целостной картины мира, в том числе первичных ценностных представлений;
- развитие литературной речи;
- приобщение к словесному искусству, в том числе развитие художественного восприятия и эстетического вкуса.

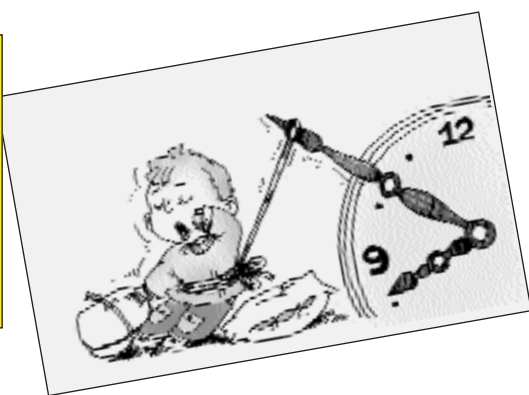
Подобное представление о целевой направленности чтения художественной литературы дошкольниками полностью коррелируется с задачами программы по чтению, входящей в Комплексную программу «Детский сад 2100».

При этом под чтением дошкольников мы понимаем не умение озву-

чивать печатное слово, а восприятие текста на слух и его понимание (извлечение смысла, содержания). Формирование навыка чтения – задача начального образования, в то время как понимание текста – качество читателя, с одной стороны, несущее на себе возрастную специфику, с другой стороны, развивающееся (за редким исключением) только в условиях специально организованной читательской деятельности (семейные чтения, совместные чтения, занятия по чтению и т.п.). Недооценка подобной деятельности на ступени дошкольного образования нередко приводит к тому, что в школу приходит ребёнок, вроде бы умеющий читать (то есть владеющий в той или иной степени техникой чтения, умеющий артикулировать написанное), но уже потерянный для чтения (читать не любит, прочитанное не может объяснить, истолковать, оценить, соотнести с чем-либо).

Приобщение ребёнка к чтению, книге, на наш взгляд, позволяет заложить базовую основу его общей культуры и потому рассматривается нами как одна из основных задач художественно-эстетического воспитания дошкольника.

С другой стороны, именно чтение художественной литературы выступает на дошкольном этапе как эффективное средство познавательно-речевого развития ребёнка, помогает ему быстро и заинтересованно познавать окружающий мир, впитывать и проживать огромное количество впечатлений, учит перенимать нормы поведения окружающих, подражать, в том числе и героям книг. Важно заметить, что задачи, решаемые на занятиях по чтению художественной литературы, требуют от воспитателя ор-



ганизации совместной с детьми художественно-речевой деятельности, ведь чтение для дошкольников – это прежде всего общение, общение с книгой и другими (в том числе взрослыми) читателями.

Именно совместное решение задач художественно-эстетического воспитания и познавательно-речевого развития дошкольников в процессе чтения художественной литературы позволяет нам говорить о **художественно-речевой деятельности дошкольников**. При этом в содержание этой деятельности мы включаем:

- совместное рассматривание иллюстраций к новому и уже знакомому произведению;

- предшествующее чтению рассматривание новой книги, прогнозирование содержания будущего чтения: «О ком эта сказка? Кто такой?.. Кто к кому в гости пришёл?» и т.п.;

- многократное чтение, рассказывание в разных условиях (воспитатель читает – дети затем рассматривают картинки; воспитатель читает – дети одновременно рассматривают картинки; воспитатель читает – дети выполняют определённые действия; воспитатель рассказывает текст и одновременно его разыгрывает с игрушками);

- совместное обсуждение услышанного, прочитанного, диалог с детьми (в центре обсуждения – нравственные и иные проблемы, затронутые в произведении, выразительность текста, особенности его звучания и исполнения, необычность сюжета и пр.);

- декламация, чтение наизусть индивидуально, в паре, в группе;

- «оживление» иллюстрации, проигрывание сцены;

- свободное рассказывание, переказы с использованием иллюстраций и иных зрительных опор;

- озвучивание, иллюстрирование, конструирование и проч.;

- ролевые, творческие, литературные игры и др.

Частое и регулярное чтение литературных текстов, умелое их сочетание с жизненными наблюдениями, с различными видами детской деятельности способствует постижению ребёнком окружающего мира, учит его понимать и любить прекрас-

ное, закладывает основы нравственности человеческой личности.

Понимание и осознанность как ведущие показатели качества чтения всегда были в центре внимания отечественной методики. Так, ещё К.Д. Ушинский афористично заметил: «Читать – это ещё ничего не значит; что читать и как понимать прочитанное – вот в чём главное дело». «Технике восприятия необходимо учить», – писал основатель отечественной теории речевой деятельности А. А. Леонтьев.

Конечно, полноценное чтение – сложный и многогранный процесс, предполагающий решение таких познавательных и коммуникативных задач, как понимание (общее, полное и критическое), поиск конкретной информации, самоконтроль, восстановление широкого контекста, интерпретация, комментирование текста и др. В деятельности чтения участвуют механизмы восприятия, узнавания, сличения, понимания, осмысления, антиципации, рефлексии и др. И, безусловно, следует очень осторожно обозначить область возможностей понимания текста детьми дошкольного возраста, даже если речь идёт о старших дошкольниках. Поэтому, на наш взгляд, усилия сегодня нужно сосредоточить не на том, что могут и что должны уметь читатели-дошкольники, а на том, **какие условия необходимо создать для их полноценного читательского развития и становления.**

Программа и пособия по чтению художественной литературы в Комплексной программе «Детский сад 2100» решают в первую очередь задачу введения дошкольника в читательскую деятельность.

При организации чтения художественной литературы необходимо учитывать, что в читательскую деятельность человека любого возраста включаются четыре сферы: эмоциональная, сфера воссоздающего и творческого воображения, сфера осмысления содержания, реакция на художественную форму.

Самая развитая сфера читательской деятельности у детей дошкольного возраста – осмысление содержания, которое, однако, даже у старших дошкольников нередко находится на

наивно-реалистическом уровне. Методика чтения предлагает воспитателю богатый выбор приёмов работы с текстом, связанных с этой сферой: рассказ о герое, событии; обсуждение поступка героя, выборочный пересказ; постановка вопросов к тексту, ответы на вопросы и др.

Реакция на художественную форму у большинства детей дошкольного возраста отсутствует. Дошкольнику, как правило, нравится читать (воспринимать) всё, независимо от литературного рода и жанра. Поэтому важно не переусердствовать в читательском развитии детей: например, помочь ребёнку почувствовать стихотворную форму на уровне ритма, возможно – рифмы, но не заниматься даже со старшими дошкольниками анализом – «препарированием» стихотворных произведений, беседами о прочитанном, толкованием поэтического словаря и т.п. Необходимо, чтобы в первую очередь ребёнок «проиграл» стихотворение на уровне формы (ритма) и «прожил» его на эмоциональном уровне.

Вообще во время чтения эмоциональная сфера задействована у старших дошкольников достаточно активно, но эмоции читателей в этом возрасте не носят эстетического характера, они порождаются наложением на текст собственного жизненного опыта. На развитие этой сферы могут «работать» такие приёмы, как выразительное чтение, совместное скандирование («чтение»), сопоставление литературного произведения с другими видами искусства, оживление личных впечатлений по ассоциации с текстом и др.

Сфера воображения чрезвычайно важна для формирования ребёнка-читателя. Проблема, стоящая перед взрослым читателем, сводится к решению вопроса: как переключить ребёнка с воссоздающего воображения на творческое воображение. Развитию именно творческого воображения способствуют такие задания, как рисование (иллюстрирование), составление диафильма, комикса по тексту; творческий пересказ; изготовление карт, схем, макетов; костюмов, инсценирование и др. Включать творческое воображение детей можно уже в процессе первичного чтения текста,

когда по слову, детали, иной свёрнутой текстовой информации читатель прогнозирует, что случится дальше, как будут развиваться события, чем может закончиться этот эпизод, часть, всё произведение.

Итак, сущность понимания художественного текста старшими дошкольниками состоит в том, что маленький читатель приближается к разгадке идеи произведения, замысла автора через «прочувствование» эмоционального строя произведения, через максимально возможную включённость в его содержание с помощью воображения и осмысления содержания. Безусловно, понимание – очень личный, субъективный процесс, который даже в дошкольном возрасте основывается на представлениях ребёнка о мире и нравственных нормах. Научить пониманию очень сложно, тем не менее можно и нужно создать для этого благоприятные условия. Для этого каждому взрослому, занимающемуся чтением с дошкольниками, необходимо попытаться сначала понять природу их читательской деятельности, а затем найти пути эффективного развития современного читателя.

### Литература

1. Бунеев, Р.Н. Образовательная система нового поколения : Теория и практика / Р.Н. Бунеев. – М. : Баласс, 2009.
2. Леонтьев, А.А. Что такое виды речевой деятельности / А.А. Леонтьев // Начальная школа : плюс-минус. – 2000. – №5.
3. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А.А. Леонтьев. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001.
4. Образовательная система «Школа 2100» : сб. программ. Дошкольное образование. Начальная школа / под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2008.
5. Фельдштейн, Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства / Д.И. Фельдштейн. – М., 1997.
6. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.
7. Ушинский, К.Д. Родное слово / К.Д. Ушинский // Педагогические соч. : в 6-ти т. – М. : Педагогика, 1988. – Т. II.

*Ольга Васильевна Чиндилова – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования АПК и ППРО, г. Москва.*



## Модель физкультурного занятия со старшими дошкольниками на основе личностно ориентированного подхода\*

Т.В. Хабарова

Рассматриваются вопросы конструирования содержания физкультурных занятий с детьми старшего дошкольного возраста на основе личностно ориентированного подхода. Предлагается модель физкультурного занятия, описывается содержание его основных частей, раскрывается технология его реализации. Особый акцент делается на особенностях организации и содержания игрового занятия и занятия, построенного на свободном выборе движений детьми. Предлагается схема анализа физкультурного занятия на основе личностно ориентированного подхода.

