

СОДЕРЖАНИЕ

ВАЖНОЕ СОБЫТИЕ

Всероссийская конференция «Обеспечение преемственности в работе по Образовательной системе "Школа 2100"» 3

НА ТЕМУ НОМЕРА

О.В. Чиндилова
Рекомендации по реализации
предшкольного образования 7

Л.В. Трубайчук
Реализация принципа преемственности
в Образовательной системе «Школа 2100» 10

Г.Л. Пашнева, Е.П. Лебедева
Психолого-педагогическая преемственность
в обучении детей 14

З.И. Курцева
Роль непрерывного курса риторики
в воспитании и развитии личности 18

Н.Г. Капустина
Подросток: период после детства 20

С.А. Слепнева, А.С. Суханов
Интегрированный урок как средство
развития интересов подростков 24

ШКОЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГ

И.Н. Верхотурова
Сравнительный анализ
субъектного опыта подростков 26

Е.А. Шерешкова
Формирование осознанного отношения
к психологическому здоровью у подростков 30

Т.В. Архангельская
Как помочь подростку раскрыть
свою индивидуальность 33

С.В. Истомина
К вопросу о профессиональном
самоопределении старшеклассников 35

Н.В. Бякова
Игра «Марафон» как форма помощи
подросткам в профессиональном
самоопределении 38

ВОСПИТАНИЕ: БРОШЕННАЯ ТЕРРИТОРИЯ

А.К. Поповских
«Академия друзей» как средство коррекции
межличностного взаимодействия
подростков 42

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

В.В. Зайцев, О.В. Науменко, С.В. Машкова
Е.Л. Овчинникова, Е.И. Руднянская,
Опыт совершенствования методической
подготовки будущих учителей 45

Л.Ф. Квитова
Роль методической службы в условиях
вариативности начального образования ... 50

О.В. Соболева
Беседы о чтении (Беседа шестая) 52

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

И.И. Целищева, С.А. Зайцева
Развитие математического мышления
учащихся посредством решения
эвристических задач 59

А.В. Белошистая
Обучение решению трудных задач
в 4-м классе 62

Е.Ю. Салина
Развитие орфографических умений
на уроках русского языка 64

О.В. Попова
Кружковая работа
по ТРИЗ-технологии в начальной школе ... 66

НАШИ ПОЗДРАВЛЕНИЯ

У наших коллег – юбилей! 70

НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Л.А. Медникова
Рефлексивная деятельность
младшего школьника 72

В.И. Сафонов
Использование информационных технологий
при обучении математике на всех
ступенях среднего образования 75

В.Н. Филиппов
Интенсивный подход в обучении детей
иностранному языку 79

А.Н. Атрашенко, О.И. Аладко
Внеурочная деятельность учащихся
как фактор повышения эффективности
образовательного процесса 82

Е.Ю. Клепцова
Профилактика детской нетерпимости 84

С.Р. Ширванова
Интегральная система оценивания на уроке
физической культуры в младших классах ... 88

КЛАССНЫЙ КЛАССНЫЙ

С.В. Денисова
День 8 Марта (Сценарий праздника) 91

ПРОДЛЕНКА

Е.Г. Занозина
Развитие логического мышления
на занятиях в группе продленного дня 94

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

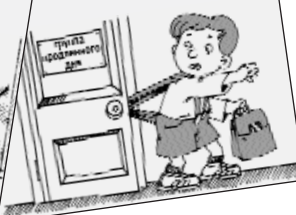
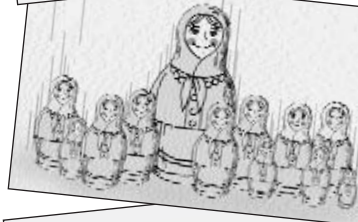
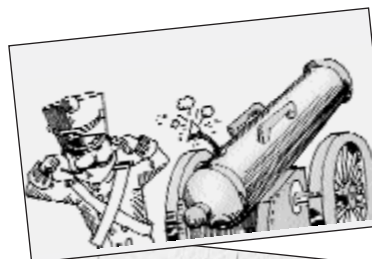
Дорогие коллеги!

Вы наверняка замечали, что, готовясь к встрече Нового года, мы вместе с детьми погружаемся в атмосферу радостного ожидания самого волшебного, самого любимого праздника и тем самым снова возвращаемся в детство. Вот почему к традиционным новогодним пожеланиям здоровья, счастья и благополучия я хотел бы добавить еще одно, без которого, мне кажется, не может быть настоящего педагога: помните, что все взрослые когда-то – и не так уж давно! – были детьми, и не спешите оборвать нити, связывающие каждого из нас с детством. Так мы быстрее и лучше сможем понять наших воспитанников и учеников, и самых маленьких, и больших, а им в свою очередь легче будет разглядеть в нас, взрослых, друзей.

Решив посвятить первый номер 2008 года **премственности ступеней образовательного процесса**, мы намеренно раздвинули рамки этой темы и включили в рассмотрение наряду с дошкольниками и младшими школьниками подростков – наших вчерашних учеников. Многие из них хотят казаться взрослыми, а многие и впрямь быстро взрослеют, но это вовсе не означает, что они больше не нуждаются в нашей помощи и поддержке. Но чего именно ждут они от нас? Как и чем можем мы им помочь? Об этом рассказывают материалы этого номера. Их авторы приводят результаты своих наблюдений, порой весьма неожиданные, дают советы и рекомендации, которые могут пригодиться даже опытным педагогам, делятся своими знаниями и методическими находками.

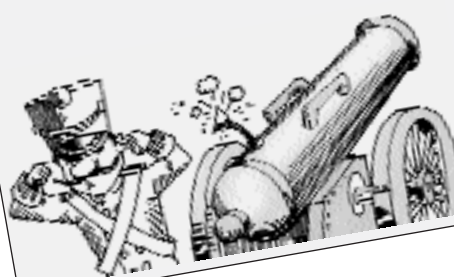
Мы благодарны всем, кто откликается на наши публикации и включается в их обсуждение. Ждем ваших писем, откликов, статей и желаем удачи в наступившем году!

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**



**плюс до
и после**

**Всероссийская конференция
«Обеспечение преемственности
в работе по Образовательной
системе "Школа 2100"»**



2–3 ноября 2007 г. в г. Москве состоялась XI Всероссийская конференция педагогической общественности по проблемам развития Образовательной системы «Школа 2100». Организаторы конференции – МОО «Школа 2100» и кафедра дошкольного и начального образования АПК и ППРО РФ.

На конференцию были приглашены заведующие кафедрами дошкольного и начального образования, специалисты предметных кафедр региональных ИПК, дошкольные и школьные педагоги образовательных учреждений, работающих в русле развивающего вариативного образования по учебникам и пособиям «Школы 2100», руководители и сотрудники региональных и федеральных органов образования; преподаватели университетов и педагогических вузов из Москвы и Московской области, Петербурга, Республики Татарстан, Удмуртской Республики, Республики Марий Эл, Республики Мордовии, Чувашской Республики, Республики Башкортостан, Республики Саха (Якутия), из городов Абакан, Белев, Брянск, Великий Новгород, Волгоград, Волжский, Вышний Волочек, Екатеринбург, Заволжье, Иваново, Калининград, Кемерово, Кимовск, Киржач, Клин, Ковров, Коряжма, Краснодар, Красноярск, Лабытнанги, Липецк, Магнитогорск, Нерехта, Нижний Новгород, Новокузнецк, Новосибирск, Новоуральск, Омск, Пенза, Петрозаводск, Петров Вал, Псков, Самара, Сатка, Свободный, Северодвинск, Стрежевой, Тамбов, Тверь, Тольятти, Тула, Тюмень, Хабаровск, Чита, Яро-

славль и из других регионов. Всего в работе конференции участвовало 258 человек.

Конференцию открыл президент Межрегиональной общественной организации содействия развитию Образовательной программы «Школа 2100» проф. *Р.Н. Бунеев*. Он констатировал, что за период между X и XI конференциями деятельность авторского коллектива «Школы 2100» осуществлялась в соответствии с приоритетными направлениями, которые были определены в резолюции X Всероссийской юбилейной конференции в 2006 г., а именно:

1. Завершен эксперимент по созданию технологии оценивания образовательных достижений учащихся – инструментарий, позволяющий диагностировать достижение современных целей образования.
2. Решается проблема перехода учащихся от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненных условиях: методический аппарат учебников дополнен системой компетентностных задач, разработанных для разных возрастных групп.
3. С целью реализации индивидуальной образовательной траектории учащихся старших классов разработана модель учебника, соединяющего базовый (общеобразовательный) и профильный уровни. Эта модель уже нашла свое воплощение в учебниках «Русский язык» для 10 и 11 классов.
4. Проведена 1-я Всероссийская конференция преподавателей педагогических вузов и колледжей (2–3 фев-

раля 2007 г.), которая проанализировала опыт подготовки студентов к работе в условиях вариативного развивающего образования.