*Ключевые слова:* физкультурное занятие на основе личностно ориентированного подхода, содержание и технология проведения физкультурного занятия, игровые физкультурные занятия, подвижные игры, игры-эстафеты, анализ физкультурного занятия.

Физкультурно-спортивная деятельность, как и любая другая педагогическая деятельность, основывается на взаимодействии педагога и детей. В свете современных требований в процессе физкультурно-спортивной деятельности необходимо выстраивать личностно ориентированное взаимодействие с детьми, т.е. взаимодействие, которое будет ориентировано на формирование у ребёнка субъектной позиции по отношению к этой деятельности (когда ребёнок способен осознавать поставленную цель, подбирать средства для её достижения, анализировать полученный результат), будет способствовать развитию его двигательных возможностей и личностных качеств (активности, инициативности, самостоятельности, креативности и др.). Если в процессе самостоятельной двигательной деятельности ребёнок старшего дошкольного возраста способен быть

субъектом собственной деятельности (он выбирает себе занятие в соответствии с собственной потребностью в двигательной активности; от педагога требуется грамотное проектирование предметно-пространственной среды, способствующей развитию двигательных способностей каждого ребёнка), то в процессе специально организованного обучения (физкультурных занятий), когда деятельность педагога в первую очередь направлена на реализацию программного содержания, сложнее предусмотреть удовлетворение интересов, потребностей каждого ребёнка в двигательной деятельности, создать условия для приращения индивидуального двигательного опыта каждому ребёнку, развития его личностных качеств, т.е. реализовать личностно ориентированный подход во взаимодействии с детьми.

Мы разработали модель физкультурного занятия на основе личностно ориентированного подхода во взаимодействии педагога с детьми, сущность которого заключается в содействии становлению ребёнка старшего дошкольного возраста как субъекта собственной двигательной деятельности (см. схему на с. 78).

Содержание **вводной части** физкультурного занятия может включать в себя циклические движения, упражнения для развития двигательных качеств, корригирующие упражнения для профилактики состояния опорно-двигательной и дыхательной систем организма, задания для развития двигательного воображения и двигательного творчества. Содержание **основной части** занятия может включать общеразвивающие упражнения, основные движения, спортивные игры, упражнения для развития двигательных качеств, подвижные игры с усложнением правил игры, задания для развития двигательного воображения и двигательного творчества детей. Содержание **заключительной части** занятия может включать игровые упражнения и упражнения для психоэмоциональной разгрузки, релаксационные упражнения, корригирующие упражне-

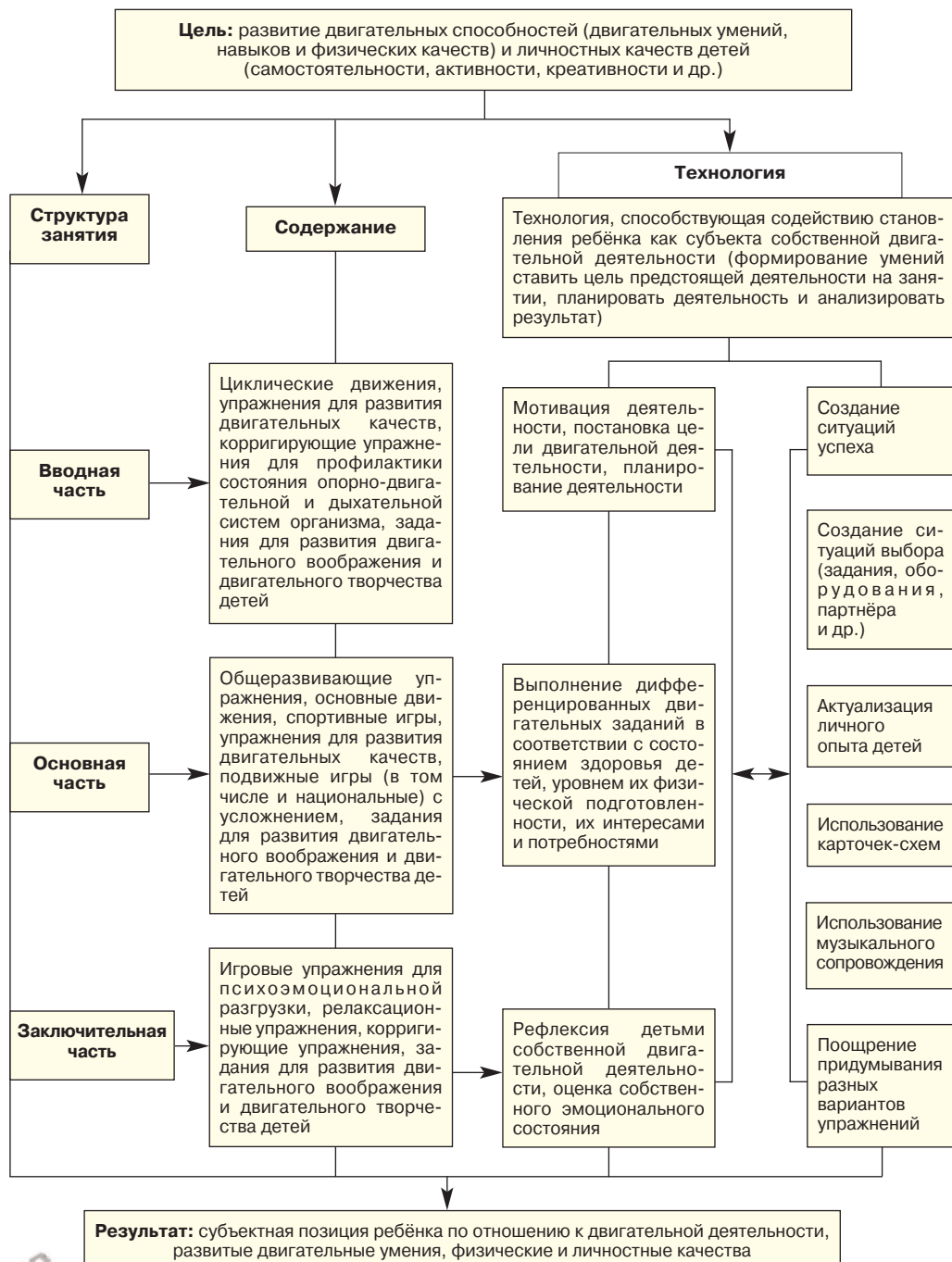
\* Тема диссертации «Развитие двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе физкультурно-спортивной деятельности в условиях Крайнего Севера». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор В.И. Прокопенко.

ния, задания для развития двигательного воображения и двигательного творчества.

**Технология проведения физкультурного занятия на основе личностно ориентированного подхода** по предлагаемой модели включает: мотивацию деятельности, постановку цели двигательной деятельности, планирова-

ние деятельности во вводной части занятия; выполнение дифференцированных двигательных заданий в соответствии с уровнем физической подготовленности, интересами и потребностями детей в основной части занятия; рефлексии детьми собственной двигательной деятельности, оценку собственного эмоционального

#### Модель физкультурного занятия на основе личностно ориентированного подхода



состояния в заключительной части занятия. Кроме того, в процессе проведения физкультурного занятия (в любой из его частей) педагогом используются следующие **методы**: создание ситуации успеха для детей; создание ситуации выбора (задания, партнёра, оборудования); актуализация личного опыта детей; использование карточек-схем при выполнении двигательных заданий; использование музыкального сопровождения; поощрение придумывания разных вариантов упражнений; усложнение правил подвижной игры и др.

Любое физкультурное занятие на основе личностно ориентированного взаимодействия педагога с детьми ориентировано на удовлетворение интересов и потребностей детей в движении, на развитие индивидуального двигательного потенциала каждого ребёнка. Среди физкультурных занятий, ориентированных на личность ребёнка и способствующих развитию двигательных способностей детей и их личностному развитию, мы особо выделяем игровые физкультурные занятия (на основе подвижных игр и игр-эстафет) и занятия, построенные на свободном выборе движений детьми. Каждый вид занятий мы рекомендуем проводить в старших группах по одному разу в месяц, в подготовительных группах по два раза в месяц.

**Содержание и проведение физкультурных занятий на основе подвижных игр** имеет свои особенности. Подбираются знакомые детям подвижные игры разной интенсивности (низкой, средней и высокой), которые проводятся последовательно (сначала игра средней интенсивности, затем высокой интенсивности, затем снова средней, а по окончании занятия проводится игра низкой степени интенсивности). Педагог изначально подбирает по три игры с мячом низкой, средней и высокой интенсивности (всего 9 игр). Далее продумываются задания, которые могут быть предложены детям для осуществления выбора одного из трёх вариантов каждой игры (разной степени интенсивности). Это может быть показ трёх предметов, обозначающих содержание той или иной игры, это могут быть карточки-схемы с зашифрованными назва-

ниями игр и т.д. Детям на занятии предлагается выбрать один из предложенных вариантов игры (сначала средней степени интенсивности). После осуществления выбора вспоминаются правила игры и начинается игра. Количество повторов одной игры может быть 1–2 раза, но при каждом повторе правила игры усложняются (например, вводится второй водящий, усложняются движения и т.п.). Затем детям предлагается выбор одной из трёх игр высокой степени интенсивности, снова проводится игра, усложняются (по необходимости) правила игры и т.д. В конце занятия можно также предложить детям выбрать один из вариантов игры низкой степени интенсивности, но возможно предложить дыхательные упражнения или релаксационные упражнения для восстановления энергии. В содержании физкультурного занятия на основе игр-эстафет также включаются игры, связанные с содержанием того блока, который осваивают в данный момент дети (игры-эстафеты, как это принято, подбираются педагогом). Все компоненты физкультурного занятия на основе личностно ориентированного взаимодействия педагога с детьми реализуются и на данных видах занятий (мотивация детей к деятельности, рефлексия собственной деятельности, создание ситуации успеха для детей на занятии, создание ситуации выбора и т.д.).