В первой части пленарного заседания с докладами выступили президент МОО «Школа 2100» проф. *Р.Н. Бунеев* и вице-президент МОО «Школа 2100» доцент *А.А. Вахрушев* («Школа 2100» как образовательная система, обеспечивающая реализацию государственной политики построения непрерывного качественного образовательного процесса), доцент кафедры начального и дошкольного образования АПК и ППРО *О.В. Чиндилова* («Роль методической службы в решении задач преемственности между дошкольным и начальным общим образованием»), доцент кафедры культуры речи МПГУ *З.И. Курцева* («Воспитание и развитие личности в Образовательной системе "Школа 2100" средствами непрерывного курса риторики»).

Интересным опытом системной работы по обеспечению преемственности деятельности педагогов ДОУ, начальной и основной школы поделились в своих докладах доцент кафедры дошкольного и начального образования Тюменского ОГИРРО *Л.Ф. Квитова*, ведущий методист кафедры начального образования Ярославского ИРО, заслуженный учитель РФ *И.Н. Чижова*, зав. кабинетом начального образования Костромского ИПК РО *Л.А. Медникова*.

Вторая часть пленарного заседания была посвящена проблеме построения развивающей образовательной среды как перспективной цели образовательного учреждения. С докладом на эту тему выступили канд. истор. наук *Д.Д. Данилов* и канд. пед. наук доцент *Е.В. Бунеева*.

Пути построения развивающей образовательной среды школы (ДОУ) участники конференции обсуждали в форме «свободного микрофона».

В ходе обсуждения обозначились четыре основные проблемы: 1) как быть, если мнения внутри коллектива

разделились и не все педагоги готовы строить новую образовательную среду; 2) что делать, если не у всех получается работать по-новому; 3) как добиться того, чтобы работу педагогов контролировали тоже с новых позиций; 4) как выстроить систему воспитательной работы школы (ДОУ).

В результате обсуждения были намечены некоторые пути решения обозначенных проблем. Так, например, выступающие сошлись во мнении, что переходный период в процессе создания коллектива единомышленников необходим, причем он может быть довольно долгим; тем не менее следует двигаться вперед шаг за шагом, убеждая коллег, повышая квалификацию, осваивая новые педагогические технологии. Надо быть при этом готовым к тому, что на начальном этапе, возможно, придется вести обучение по традиционным учебникам. Если не у всех получается работать по-новому, нужно организовать методическую работу в коллективе сообща, через микрогруппы и личные контакты, идти по пути постепенного погружения в проблемы, учитывая зону ближайшего развития педагогов, анализируя каждый шаг и поощряя любые положительные результаты.

Среди предложений по решению проблемы контроля участники конференции назвали координацию контроля образовательного учреждения с управлением образования и методическими службами (выработка единых требований, создание технологических карт анализа уроков и т.д.); подготовку учителя к самоанализу урока, участие в конкурсах профессионального мастерства и т.д.

Выстраивание по-новому всего воспитательного процесса требует опоры на принципы гуманистического развивающего воспитания (А.А. Леонтьев), демократизации всего уклада жизни в образовательном учреждении, создания системы детского самоуправления, учета запросов детей и родителей, интеграции основного и дополнитель-

ного образования, использования богатого воспитательного потенциала учебников «Школы 2100».

Обсуждение этих и других проблем, связанных с реализацией принципа непрерывности и преемственности в рамках Образовательной системы «Школа 2100», продолжилось в секциях.

1-я секция «Опыт реализации преемственности дошкольного и начального общего образования в рамках "Школы 2100". Организация дошкольного образования (содержание, формы, преемственность)».

С сообщениями на секции выступили: профессор Челябинского гос. пед. университета *Л.В. Трубайчук* «Сущность реализации принципа преемственности в Образовательной системе "Школа 2100" на примере Челябинской области»; учитель начальных классов, руководитель экспериментальной работы школы № 141 г. Казани *Н.А. Серегина* «Преемственность дошкольного и начального образования. Проблемы и пути их решения на примере школы № 141»; автор непрерывного курса математики *С.А. Козлова* «Особенности технологии открытия нового на занятиях по введению в математику со старшими дошкольниками»; канд. пед. наук, автор пособий *Т.Р. Кислова* «Реализация принципа преемственности на занятиях по развитию речи»; методист УМЦ «Школа 2100», автор пособий *И.В. Маслова* «Роль занятий по продуктивной деятельности на этапе дошкольного образования»; доцент АПК и ППРО г. Москвы *О.В. Чиндилова* «Диагностика речевого и познавательного развития старших дошкольников»; зам. директора по УВД ОУ «Тополек» г. В. Новгорода *О.В. Нехаева* «Апробация программы "Школа 2100" в образовательном учреждении "Начальная школа – детский сад"»; учитель ОУ «Тополек» г. В. Новгорода *З.А. Кудинова* «Система преемственной работы по коррекции мелкой моторики и координации движений»; профессор, автор

учебников *О.А. Куревина* «Системный подход к реализации эстетического образования в курсе "Синтез искусств"»; заведующая д/с № 175 *И.А. Петросянц*, зам. директора д/с № 175 г. Воронежа *Л.А. Кулешова* «Развитие творческих способностей и воображения детей в разделе "Синтез искусств"»; преподаватель «Школы искусств» г. Сарова Нижегородской обл. *О.А. Линник* «Курс синтеза искусств в подготовке детей к обучению в "Школе искусств"»; педагог дополнительного образования д/с № 1883 г. Москвы *Н.В. Косырева* «Методика проведения цикла занятий по художественно-эстетическому образованию на основе курса "Синтез искусств"»; зав. ГОУ д/с комбинаторного вида № 2471 г. Москвы *Н.П. Ладейщикова* «Организация поэтапного освоения комплексной программы развития и воспитания дошкольников "Детский сад 2100"»; зав. ДОУ № 20 г. Салавата *Л.А. Головина* «Вопросы преемственности в работе ДОУ и школы; пути их реализации»; канд. мед. наук, доцент *Г.В. Бородкина* «Системный подход к развитию, обучению и здоровью ребенка».

2-я секция «Опыт решения проблемы преемственности начального общего и основного общего образования в рамках "Школы 2100"».

С сообщениями на секции выступили: ст. преподаватель кафедры дошкольного и начального образования Красноярского ИПК *Н.П. Жигалова* и директор школы № 1 г. Камска *В.Т. Жульянова* «Непрерывность и преемственность в реализации Образовательной системы "Школа 2100" в Красноярском крае (ИПК – образовательное учреждение)»; зав. кабинетом педагогики и психологии КРИПК и ПРО г. Кемерово *Е.Ю. Командирова* «Роль КРИПК и ПРО в работе по внедрению Образовательной системы "Школа 2100" в Кемеровской обл.»; доцент кафедры начального и дошкольного образования АПК и ППРО *Е.Л. Мельникова* «Предметная специ-

фика и преемственность в использовании проблемно-диалогической технологии в начальной и основной школе (на примере русского языка и естествознания)»; методист кабинета начальной школы Архангельской ИПК *О.В. Макарова* «Реализация ОС "Школа 2100" в начальной школе с учетом регионального компонента»; учитель начальных классов МОУ «Гимназия № 62» г. Кемерово, методист-консультант ОС «Школа 2100» *Е.П. Лебедева* «Проблема психолого-педагогической преемственности в обучении детей (из опыта работы)»; канд. истор. наук *Д.Д. Данилов*, координатор внедрения ОС «Школа 2100» в МОУ СОШ № 1120 г. Москвы *Л.К. Аванесян* «Опыт организации преемственности между начальной и основной школой»; методист кафедры дошкольного и начального образования Омского ИРО *А.Г. Пачина* «Методика организации и научно-методического сопровождения эксперимента по контролю и оцениванию»; методист УМЦ «Школа 2100» *И.И. Кремлева* «Преемственность в использовании технологии работы с текстом в начальной и основной школе»; учитель начальных классов прогимназии № 1749 г. Москвы *М.Г. Петрук* «Использование современных технологий на уроках в начальных классах как гарантия успешности учащихся в средней школе»; зам. директора по УВР Тубинской школы Усть-Илимского р-на Иркутской обл. *О.Л. Шестакова* «Опыт и проблемы реализации ОС "Школа 2100" в условиях сельской школы».