**Физкультурное занятие, построенное на свободном выборе** детьми движений, так же, как и занятие на основе подвижных игр, имеет свои особенности содержания и проведения. На таком занятии ребёнку предоставляется право выбора задания, партнёра по деятельности, оборудования, с которым он будет действовать, способа выполнения и степени сложности задания и т.д. Структура и содержание занятия такого вида следующие. Сначала под музыкальное сопровождение детям предлагаются циклические движения с выполнением заданий, упражнений разной интенсивности (во время ходьбы, бега предлагаются упражнения для разных групп мышц, что позволяет объединить общеразвивающие упражнения с данными циклическими движениями). Далее дети распределя-

### Схема анализа физкультурного занятия

Анализ содержательной части занятия:	
Вид занятия	
Обучающая цель занятия	
Соответствие подбора упражнений в ходьбе, беге, комплексе общеразвивающих упражнений движениям, проводимым в основной части занятия	
Дифференциация двигательных заданий в основной части занятия (в зависимости от уровня физической подготовленности детей, пола)	
Работа педагога над качеством выполнения детьми движений	
Выбор подвижной игры детьми, усложнение правил игры (в зависимости от количества повторов)	
Анализ развивающих компонентов занятия:	
Мотивация детей на освоение содержания занятия	
Постановка цели деятельности детьми, планирование деятельности	
Создание ситуаций успеха	
Ситуации, способствующие проявлению двигательного воображения и двигательного творчества у детей на занятии	
Рефлексия детьми собственной деятельности	
Анализ эффективности физкультурного занятия:	
Оценка частоты сердечных сокращений у ребёнка с высоким (средним, низким) уровнем двигательной активности (высоким (средним, низким) уровнем физической подготовленности)	
Тренировочный эффект физкультурного занятия для детей с разным уровнем двигательной активности (физической подготовленности)	
Оценка моторной плотности физкультурного занятия для ребёнка с высоким (средним, низким) уровнем двигательной активности (высоким (средним, низким) уровнем физической подготовленности)	
Наличие внешних признаков утомления у детей	

ются на команды по 2–4 человека (количество команд зависит от размеров зала и имеющегося оборудования). Распределение детей возможно по симпатиям, по любому другому признаку (на усмотрение детей и педагога). Каждой команде предлагаются карточки-задания (их количество зависит от количества команд и рассматривается с тем, чтобы каждая команда имела возможность выбрать задание, которое ещё никто не делал; например, если команд четыре, то каждой из них предлагается по четыре карточки-задания). Дети договариваются между собой, какое из заданий они будут выполнять, что из физкультурного оборудования для этого необходимо, самостоятельно подбирают себе оборудование (иногда получают целые полосы препятствий) и выполняют задание (поточным способом или все вместе). Количество повторов, усложнение содержания задания зависят от самих детей, их двигательных возможностей; педагог может включаться в деятельность детей, стимулировать усложне-

ние выполнения заданий. После выполнения своих заданий по сигналу взрослого команды убирают оборудование, которое было ими использовано, и меняются местами, при этом им снова предоставляется выбор задания, подбор оборудования и т.п.

Для анализа физкультурного занятия, сконструированного на основе личностно ориентированного взаимодействия и способствующего развитию ребёнка как субъекта собственной двигательной деятельности, мы разработали схему анализа (см. таблицу), которая позволяет педагогу проектировать содержание занятия, направленного на развитие двигательных способностей детей и их личностных качеств.

*Татьяна Валерьяновна Хабарова – старший преподаватель кафедры дошкольного образования Республиканского института развития образования и переподготовки кадров, г. Сыктывкар, Республика Коми.*



# Типология учеников, обучающихся у педагогов, подверженных синдрому эмоционального выгорания

Д.Р. Мерзлякова



В статье рассматриваются личностные характеристики и показатели успешности учебной деятельности у учеников, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня эмоционального выгорания. Создана типология учеников, обучающихся у данных педагогов. Анализируются личностные характеристики учеников начальных классов: самоотношение, школьная тревожность, школьная мотивация.

*Ключевые слова:* эмоциональное выгорание, типологический подход, младший школьник.

Разрушение ценностных основ жизни российского общества в целом и, как следствие, российского образования привело к глубочайшему кризису, выход из которого возможен только на пути обретения новых ценностей. Одно из последствий данного явления – увеличение количества педагогов, подверженных синдрому эмоционального выгорания.

Н.В. Гришина считает, что лицам с высокой степенью выгорания свойственны негативные переживания, связанные с утратой ощущения смысла своей профессиональной деятельности. Например, «отчаяние из-за отсутствия результата», «работа впустую», равнодушие и непонимание окружающих приводят к обесцениванию усилий и потере веры в смысл жизни. Возникновение подобных переживаний бесцельности и бессмысленности начинает определять общую жизненную ситуацию человека, вызывая в особо тяжелых случаях экзистенциальный невроз [2, 4].

Синдром профессионального выгорания К. Маслак и С. Джексон определяют как трёхмерный конструкт, включающий в себя: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редуцирование личных достижений [2].

Особенности мировоззрения и модели поведения педагога высокого уровня выгорания будут восприниматься его учениками и вли-

ять на их личностное развитие. По определению С.П. Пронина, профессионально деформированные педагоги школы воспроизводят себе подобных «деформированных выпускников» [7].

Особенно актуальна данная проблема для учеников начальных классов. С.В. Субботин указывал на то, что для этой категории учащихся при оценивании учителя характерны следующие особенности: недифференцированность, малый объём характеристик деятельности и личности, фиксирование особенностей поведения учителя, недостаточное внимание к особенностям личности, «эффект ореола», низкая критичность [8, с. 32]. В результате недостаточной сформированности фильтров восприятия неизбежно будет происходить копирование образцов поведения учителя высокого уровня выгорания.

В свете вышесказанного выявление особенностей формирования личностных характеристик и характеристик учебной деятельности у учеников начальных классов, обучающихся у педагогов, подверженных синдрому выгорания, приобретает большое практическое значение. Результаты исследования могут быть использованы при проведении профилактических и коррекционных психологических мероприятий. Задача исследования заключалась в поиске наиболее продуктивных направлений психолого-педагогической работы с учениками педагогов средне-высокого уровня профессионального выгорания.

Поскольку тенденции, свойства и закономерности, существующие только в границах определённого типа, при совокупном (общем) анализе могут не проявиться, в исследовании

была использована процедура типологизации, основанная на кластерном анализе.

Ведущей идеей типологического подхода является положение о том, что тип личности есть целостное образование, не сводимое к комбинации отдельных личностных переменных (А.А. Баранов [1]). Типологический подход обеспечивает возможность переноса фокуса научного поиска от абстрактно-теоретической конструкции личности и её характеристик (черт, проявлений) к анализу реальных типов личности, обладающих разной направленностью, противоречивостью и сложностью личностной композиции.

В исследовании принимал участие 891 ученик 3–4-го классов, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня выгорания. Принадлежность педагогов к данной категории была выявлена по результатам тестирования по методике МВИ (вариант для педагогов и учителей), разработанной К. Маслак и С. Джексон (1986), в адаптации Н.Е. Водопьяновой [2]. Для выявления личностных характеристик учеников были использованы следующие психодиагностические методики: тест школьной тревожности Филлипса, диагностика школьной мотивации учащихся начальных классов (В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов, Н.П. Фетискин), субъективное шкалирование по типу методики исследования самооценки Дембо – Рубинштейн.

Преобразование первичных статистик при кластеризации педагогов происходило статистическим методом k-means. В результате были выделены 3 кластера (типа) лиц, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального выгорания.

К 1-му типу принадлежат дети, у которых в результате тестирования по методике школьной тревожности Филлипса были выявлены наиболее высокие показатели по факторам «общая тревожность в школе» и «проблемы и страхи в отношениях с учителями». Показатели самоотношения у этих учеников колеблются в средне-низких пределах.

Проблемы и страхи в отношениях с учителями приводят к школь-

ной дезадаптации ученика, ощущению собственной неуспешности. Постоянное ожидание возможной неудачи способствует развитию тревожности как личностной характеристики.

С другой стороны, негативная оценка ученика со стороны педагога, являющегося для ученика в этом возрасте непререкаемым авторитетом, способствует развитию низкой самооценки. Это приводит к развитию у школьников тревожности как личностной черты. Поэтому данный тип может быть назван «тревожно-неуверенный».

Ко 2-му типу отнесены ученики, характеризующиеся повышенными показателями по факторам школьной тревожности: «переживания социального стресса»; «фрустрация потребности в достижении успеха»; «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу»; «проблемы и страхи в отношениях с учителями». Для этих учеников свойственны низкие показатели самоотношения по характеристике «много друзей – мало друзей», что свидетельствует о трудностях в развитии социальных контактов у детей данного типа. Дети данного типа характеризуются также наиболее низкими показателями уровня школьной мотивации и уровня просоциального поведения. Отечественные психологи, такие как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, отмечали, что ведущей деятельностью младшего школьника является учебная деятельность [3, 5, 6, 9]. Изменения в личностных характеристиках детей данного типа свидетельствуют о нарушении процесса социализации. Поэтому данный тип получил название «социально-дезадаптированный».