По результатам работы участники конференции проголосовали за следующую резолюцию.

РЕЗОЛЮЦИЯ

**XI-й Всероссийской конференции по теме
«Как обеспечить преемственность
в работе по Образовательной системе
"Школа 2100"
на разных ступенях образования»**

Мы, участники конференции, представляющие педагогическую общественность всех регионов Российской Фе-

дерации, обсудили проблемы организации преемственности и непрерывности образования и вклад «Школы 2100» в их решение. Актуальность этой проблемы связана с тем, что в Образовательной системе «Школа 2100» созданы все необходимые условия для обеспечения преемственности между ступенями образования, что отвечает государственной политике. Однако в массовой практике эти богатые возможности используются явно недостаточно.

За 12 лет своего существования «Школа 2100» сложилась в целостную образовательную систему, в которой каждая ступень образования от дошкольного до старшей школы обеспечена личностно ориентированным развивающим содержанием, современными образовательными технологиями, сложившейся системой научно-методического сопровождения педагогов. В результате научно-методической комплексной экспертизы, проведенной РАО в конце 2005 года, «Школа 2100» признана личностно ориентированной развивающей системой для массовой школы и рекомендована к использованию в массовой практике.

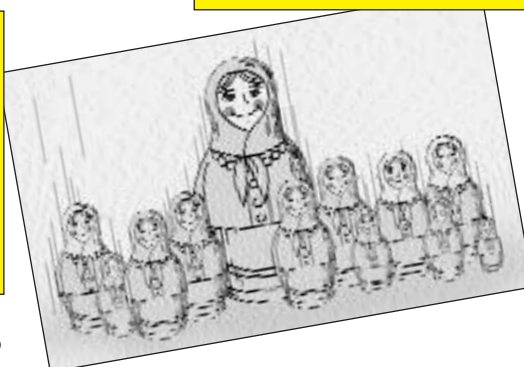
Конференция постановляет:

1. Считать этап дошкольного образования составной частью нашей образовательной системы.
2. Основная задача на ближайшее время – обеспечение развивающего характера образования в основной и старшей школе.
3. Перспективной целью образовательных учреждений, выбравших «Школу 2100», является создание развивающей образовательной среды.
4. Решение этих задач необходимо начинать с этапа подготовки будущего учителя, с изменения акцентов в работе со студентами педвузов.
5. Следует активизировать работу с предметными кафедрами ИПК.

Далее мы знакомим читателей журнала с некоторыми материалами, представленными участниками конференции.

Рекомендации по реализации предшкольного образования

О.В. Чиндилова



Предшкольное образование названо в Постановлении Правительства РФ от 9 декабря 2004 г. одним из приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации.

Вопросы о формах и моделях предшкольного образования, о его содержании и технологиях, о критериях готовности ребенка к обучению в школе обсуждаются сегодня на государственном уровне. При этом рынок учебной литературы наводняется множеством «необходимых пособий» для старших дошкольников, авторы которых имеют порой весьма туманное представление о специфике дошкольного образования. В этой ситуации и чиновникам, и методистам, и педагогам-практикам очень непросто понять, как следует действовать в условиях, когда на федеральном уровне еще не приняты многие важные решения и не разработаны соответствующие документы и материалы.

«Школа 2100», современная лично-ориентированная образовательная система, которая реализует идеи развивающего образования непрерывно и преемственно от дошкольного этапа до окончания школы, готова сегодня оказать педагогам и родителям реальную помощь на этапе предшкольного образования детей 5–6 лет.

В первую очередь была разработана Концепция предшкольного образования, базирующаяся на основных положениях Образовательной системы «Школа 2100», созданной под руководством академика РАО А.А. Леонтьева. В соответствии с этой Концепцией главная цель образования – не ЗУНы, а выращивание функционально

грамотной личности. Иначе говоря, мы не «формируем» ребенка по заданной кем-то модели, а выращиваем в каждом творческие способности, готовность к самореализации, поддерживаем в ребенке все то, что связано с «лицом необщим выраженьем», с личностным развитием.

Кроме того, в Концепции предложена трактовка понятия «готовность к школьному обучению». Особенностью концепции предшкольного образования в ОС «Школа 2100» является то, что она одновременно решает две задачи:

1) готовит детей к новому для них виду деятельности – **учебной** (сюда входит мотивационная готовность, познавательно-речевое развитие и пр.);

2) готовит детей к обучению в школе (т.е. к работе в коллективе, общению со взрослыми и сверстниками и пр.).

Особое внимание уделяется таким важнейшим сторонам готовности ребенка к обучению, как умение точно воспринимать и выполнять задание, запоминать последовательность действий, необходимых для его выполнения, развитие мелкой моторики, зрительно-моторных координаций и фонематического восприятия. Мы выделяем **четыре линии развития дошкольника, определяющие его готовность к школьному обучению**: линия формирования произвольного поведения, линия овладения средствами и эталонами познавательной деятельности, линия перехода от эгоцентризма к децентрации (способности видеть мир с точки зрения другого человека) и линия мотивационной готовности.

Эти четыре линии развития и должны определять содержание и дидактику дошкольного образования.

Проблему **отбора содержания** дошкольного образования сегодня невозможно решить без опоры на **принцип минимакса**. В соответствии с ним целесообразно определить нижнюю границу, или нижний уровень, – тот минимум содержания, который каждый ребенок **обязан усвоить**, и предложить верхнюю границу, или верхний уровень, – то содержание образования, которое мы **можем предложить** старшему дошкольнику. Именно с этой позиции написаны все пособия, обеспечивающие дошкольное образование в системе «Школа 2100».

На формирование необходимых для успешного обучения в школе качеств в значительной степени ориентированы все учебно-методические пособия и материалы, созданные авторским коллективом «Школы 2100» для дошкольников. Реальную помощь педагогам окажут материалы **сборника программно-методических материалов «Дошкольное образование (образование детей старшего дошкольного возраста)»**. Содержание его достаточно разнообразно и адресовано как педагогам-практикам, так и методистам дошкольного и начального школьного образования, руководителям образовательных учреждений, родителям. Помимо Концепции дошкольного образования, в сборник вошли **диагностические материалы**, помогающие выявить степень готовности ребенка к обучению в школе. Впервые педагогам предложены **карты программных требований**, позволяющие определить уровень познавательного развития каждого ребенка, а также материалы **диагностики речевого и когнитивного развития старших дошкольников**. Важно отметить, что диагностика речевого развития детей разработана авторами с позиции преемственности дошкольного и начального этапов образования и позволяет проверить, насколько будущий школьник освоил умения слушания, говорения, чтения-слушания.

Интерес у педагогов и родителей вызовут также методические рекомендации по проведению **занятий** по развитию речи и подготовке к обучению грамоте, по введению в художественную литературу, по ознакомлению с окружающим миром, по введению в математику, по продуктивным видам деятельности, по синтезу искусств. При этом педагогам и родителям предложены **разные модели** использования этих материалов в зависимости от времени, которое планируется затратить на дошкольное образование ребенка, от результатов диагностики, от выбранной формы дошкольного образования.

Однако сами по себе программно-методические материалы не гарантируют желаемого конечного результата.

В ОС «Школа 2100» определены **основные требования к дошкольному образованию**:

- ведущая роль должна отводиться игровой деятельности (с соблюдением преемственности в технологиях образования старших дошкольников и младших школьников, а именно: проблемно-диалогической технологии, технологии чтения-слушания текста. Под игровыми технологиями мы понимаем конкретные приемы и средства дидактической игры, используемые в образовательном процессе. Недопустимо построение занятий со старшими дошкольниками по типу школьных уроков: сидение за партами в течение всего занятия, преобладание чисто механических тренировочных упражнений и т.п.);

- нацеленность на личностно ориентированное познавательное и социальное-личностное развитие ребенка (наша идея: обеспечивать ребенку образование только по тем направлениям познавательного развития, по которым он еще не достиг уровня готовности к обучению в школе).

Комплекс мер, направленных на создание условий для гармоничного развития ребенка, охрану и укрепление его здоровья, должен включать следующие направления:

1. Нормализация учебной нагрузки:
– отказ от «школьного» обучения детей дошкольного возраста;

– разработка комплексной психолого-физиологической диагностики развития ребенка и его готовности к школьному обучению;

– приведение педагогических технологий в соответствие возрастным особенностям и функциональным возможностям ребенка на данном этапе развития;

– разработка методик физиолого-гигиенической и психологической оценки и мониторинга педагогических инноваций.

2. Формирование ценности здоровья и здорового образа жизни.