Для представителей 3-го типа характерны следующие повышенные показатели уровня школьной тревожности: «страх самовыражения», «страх ситуации проверки знаний», «страх не соответствовать ожиданиям окружающих». Именно на почве недостаточных коммуникативных навыков и развиваются страхи данной категории детей. Данный тип учеников может быть назван «осторожным».

У «выгоревшего» педагога возникает чувство опустошённости, эмоционального перенапряжения и истощенности своих эмоциональных ресурсов. Чтобы сохранить себя, он прибегает к различным механизмам психологической защиты, у него развивается эмоциональная отстранённость, холодность. Поэтому ученики «выгоревшего» педагога испытывают трудности в формировании опыта эмоционального реагирования, в развитии эмпатии и рефлексии, что, в свою очередь, приводит к снижению адекватности восприятия других людей, к низкому уровню коммуникативных навыков.

Проведённое исследование позволяет нам сделать следующие выводы.

1. Применение типологического подхода даёт возможность для более адекватного отражения предмета изучения, в качестве которого выступает целостная организация определённых черт или свойств личности, обуславливающая как специфичность, так и устойчивость её психических феноменов.

2. На основе кластерного анализа обнаружены и описаны три типа учеников, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального выгорания: «тревожно-неуверенный», «социально-дезадаптированный», «осторожный».

3. Результаты исследования могут быть использованы для повышения продуктивности коррекционных психолого-педагогических воздействий на учеников педагогов с синдромом профессионального выгорания, путём более точной их направленности на слабые места личностного развития учеников «выгоревших» педагогов.

### Литература

1. Баранов, А.А. Стресс-толерантность педагога : теория и практика / А.А. Баранов. – М. : АСТ ; Ижевск : Изд-во УдГУ. – 2002. – 422 с.
2. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания : диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2005. – 336 с.
3. Гальперин, П.Я. Психология как объективная наука / П.Я. Гальперин. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 350 с.
4. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с.

5. Давыдов, В.В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников / В.В. Давыдов // Хрестоматия по возрастной психологии. – М. : ИПП, 1996. – 448 с.

6. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

7. Пронин, С.П. Исследование психологических факторов деструктивной профессионализации будущих учителей : автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.П. Пронин. – Самара, 2000. – 20 с.

8. Субботин, С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя : дис. ... канд. психол. наук / С.В. Субботин. – Пермь, 2004. – 152 с.

9. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1981. – № 4.

*Дина Рафаиловна Мерзлякова – канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры психологии и специального образования Института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Ижевск, Удмуртская Республика.*

## Особенности корпоративной культуры класса в начальной школе\*

*И.С. Леонова*

В статье приводятся результаты исследования компонентов корпоративной культуры класса у детей младшего школьного возраста. Выделены классы с различным уровнем сформированности корпоративной культуры. Описана программа формирования корпоративной культуры класса.

*Ключевые слова:* корпоративная культура класса, функции и компоненты корпоративной культуры, формирование коллектива класса.

Современная российская школа как сложная развивающая система не может оставаться в рамках устаревающих ценностей, традиций, норм и

\* Тема диссертации «Психологические условия формирования корпоративной культуры класса на I ступени обучения». Научный руководитель – канд. пед. наук, профессор Н.Г. Капустина.

правил деятельности. Для того чтобы школа стала действительно прогрессивной системой образования, необходимо новое организационное обустройство жизнедеятельности не только педагогических коллективов, но и школьных объединений учащихся, начиная с младших классов. В этой связи актуальным становится вопрос о формировании корпоративной культуры класса.

Освоение основ корпоративной культуры должно закладываться в детском возрасте, только тогда эти основы закрепляются и становятся глубоко личностными убеждениями. В корпоративной культуре класса младший школьник учится воспринимать моральные требования общества и осуществлять самоорганизацию и саморегуляцию поведения сообразно с ними.

Опираясь на определение В.Р. Ясницкой [3], под **корпоративной культурой класса** мы понимаем систему норм, представлений, убеждений и ожиданий школьников в сфере общения и поведения в классе, отражающую принятые и выработанные ими ценности и проявляющуюся в традициях, правилах; при этом важная роль в расширении и углублении социального опыта учащихся отводится педагогу.

Корпоративная культура класса усиливает сплочённость ученического коллектива и порождает согласованность в поведении учащихся. Корпоративная культура служит своеобразным компасом для выбора детьми правильного типа поведения, необходимого для успешной деятельности в классе.

В теоретической литературе выделяется целый ряд функций корпоративной культуры. Мы остановимся только на имеющих непосредственное отношение к нашей теме. Функции корпоративной культуры класса [1]:

- *охранная* (корпоративная культура является своеобразным барьером на пути проникновения нежелательных норм и ценностей, характерных для внешней среды);

- *оценочно-нормативная* (на основе сравнения реального поведения учащегося, класса с нормами культурного поведения, с идеалами можно говорить о позитивных и негативных

действиях, гуманных и бесчеловечных);

- *регламентирующая и регулирующая* (применение культуры как индикатора и регулятора поведения учащихся, определения привычных способов действий);

- *познавательная* (познание и усвоение корпоративной культуры, осуществляемое на стадии адаптации учащегося, способствует его включению в жизнь коллектива, определяет его успешность);

- *смыслообразующая* (корпоративная культура влияет на мировоззрение учащихся, зачастую корпоративные ценности превращаются в ценности личности и коллектива либо вступают с ними в конфликт);

- *коммуникационная* (через ценности, принятые в классе, нормы поведения и другие элементы культуры обеспечивается взаимопонимание учащихся и их взаимодействие);

- *функция внешней интеграции* класса и социума, внутренней интеграции усилий каждого учащегося в достижении образовательных целей;

- *воспроизводство* лучших элементов накопленной культуры, продуцирование новых ценностей и их накопление.

Корпоративная культура представляет собой сложную, многокомпонентную систему. А.Н. Занковский выделяет в ней следующие компоненты: мировоззрение, организационные ценности, нормы, характеристики поведения, психологический климат. По его мнению, ни один из этих компонентов в отдельности не может быть отождествлён с культурой организации, однако в совокупности они могут дать довольно полное представление о ней [2]. Данные компоненты могут быть отнесены к любым организациям, в том числе и к детским группам.

На основе анализа психолого-педагогической литературы по данной тематике нами был выделен **дополнительный компонент** корпоративной культуры класса – **учебная мотивация**. Необходимость изучения данного компонента обусловлена следующими причинами: во-первых, ведущей деятельностью младшего школьника является учебная, социально-ценная по своей сути, так как



результаты этой деятельности востребованы обществом; во-вторых, корпоративная культура класса формирует соответствующее отношение школьников к учёбе, влияет на степень удовлетворённости учебной деятельностью, на особенности организации учебно-воспитательного процесса.

Эксперимент по изучению корпоративной культуры класса проводился на базе вторых классов МОУ СОШ № 5 и № 6 г. Когалыма Тюменской области. В исследовании приняли участие 133 ученика. Выбор данной возрастной группы обусловлен тем, что учащиеся вторых классов – характерные представители младшего школьного возраста (первоклассники ещё только становятся школьниками, а некоторые ученики третьих и в особенности четвёртых классов нередко обнаруживают черты подросткового периода).

Для реализации задач исследования был подобран и использован комплекс психолого-педагогической диагностики компонентов корпоративной культуры класса. Содержание каждого компонента корпоративной культуры изучалось с помощью нескольких методик (табл. 1).

Сопоставив данные по всем методикам, мы получили сводные результаты исследования компонентов корпоративной культуры класса (табл. 2).

Обобщение результатов эксперимента позволило выделить классы с разными уровнями корпоративной культуры.

Учащихся с **высоким уровнем** корпоративной культуры класса характеризует сплоченность, слаженность, взаимодействие (командный дух), высокая познавательная активность, единство в понимании задач, стоящих перед ними, и в способах их решения; значимость школьных традиций; удовлетворение совместной работой и гордость за её результаты; устойчиво-положительное отношение к педагогу. Принятые в классе позитивные нормы и ценности не только разделяются и поддерживаются детьми, но и дополняются новыми, которые продуцируются в классе. Во 2 «А» таких учащихся 22%.

Учащиеся со **средним (промежуточным) уровнем корпоративной культуры** класса знают о задачах и планах коллектива, демонстрируют преданность классу и готовность соответствовать его нормам, правилам, стандартам. Корпоративные ценности и позитивные нормы поведения разделяются большинством представителей этой группы, но представления о них носят разрозненный характер, положительное отношение к ним недостаточно устойчиво, ориентиры находятся на

Таблица 1

Методики изучения компонентов корпоративной культуры класса (КК) у второклассников

№ п/п	Компоненты КК	Методики
1	Мировоззрение	1. Проективная методика «Образ мира» (М.В. Зинovieва). 2. «Что важнее?» (Л.М. Фридман). 3. «Социально-психологическая самооценка коллектива» (Р.С. Немов). 4. Тест незаконченных предложений «Мой учитель» (Ю.З. Гильбух)
2	Ценности	1. Методика изучения ценностной сферы Н.И. Непомнящей. 2. «Ценностные ориентации» М. Рокича (в модифицированном варианте)
3	Нормы	1. Многофакторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла в модификации Э.М. Александровской, И.Н. Гильяшевой – показатели по фактору G (выполнение социальных норм) и Q3 (восприятие и понимание социальных нормативов). 2. Методика «Выбор» (Л.М. Фридман)
4	Психологический климат	1. Социометрия М.Р. Битяновой. 2. Методика «Цветопись настроения» А. Лутошкина
5	Стили поведения	Многофакторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла в модификации Э.М. Александровской, И.Н. Гильяшевой – показатели по фактору E (склонность к лидерству), H (взаимоотношения ребёнка) и Q3 (восприятие и понимание социальных нормативов)
6	Учебная мотивация	1. Анкета Н.Г. Лускановой. 2. Рисунок на тему «Что мне нравится в школе»

этапе формирования. Конфликты в коллективе происходят из-за отсутствия согласованности по поводу того, что в настоящий момент является правильным, важным и действенным. У данной группы учащихся отмечается устойчиво-положительное отношение к педагогу. Во 2 «А» классе к этой группе относится 59,8% учащихся.

Школьники с низким уровнем корпоративной культуры класса характеризуются отсутствием позитивных общепринятых норм поведения, ясного представления о ценностях и общих убеждениях относительно того, как можно достичь успеха в определённой ситуации или в определённом деле. У них не развиты организованность, сознательная дисциплина, они не подготовлены к совместной деятельности. В классе эти ребята пассивны, для них характерны незащищённость, эмоциональное напряжение, неудовлетворённость своей принадлежностью к классу. Разногласия, расхождения во взглядах на важные вопросы, касающиеся жизнедеятельности класса, в этой группе учеников могут быть значительными. Между отдельными учащимися и учителем существуют неблагоприятные отношения. Во 2 «А» таких учеников 18,2%.

Во 2 «Б» классе 19,2% детей имеют высокий уровень корпоративной культуры; 55,6% – средний; 25,2% – низкий. О неблагоприятном психологическом климате в классе свидетель-

ствует большое количество низкостатусных членов коллектива и эмоциональное неблагополучие учащихся. 26,1% детей имеют негативный уровень владения ценностями, характеризующийся распылчатостью, бессистемностью знаний о ценностях, доминированием гедонистических и материальных ценностей.

Во 2 «В» классе у 22,6% учащихся отмечается высокий уровень корпоративной культуры, у 57,5% – средний, у 19,9% – низкий. Класс характеризуется благоприятным психологическим климатом, а также большим количеством учащихся (38,4%), имеющих высокий уровень сформированности мировоззренческих представлений.

Во 2 «Г» классе наибольшая из обследованных классов доля учащихся с высоким уровнем корпоративной культуры – 26,1%; 57,7% школьников характеризуются средним, а 16,2% – низким уровнем корпоративной культуры. В классе благоприятный психологический климат, высокий показатель ценностно-ориентационного единства. Каждый четвёртый учащийся (26,6%) имеет знания о ценностях и собственные оценочные суждения, умеет использовать имеющиеся знания в реальной жизни.

У каждого четвёртого учащегося (24,9%) 2 «Д» класса отмечается высокий уровень корпоративной культуры, у 61,2% – средний, у 13,9% – низкий. В классе отмечается благоприятный

Таблица 2

Сводная таблица данных по изучению компонентов корпоративной культуры класса (КК) у второклассников, %

Уровни КК  Компоненты КК	2 «А»			2 «Б»			2 «В»			2 «Г»			2 «Д»			2 «Е»		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Мировоззрение	28	61,5	10,5	19	61	20	38,4	52	9,6	33,5	57,7	8,8	38	57,4	4,6	37,9	55,4	6,7
Ценности	23,8	66,7	9,5	14,3	57,1	28,6	23,8	61,9	14,3	27,8	61,1	11,1	27,3	68,2	4,5	19	71,5	9,5
Нормы	19,4	64	16,6	19,5	65,8	14,7	15,3	77,4	7,3	22,5	59,2	18,3	22,4	69,9	7,7	16,7	68,5	14,8
Психологический климат	39,1	31,8	29,1	40,3	27	32,7	41,2	29,1	29,7	41,3	41,6	17,1	42,5	37,9	19,6	45,1	33,1	21,8
Характеристики поведения	5,2	79	15,8	6,3	69,9	23,8	3,2	74,6	22,2	6,7	71,7	21,6	6	78,9	15,1	1,5	75,8	22,7
Учебная мотивация	16,7	55,6	27,7	15,8	52,6	31,6	13,6	50	36,4	25	55	20	13,6	54,6	31,8	23,8	66,7	9,5
Корпоративная культура	22	59,8	18,2	19,2	55,6	25,2	22,6	57,5	19,9	26,1	57,7	16,2	24,9	61,2	13,9	24	61,8	14,2

психологический климат, высокий уровень ценностно-ориентационного единства. 26,5% детей имеют достаточный уровень владения ценностями, характеризующийся наличием определённого объёма знаний о ценностях, умением давать им содержательную характеристику и использовать знания в реальной жизни. 22,4% второклассников имеют устойчиво-положительное отношение к нормам.

Во 2 «Е» классе 24% учащихся характеризуются высоким уровнем корпоративной культуры; 61,8% – средним; 14,2% – низким. 37,9% учащихся демонстрируют наличие представлений о тех ценностях и убеждениях, которые лежат в основе отношений к одноклассникам, учителю. Класс для данной группы учащихся является эталонным. Принятые в классе нормы и ценности разделяются и поддерживаются детьми.

Сравнение уровней сформированности корпоративной культуры класса у учащихся показало статистически значимые различия во 2 «Б» и 2 «Д» классах по низкому уровню мировоззрения  $\varphi^* = 1,64$  ( $p < 0,05$ ), по низкому уровню ценностей  $\varphi^* = 2,28$  ( $p < 0,01$ ). Статистически значимые различия во 2 «Б» и 2 «Е» классах обнаружались и по низкому уровню учебной мотивации  $\varphi^* = 1,79$  ( $p < 0,03$ ).

Результаты исследования свидетельствуют о том, что во всех шести классах **преобладает промежуточный уровень** корпоративной культуры. И это вполне объяснимо, так как коллективы младших школьников находятся на этапе становления, и корпоративная культура – связующее звено, объединяющее учащихся, – начинает формироваться в процессе целенаправленных воздействий педагога.

Нами была разработана **программа «Формирование корпоративной культуры класса у младших школьников»**. Задачами этой программы являлись:

- ознакомление с сущностью понятия «корпоративная культура класса»;
- сплочение классного коллектива;
- формирование знаний о нормах и правилах класса, культуры общения и взаимоотношений, правилах общественного поведения и ценностях коллективного сотрудничества;

– укрепление интегративности класса через сближение ценностных ориентаций одноклассников, развитие интрагрупповой и интергрупповой активности;

– развитие у детей инициативы, самостоятельности, ответственности в совместной деятельности.

Разработанная нами программа включала 4 блока. Занятия первого блока, личностно ориентированного, направлены на создание у учеников мотивации на познание самих себя и других людей, пробуждение интереса к внутреннему миру человека. Второй блок направлен на сплочение учащихся, формирование коммуникативных умений, расширение знаний о чувствах и эмоциях, овладение способами позитивного взаимодействия. Третий, поведенческий блок предполагает формирование конструктивных моделей поведения, выработку общих норм и принципов поведения. Последний, интеграционный блок основан на системе упражнений, ориентированных на закрепление и вариативное использование детьми полученных знаний и умений в различных жизненных ситуациях, закрепление положительных эмоциональных контактов и связей, установленных в ходе занятий.

В заключение ещё раз подчеркнём, что корпоративная культура класса формируется не стихийно, – для этого требуется целенаправленное психолого-педагогическое воздействие.

## Литература

1. Спивак, В.А. Корпоративная культура : теория и практика / В.А. Спивак. – СПб. : Питер, 2001. – 345 с. – (Теория и практика менеджмента).
2. Сухов, А.Н. Социальная психология : учеб. пос. для учреждений сред. проф. обучения / А.Н. Сухов. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 375 с.
3. Ясницкая, В.Р. Социальное воспитание в классе : Теория и методика : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. зав. / под ред. А.В. Мудрика. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 352 с.

*Ирина Сергеевна Леонова – главный специалист отдела обеспечения связей с общественностью городской администрации, г. Когалым, Тюменская обл., Ханты-Мансийский автономный округ – Югра.*

## Составление словарей учащимися начальных классов\*

С.И. Сабельникова

Статья посвящена организации учебного процесса, направленного на развитие исследовательских и познавательных способностей младших школьников и обогащение их словарного запаса. Работа по составлению словарей способствует решению различных образовательных задач: привлечь внимание ребёнка к употреблению в речи «добрых» слов; установить связь между деятельностью человека и его речевым поведением; использовать творческий потенциал детей для становления личности; развивать навык работы в группе.

Данный опыт может быть использован как учителями начальных школ, так и педагогами центров дополнительного образования.

**Ключевые слова:** процесс обучения, организация детей в классе, жизненная активность детей, образовательный процесс, обогащение словарного запаса, составление словаря, исследовательские способности.

Мы рассматриваем любой урок и всякий педагогический процесс как единое целое, в основе которого лежит действительная жизнь детей. По мнению Ш.А. Амонашвили, урок должен выступать в качестве аккумулятора жизни ребёнка, и мы, руководствуясь этим определением, стремимся обогащать жизнедеятельность детей.

При построении урока, выборе форм организации деятельности и содержательных тем мы стремимся учитывать интересы детей, предоставляем им возможность свободного выбора, право жить в сотрудничестве.

Мы принимаем во внимание тот факт, что любой воспитательный процесс предполагает природную устремлённость ребёнка к проявлению врождённых возможностей. А это значит, что учителю необходимо в своей работе учитывать актуальное жизненное состояние ребёнка и, войдя в позицию ребёнка, стремиться к тому, чтобы намерения учителя и ученика совпадали.

\* Тема диссертации «Содержание и формы воспитания доблести в педагогическом процессе начальной школы». Научный руководитель – доктор психол. наук, профессор, академик РАО Ш.А. Амонашвили.

В этом заключается суть целостного педагогического процесса. Это также и условие возникновения и поддержания постоянной благоприятной для создания воспитания и развития среды сотрудничества, взаимоуважения и взаимопонимания.

Во время такого общения дети учатся уважительно относиться друг к другу, следят за чистотой своей речи, правильностью речевых высказываний, учатся культуре и этичности выражений, уделяют внимание своему тону и эмоциональности.

Мы посчитали целесообразным обогащение лексики ребёнка определёнными словами, словосочетаниями, речевыми высказываниями, заключающими в себе смысл доброго обращения к другим.

Одним из педагогических процессов, включающим в себя набор приёмов и способов, является составление словарей. Обычно такая работа длилась почти всю четверть, включала всех детей, направляла их познавательную жизнь.

**Составление словарей «добрых» слов**, во-первых, актуализирует тот базовый лексический запас, который дети уже имеют, но применяют редко; во-вторых, акцентирует внимание детей на значимости в речи таких слов; в-третьих, заметно обогащает базовый лексический запас новыми словами и выражениями; в-четвёртых, развивает в детях чутьё к семантике слова; в-пятых, стимулирует их на применение «добрых» слов в своей речи. Кроме того, эта работа способствует развитию в детях исследовательских способностей и любви к родному языку.

Составление словарей «добрых» слов мы начинали с 1-го класса. В классе был установлен «ларец с сокровищами языка» (красиво оформленная коробка). Дети или учитель аккуратно записывали на листочках отдельные «добрые» слова или выражения и складывали их в ларец. Эту работу мы проводили как на уроках русского языка, литературного чтения, риторики, так и во внеурочное время.

Периодически мы рассматривали с детьми «накопленные богатства». Особенностью этой работы было то, что дети готовы были делиться словами



друг с другом и применять их всюду, чтобы не забывать о существовании не только слов, но и соответствующих, связанных с ними, образов и поступков. Девизом такой работы стали слова «Чем больше делишься с другими, тем богаче становишься сам».

Такая работа мотивировала детей к поиску новых слов. Вместе с родителями дети искали в своей речи или в речи окружающих их людей «добрые» слова, записывали их на листке бумаги, там же указывали своё имя («дарителя слова») и приносили в класс. Потом систематизировали набранные слова и «издавали» словарь. Поскольку авторами становились все, то каждый ученик получал несколько экземпляров этой книги и дарил своим близким.

Ряд слов из словаря мы систематически включали в работу на уроках русского языка, литературного чтения, обращали внимание детей на употребление этих слов в литературных произведениях. Сначала это были так называемые «вежливые» слова (*спасибо, пожалуйста, здравствуйте...*), потом слова, обозначающие положительные человеческие качества (*добрый, честный, справедливый...*), потом «ласковые, нежные» слова (*милый, любимый, хороший...*), затем слова, выражающие общечеловеческие ценности (*истина, милосердие, терпимость...*) и т.д.

На этом этапе работа велась как будто от случая к случаю, но с возрастающим проявлением детского интереса в дальнейшем она стала систематической и постоянной. Основная задача данного периода состояла в том, чтобы обратить внимание детей на значимые для «доброй» речи слова и на интонацию, с которой подобные слова произносятся.

В 1-м классе детьми было собрано около 70 слов, среди которых были *спасибо, благодарю, здравствуйте, счастливого пути, будь здоров, доброта, нежность, забота, любовь, верность, мамочка, папуля* и т.п.

Эта работа постепенно перетекала в творческую коллективную деятельность: во 2-м классе, когда продолжался сбор слов, возник вопрос об их систематизации по содержанию, по алфавиту, так мы мотивиро-

вали детей на создание первого словаря. По предложению детей им стал «Словарь маминой ласки». Идея его создания возникла во время проведения уроков по темам «Мама, мамочка, мамуля» (лейтмотив «Мать – это имя Бога на устах и в сердце маленьких детей» – У. Теккерея), «Поговори со мною, мама» (лейтмотив «Сердце матери – неиссякаемый источник чудес» – Ж.П. Беранже).

Сначала среди уже накопленных слов дети отобрали только те, которые слышали от своих родителей. Затем этот список постепенно пополнялся. Была создана коллегия, которая систематизировала слова в различные группы, отслеживала пополнение картотеки. Сначала групп было только две: с чем или с кем мамы сравнивают детей и какие придумывают для них ласковые имена. В дальнейшем таких групп становилось всё больше. Во время работы над этим словарём у детей возникла идея составления следующего словаря, который называется «О сердце».

К концу второго учебного года работа над словарём была завершена. Книжка была украшена детскими рисунками, высказываниями и пословицами о нежности, добре, любви к родным. С помощью родителей книга была напечатана в типографии. Каждый получил свой авторский экземпляр, и дети с радостью дарили книги близким и родным людям.

«Словарь маминой ласки» содержит 460 слов и выражений и разбит на следующие разделы:

- вступление «О ласке» (написано от лица учителя);
- алфавитный словарь;
- тематические словари (отвлечённые понятия, сказочные слова, несуществующие слова; слова, характеризующие увлечения детей; слова, называющие детей, ласкательные существительные, прилагательные, слова – названия детёнышей зверей, ласковые имена, названия цветов, словосочетания).

В этот сборник дети также включили стихи собственного сочинения о маме и отвели страничку для пополнения словаря новыми словами.

Успех воодушевил детей, и они сразу подхватили идею о составлении

других словарей. Нарботанный опыт помог им, и они принялись составлять «Словарь добрых слов». Работа по его выпуску была уже самостоятельной. Дети распределили между собой функции: кто набирает текст на компьютере, кто готовит иллюстрации, кто осуществляет подбор материала и т.д. Для выполнения этой работы дети увеличили сроки до 2,5 месяцев. Причём на уроках русского языка и литературного чтения они постоянно заполняли «шкатулку добрых слов».

Словарь был издан отдельной книжкой. Он имел следующее содержание:

- О слове (высказывания Н.В. Гоголя, И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого).

- Доброе слово (334 прилагательных в алфавитном порядке).

- Вечные мудрости (51 пословица о слове в алфавитном порядке).

- Вежливые слова (стихотворения В. Солоухина «Здравствуйте», Н. Красильникова «Доброе утро», «Вежливые слова»).

Далее давались слова в следующей классификации:

- Доброе слово может... (28 глаголов).

- Мы с помощью слов... (30 глаголов).

- Говорят... (23 устойчивых высказывания).

- Слово (9 слов-сравнений, 15 родственных слов).

- Фразеологизмы (26).

Дети украсили словарь собственными рисунками и высказываниями, стихами поэтов.

Создание словарей настолько увлекло ребят, что стало постоянной их работой.

В 3-м классе в течение 1,5 месяцев дети составляли словарь «О сердце». В данном случае работа проводилась немного иначе.

Класс был разбит на группы, которые формировались по желанию учащихся. Каждая группа не только выбрала себе раздел словаря для заполнения, но и привлекала других ребят для обогащения своего раздела словами и выражениями. Были определены следующие сроки: один месяц для подбора слов и выражений, одна неделя для оформления

словаря и одна неделя для заключительной коррекционной работы.

Поскольку многие дети владели набором текста на компьютере, мы предложили осуществлять запись слов в программе Microsoft Word, что ещё больше мотивировало детей к выполнению этой работы.

Дети украсили словарь собственными рисунками и стихами о сердце. Большое внимание они уделяли оформлению страниц, выбору названий подзаголовков. На протяжении всей подготовки сборника главный редактор и члены редколлегии отчитывались о проделанной работе, выслушивали пожелания детей.

Мы помогли детям осуществить компьютерную верстку данного словаря и с помощью родителей выпустили красочную книгу. Каждый ученик получил электронный вариант и книжные экземпляры словаря.

День выпуска каждого нового словаря становился праздничным днём класса и отмечался на календаре красным цветом.

Во время выполнения этой работы дети активно обсуждали дальнейшее использование словарей. Было принято решение заниматься выпуском словарей до конца 4-го класса, пользоваться ими на уроках для поиска нужных слов, для написания сочинений, поздравительных открыток, для обсуждения высказываний, изложенных в словарях. Многие дети предлагали дарить такие словари всем своим знакомым.

В 4-м классе работа над составлением словарей продолжалась (были запланированы словарь поэтических слов; словарь устаревших и забытых слов, которые надо вернуть в нашу речь).

Учащимся также было предложено составить поэтический сборник, в котором каждому отводились свои собственные странички: поэтические или художественно-поэтические. Каждый ребёнок должен был в течение двух месяцев найти «самое доброе, самое красивое, самое светлое стихотворение», которое он захочет подарить всему классу. Можно было при желании сделать иллюстрацию к нему. Дети за это время прочитали множество стихотворений, сделали свой выбор,

красиво записали тексты на листах бумаги, оформили рисунки.

Сборник, названный детьми «Поэтическая тетрадь», мы использовали на уроках чтения. Дети учили понравившиеся стихотворения, использовали тексты для различных утренников, для творческой работы по русскому языку и чтению.

В 4-м классе дети вместе с родителями составляли сборник «Моя Родина – Россия». На одной из встреч с родителями я предложила им выполнить домашнее задание: найти для сборника стихотворения о России. При этом постараться вовлечь своих детей в эту работу: спрашивать их совета, читать им выбранные стихи. Результатом данной работы стал сборник, куда были включены также стихи, сочинённые детьми, и стихи, найденные родителями вместе с детьми. Всего в сборник поместили 28 стихотворений, украсили 11 детскими иллюстрациями.

В последний учебный год мы решили выпустить сборник, посвящённый Солнечному государству (так мы называли наш класс), – «Солнечный сборник». В него мы включили «документы» Солнечного государства: список класса и распределение детей по департаментам, девиз, гимн, герб и декларацию согласия, законы жизни государства. Девизом работы над сборником стали слова «Все мы на свете солнышкины дети!»

Каждый ребёнок выбирал себе следующий вид работы по изучению Солнца:

- различные изображения Солнца в рисунках и символах;
- Солнце как небесное тело;
- Солнце как символ поклонения Богу;
- олицетворение Солнца в художественных произведениях;
- о Солнце в песнях и стихах и т.д.

К этой работе активно подключились родители учащихся. Мама Жени Ф. сочинила песню и стихи о Солнце, родители Ани С. рассказали о музее Солнца в Новосибирске и показали фотографии, мама Саши С. сделала красивую компьютерную музыкальную презентацию с изображением Солнца в разное время года, Катя И. с мамой провели музыкальную викторину с песнями о Солнце.

Дети сочиняли собственные стихи и песни, подготовили праздник День Солнца.

Работа по составлению сборника вышла за границы поиска информации, она приняла форму широкомаштабной деятельности по изучению этого «таинственного» объекта.

Некоторым детям очень понравилось составлять словари и сборники. Они начали составлять свои собственные словари в виде книжек-малюток:

- «Словарь Божьих слов» (136 слов);
- сборник «Вера, Надежда, Любовь» (24 слова);
- «Сборник газетных статей о красивых поступках людей» (14 статей);
- «Сборник сложных добрых слов» (таких, например, как доброе слово, милосердие, благожелательность – всего 32 слова);
- «Словарь добрых слов, исчезнувших из нашего лексикона» (50 слов);
- «Словарь слов с корнем *добро*» (*добродушие, доброжелательность, добродетель, доброзвучие, доброкачественный* – всего 82 слова).

Работа над составлением и изданием словарей и сборников значительно повлияла на обогащение речи детей. В разных ситуациях, выражая свои чувства и отношения, они начинали пользоваться такими редкими в детской речи словами, как *благодарю, благородно, великодушный, бескорыстие, доверие, заповедь, покаяться, сострадание, человеколюбие, чуждость* и др.

Составление словарей и сборников – не обычная словарная работа, практикующаяся учителями на уроках чтения. Составление словарей ведёт детей к целенаправленному поиску определённой группы слов и обогащению ими своей речи. Такую работу можно сравнить с волной, которая вымывает из речи ребёнка слова-паразиты, слова, оскверняющие речь и унижающие человеческое достоинство, и одновременно чистит и возвышает детскую речь.

Светлана Игоревна Сабельникова – заместитель директора ОМЦ Центрального окружного управления образования, г. Москва.

## Педагогические инновации в современном шахматном образовании\*

П.В. Скачков

В статье анализируются проблемы современного детско-юношеского шахматного образования. Рассмотрены противоречия между традиционной моделью шахматного образования и инновационным подходом при обучении шахматной дисциплине в системе общего и дополнительного образования. В отечественном шахматном образовании недостаточно теоретических исследований по выбранной тематике, в качестве методического обеспечения используется тренерский опыт.

*Ключевые слова:* шахматы, шахматное образование, целеопределение шахматного образования, организация шахматного образования.

Шахматы гармонично сочетают в себе элементы интеллектуальной спортивной игры, искусства и науки. По своей сути шахматы являются сложной задачей переборного типа – типичной неточной задачей с множеством вариантов решения.

Учитывая прогрессивные тенденции развития шахматного образования, значительный личностно и интеллектуально развивающий потенциал игры в шахматы, министр образования и науки Российской Федерации А.А. Фурсенко 18.06.2008 г. утвердил «Комплексный план мероприятий по развитию дополнительного образования детей в области шахмат в системе образования Российской Федерации на 2008–2010 годы».

В результате ретроспективного анализа шахматного образования в СССР и России выявлено наличие серьёзных недостатков в методическом обеспечении учебно-тренировочного процесса подготовки юных шахматистов. А.Н. Костьев отмечает: «Преподавание шахмат велось по той схеме, которая устраивала данного

тренера и данную ДЮСШ, спортивные школы по шахматам работали бессистемно» [3, с. 117]. В качестве методического обеспечения, как правило, используется тренерский опыт, а также несистематизированные рекомендации различных авторов, не отвечающие современным дидактическим требованиям.

Учебный процесс в шахматных клубах, детско-юношеских школах, а также на уроках шахмат в общеобразовательных учреждениях сводится к передаче молодёжи спортивного и творческого опыта старшего поколения. Организация учебного цикла носит традиционный характер. В то же время шахматная игра не является однозначной дисциплиной и включает в себя спортивную, а также творческую составляющую, что обуславливает следующие проблемы:

- острый дефицит квалифицированных шахматных преподавателей;
- противоречия при целеопределении шахматного образования.

Шахматное образование детей в спортивном клубе и на шахматных уроках в общеобразовательной школе имеет различные педагогические цели. Если в специализированном спортивном центре педагогическая деятельность тренерского коллектива направлена на достижение высоких спортивных результатов учащихся, то при массовом обучении школьников шахматной игре ставится цель создания условий развития личности посредством шахматной игры, что предлагалось ещё В.А. Сухомлинским: «Игра в шахматы должна войти в жизнь начальной школы как один из элементов умственной культуры» [2, с. 163].

Современный тренерский коллектив состоит из бывших или действующих квалифицированных шахматистов, обладающих педагогическими способностями. Ученики шахматных клубов являются объектом процесса обучения. Основные цели педагогической деятельности тренеров – обучение правилам шахматной игры, формирование специальных знаний и умений, создание условий для роста спортивной квалификации учеников. В условиях жёсткой конкуренции

\* Тема диссертации «Педагогическое сопровождение подготовки шахматных тренеров в системе повышения квалификации». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Г.В. Ахмеджагова.



среди молодых игроков тренеры выявляют самого успешного спортсмена, показывающего наилучшие результаты в шахматных соревнованиях. При этом большинство юных шахматистов, на начальном этапе не сумевших продемонстрировать свои бойцовские качества, отсекаются как бесперспективные.

Нередко директора общеобразовательных школ и родительский комитет приглашают тренера из ДЮСШ для организации шахматных уроков или факультативных занятий. Практика показала, что в течение первого учебного года стандартный отсев фиксируется на уровне 70–80%. Доброе намерение родителей и руководства увеличивается негативными эмоциями и отрицательным опытом. Школьный шахматный кружок прекращает свою деятельность, а ученики, прошедшие первичный отбор, приглашаются в шахматную школу, где продолжают заниматься шахматами и готовятся к участию в соревнованиях. Объективная причина этого – исторически сложившаяся традиция, когда на первый план выдвигается установка на спортивный результат. По признанию заслуженного тренера РФ В.И. Гончарова, «формально тренерский труд оценивается по числу подготовленных спортсменов, по их результатам, медалям, рекордам. От этого зависят звания, почести наставника, материальные блага» [1, с. 14].

Спортивные шахматы – это состязание интеллектов. При этом во время отдельных партий и соревнований детская психика подвержена запредельным нагрузкам. В подготовительном цикле большинство тренеров вынуждены интенсифицировать процесс передачи шахматных знаний ученикам, нередко в ущерб психофизиологическому здоровью детей. Шахматный тренер должен учитывать физиологические и психологические процессы, происходящие в детском организме и влияющие на принятие решений. Международный гроссмейстер, доктор психологии Н.В. Крогиус указывает на условия выбора в проблемных ситуациях за шахматной доской: «Выбор хода в значительной степени зависит от

индивидуальных особенностей личности шахматиста: опыта, знаний, характера, темперамента, стиля мышления и т.д.» [4, с. 5]. Юные шахматисты обладают различной устойчивостью внимания, памяти, усвоения, восприятия и воспроизведения информации. Все участники турниров одновременно не могут быть победителями. Горечь поражений оказывает негативное влияние на детей, вызывая отрицательные эмоции длительного воздействия, нанося глубокие психологические травмы, порождая чувство неуверенности в своих силах, приводит к потере интереса к спортивной составляющей шахматной игры. В результате дети и их родители принимают решение прекратить занятия.

Очевидно, такой подход неуместен при организации шахматного образования в системе школьного образования. При распространении массового обучения шахматной игре специальные знания и умения выступают в роли средства гармоничного развития личности, коммуникабельной, легко адаптирующейся в любой социальной среде. В этом случае тренер по шахматной дисциплине выступает в роли координатора, консультанта и помощника для учащихся. Инновационные технологии, применяемые при шахматном обучении, направлены на усвоение знаний, формирование умений и навыков в процессе взаимоотношений и взаимодействий педагога и обучаемого как субъектов учебной деятельности.

Шахматы являются особым видом интеллектуальной человеческой деятельности с ярко выраженным эмоциональным компонентом. Учитывая специфику проблематики шахматного образования, необходимо определить как положительную, так и отрицательную роль эмоций при обучении шахматной дисциплине: положительные эмоции, вызванные спортивными успехами, повышают мотивацию учащихся, и наоборот, отрицательные эмоции приводят к резкому снижению мотивации, вплоть до отрицания шахматной игры. Соотношение между необходимыми положительными эмоциями и допустимыми отрицательными на сегодняшний день формально не определено и все-

цело зависит от педагогического таланта тренера.

Современные отечественные учёные, занимающиеся шахматным образованием, предлагают инновационные методы искусственного отсека спортивной составляющей шахмат: отказаться от результативных партий в течение первого года обучения – не играть партии до конца, что позволяет исключить проигравших. Для компенсации отсутствующих положительных эмоций, вызываемых победами, предлагается использовать конкурсы решения задачи и этюдов: без проигравших, но с победителями, таким образом нивелируя негативное влияние отрицательных эмоций. Противоположное мнение имеет академик В.Б. Малкин, считающий, что сильное эмоциональное напряжение «необходимо для плодотворного творчества шахматного мастера» [5, с. 11]. Исключать эмоциональный компонент на шахматных уроках нельзя, так как он является одним из факторов развития творческой интеллектуальной деятельности, создаёт условия для развития мышления учеников. В последнем случае имеет место эмоционально-обусловленное поведение. Функциональная зависимость эмоций от удовлетворения потребностей определяется по следующей формуле:

$$\mathcal{E} = f\Pi (I_n - I_c),$$

где «Э» – эмоция – есть функция от потребности «П». В свою очередь вероятность удовлетворения потребности обусловлена разностью информаций:

$I_n$  – информация нужная;

$I_c$  – информация существующая.

При отсутствии удовлетворения потребности – выиграть шахматную партию – формируются отрицательные эмоции и действие продолжается. При наличии удовлетворения потребности шахматист испытывает положительные эмоции. Действие прекращается до начала следующей партии.

Данная функциональная зависимость позволяет объединить программу действия и программу ожидаемого результата действия (ОРД) с эмоционально обусловленным пове-

дением человека, в частности шахматиста. Мотивация действий эмоционально обусловлена, при этом не имеет значения, какие потребности лежали в основе. Это объясняет физиологическое состояние и эмоциональное поведение шахматистов любого уровня, от разрядников до гроссмейстеров.

Различные педагогические цели шахматного образования в специализированных шахматных школах и шахматного образования, осуществляемого в общеобразовательных учреждениях, формируют разные требования к подготовленности шахматных тренеров-преподавателей, к педагогическим методам, используемым шахматными тренерами. Методическая литература, используемая в ДЮСШ, неэффективна при организации «Шахматного всеобуча». Приглашение шахматного тренера из спортивной школы для организации педагогического процесса в школах может привести к отрицательным результатам.

В результате анализа можно констатировать, что для организации шахматного образования в системе общего и дополнительного образования и успешного выполнения Приказа Министерства науки и образования РФ необходимо учитывать следующие факторы:

1. Система шахматного образования двухуровневая, зависит от целей шахматного образования.

2. Традиционная модель шахматного образования не отвечает современным требованиям. Необходимо определить цели, реформировать методы в структуре педагогического процесса.

3. Педагогическая деятельность шахматных тренеров в специализированной шахматной школе и в общеобразовательной школе различна, имеет глубокие противоречия.

4. Актуальна проблема корректировки методической литературы, используемой шахматными тренерами в школах.

## Литература

1. Гончаров, В.И. Призвание – тренер / В.И. Гончаров // Шахматная неделя. – 2005. – № 24. – 16 с.

2. Гродзенский, С.Я. Шахматы в жизни ученых / С.Я. Гродзенский. – М. : Наука, 1983. – 168 с.

3. Костьев, А.Н. Дидактика и программа / А.Н. Костьев // Шахматы : наука, опыт, мастерство : практ. пос. / под ред. Б.А. Злотника. – М. : Высшая школа, 1990. – 335 с.

4. Крогиус, Н.В. Психологическая подготовка шахматиста. – Изд. 2-е, перераб. и доп. / Н.В. Крогиус. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 134 с.

5. Малкин, В.Б. Медико-биологические проблемы шахмат / В.Б. Малкин // Шахматы : наука, опыт, мастерство : практ. пособие / под ред. Б.А. Злотника. – М. : Высшая школа, 1990. – 335 с.

*Павел Валерьевич Скачков – международный гроссмейстер по шахматам, тренер-преподаватель «Шахматного клуба ОАО АВТОВАЗ» Тольяттинского государственного университета, г. Тольятти.*

## Summary

### Russian language textbook and methods of its teaching at school as means of realization of new generation State Standards

One of possible organization and content of Russian language textbook and methods of its teaching for HEI due to research on a new generation State Standards on all education levels. Consideration of most important questions of language and methods is meant to be released in competence approach limits, and is to contribute professional training of philologist teacher towards new standards realization. Special attention is paid towards practical work as prime component of paradigm action in education.

**Keywords:** action, capacity approach, professional training, key competence, syncretic style of the textbook, problematic dialogue technology, practical work in Russian language teaching methods, capacity task.

*Isaeva Nina Alexandrovna – Candidate of Philology, senior lecturer at Kaluga State Pedagogical University named after K. Tsiolkovsky, Kaluga, Kaluga region.*

### Value attitude forming among future primary school teachers towards foster-children

Importance of educational-research and pedagogical practice in the process of future primary school teachers' value attitude active component towards foster-children is being shown in the article. Aspects of content and organization technologies of students' practice in the context of work are being revealed.

**Keywords:** value of child's development, value type of relation towards foster-children, personality-centred education, education-research practice, pedagogical practice.

*Pazukhina Svetlana Vyacheslavovna – Candidate of Psychology, assistant professor at Pedagogics, Psychology and Disciplines of Primary Education Department of Tula State Pedagogical University named after L. Tolstoy, Tula, Tula region.*

### Enhancing students' cognitive interest in professional training

Cognitive interest activation is only possible when conceptual approach towards the very studying activity is changed: from educand student is to transform into an education specimen who is interested in knowledge assimilation necessary for mastery of profession. A complex programme regarding new (innovative) education methods in HEI, organizing of both studying and production practice in conformity with students' interests, application of up-to-date informative-communicative means in education is necessary for professional-cognitive interest activation in students.

**Keywords:** interest, cognitive interest, professional activity, professional-cognitive interest, active methods of education.

*Shapovalov Vladimir Vladimirovich – lecturer at Economics and Management Department of Shuya State Pedagogical University, Shuya, Ivanovo region.*

### Development of informative independence among elementary schoolchildren on a basis of synergetic approach

Process of informative independence by means of Maths in synergetic approach limits is being discussed in the article. Individual cognitive components are being distinguished: content-operative, volitional, motivational; control parameters of each of those components' development are being defined.

**Keywords:** informative independence, synergetic approach, content-operative component of informative independence, volitional component of informative independence, motivational component of informative independence.

*Bolotova Alyona Ivanovna – post-graduate student of Mathematics and its teaching methods in Elementary School Department of Moscow City Pedagogical University, Moscow.*

### **Fiction reading as one of senior preschoolers activity species**

Approaches towards understanding of fiction literature among senior preschoolers are being considered in the article. Offered treatment of preschool readers' activity corresponds with new Federal State requirements towards basic general education structure of preschool education programme.

*Keywords:* readers' activity, senior preschoolers, emotional sphere, sensible content, creative and recreative imagination.

*Chindilova Olga Vasilyevna* – Candidate of Pedagogics, senior lecturer at Primary and Preschool Education Department of APK and PPRO, Moscow.

### **Model of sports employment on the basis of person-guided approach towards senior preschoolers**

Questions of sports employment contents designing are considered on the basis of person-guided approach with children of senior preschool age. Model of sports employment is offered, contents of employment basic parts are described as well as technology of its realization. The special accent is made on features of organization and contents of game employment and the employment constructed on a free choice of movements by children. The scheme of sports employment analysis is offered on the basis of person-guided approach in teacher-children interaction.

*Keywords:* sports employment on the basis of person-guided approach, contents and technology of carrying out of sports employment, game sports employment, mobile games, relay races, scheme of analysis on sports employment.

*Habarova Tatyana Valerjanovna* – senior teacher at Preschool Education Department of Komi Republican Institute of Education Development and Personnel Retraining, Syktyvkar, Komi Republic.

### **Typology of schoolers studying under teachers affected by emotional burnout syndrome**

Personal characteristics and indications of successful educational activity among schoolers studying under teachers with medium to high level of emotional burnout are being defined in the article. Typology of schoolers, studying under such teachers has been created. Personal characteristics of primary schoolchildren are being analyzed: self-attitude, scholastic anxiety, scholastic motivation.

*Keywords:* emotional burnout, typological approach, primary schoolchild.

*Merzlyakova Diana Rafailovna* – Candidate of Psychology, senior lecturer at Psychology and Special Education Department of

*Qualification Increase and Retraining of Education field workers Institute, Izhevsk, Udmurt Republic.*

### **Peculiarities of class corporate culture in elementary school**

Results of research on components of primary schoolchildren' class corporate culture are being announced in the article. Classes with different levels of corporate culture formation are being outlined. Programme of class' culture formation is being described.

*Keywords:* corporate culture of a class, functions of corporate culture, components of corporate culture, forming of class' collective.

*Leonova Irina Sergeevna* – lead specialist of City Administration Department of providing outreach with public, Kogalym, Tumen area, Khanty-Mansi autonomous region – Yugra.

### **Making of a dictionary by primary schoolchildren**

Following article is about organization of teaching work aimed both at the development of research abilities and cognition of primary schoolchildren and their vocabulary enrichment. In addition such work as making collections by children favours the development of different educational tasks: attracting children's attention to using "good" words; linking human activity and speech; using children's creative potential to build up personality; development of abilities to work together. This experience can be used by teachers of primary schools and supplementary education teachers.

*Keywords:* teaching process, classroom organization of children, children's life activity, educational process, enrichment of vocabulary, making of dictionaries, research abilities.

*Sabelnikova Svetlana Igorevna* – deputy of head of EMC, Central Education Management District, Moscow.

### **Pedagogical innovations in modern chess education**

Problems of modern children-teachers chess education are being analyzed in the article. Contradictions between traditional model of chess education and innovative approach towards teaching of chess discipline in general and additional education system are being considered. Native chess education lacks theoretical research on selected topics; coach experience is being used as methodical insurance.

*Keywords:* chess, chess education, definition of chess education purpose, organization of chess education.

*Skatchkov Pavel Valerievich* – International Grandmaster, coach-teacher of Chess Club AVTO-VAZ of Tolyatti State University, Tolyatti, Republic of Tatarstan.