3. Создание адаптивной образовательной среды для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья и проблемы в развитии, которая должна быть направлена на раннюю диагностику и коррекцию, последовательную социализацию и интеграцию этих детей в массовую школу.

Материалы сборника в первую очередь предназначены для педагогов, занимающихся с детьми, которые не посещают ДООУ, и для их родителей.

Проблема готовности педагога к реализации содержания дошкольного образования стоит очень остро. На наш взгляд, основными показателями этой готовности являются:

а) способность работать в личностной (развивающей, гуманистической) парадигме, напрямую связанная с установкой на творчество;

б) профессиональное знание возрастной педагогики и психологии, владение соответствующими методиками и технологиями;

в) готовность к саморазвитию, изменению, способность вписываться в постоянно меняющуюся среду, рефлексировать над педагогическим процессом.

Не менее важна для дошкольных педагогов задача **включения родителей в процесс дошкольного образования ребенка**, что предполагает работу в нескольких направлениях:

– разъяснение родителям образовательной политики РФ как на государственном, так и на общественном уровне, что становится особенно актуальным в связи с дальнейшим реформированием системы образования;

– пропаганда среди родителей идей развивающего образования и обеспечение их активного сотрудничества с педагогами ДООУ и других образовательных учреждений, занимающихся дошкольным образованием;

– помощь родителям, самостоятельно обеспечивающим дошкольное образование ребенка, предоставление им полного пакета необходимых материалов (программ, пособий для ребенка, методических рекомендаций с подробным описанием занятий, диагностик, наглядных и раздаточных материалов).

Особую роль в решении поставленных выше задач мы отводим специалистам методической службы, в первую очередь в вопросах подготовки педагогов. Именно методист может целенаправленно влиять на образовательный процесс, организуемый педагогом, отбирая дидактический материал (в частности, учебные пособия), а также на организацию деятельности (формы и способы обучения, методики, технологии). Кроме того, методист может влиять непосредственно на педагога, помогая ему справляться с проблемами и затруднениями, неизбежными в работе. В случае опосредованного (вынуждающего) вовлечения педагога в систему повышения квалификации методист может влиять на самоопределение педагога, на его представление о целях предстоящих изменений и ценности профессионального развития. Процедура самоопределения педагога осуществляется через анализ качества результатов, проблематизацию, организацию рефлексии образовательной деятельности.

Общее содержание **методической деятельности**, в которой сегодня реально нуждаются педагоги дошкольного образования, можно определить следующим образом:

– консультирование как поиск и предложение возможных решений по возникающим вопросам, связанным с предметным содержанием и методическим обеспечением дошкольного образования;

– координирование как курсы повышения квалификации и как организация посещений открытых учебных занятий;

– информирование как управление потоками информации от источника к нуждающемуся потребителю и обеспечение понимания содержания информации;

– нормативно-правовое сопровождение через изучение документов, нормирующих педагогическую деятельность;

– курирование (содействие) как понимание проблем образовательного учреждения и соответствия целеполагания получаемым результатам;

– проведение экспертизы образовательной программы и анализа деятельности образовательного учреждения, педагогов.

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

Реализация принципа преемственности в Образовательной системе «Школа 2100»

Л.В. Трубайчук

В последнее время все острее встает вопрос о преемственности в образовании на разных ступенях развития. Его поднимают и ученые, и руководители образовательных учреждений, и учителя, и даже родители учеников. Их тревога вполне обоснована. При всем многообразии и вариативности программ дошкольного, начального и основного образования между этими ступенями практически отсутствуют сквозные линии, которые бы учитывали единство целей, содержания, выбор наиболее оптимальных форм, методов, средств эффективного обучения, оценивания и диагностирования достижений учащихся.

В образовательных программах и соответственно в учебниках встречается такое разночтение понятий, такое несовпадение форм и методов обучения, что дети испытывают затруднения при переходе из одной школы в другую даже в пределах своего района. Особенно ощутимы эти трудности при смене ступеней образования. Наиболее слабым местом является **несогласованность программ между дошкольным и начальным школьным образованием**. Здесь не учитываются ни объем знаний ребенка, ни уровень его социального и личностного развития. Это объясняется многими объективными и субъективными причинами. Среди них наиболее существенная – автономность и изолированность дошкольного образования, связанная с тем, что оно до недавнего времени не входило в образовательный процесс. Ранее разработанные программы ориентированы на дошкольное воспитание и не учитывают подготовку ребенка к школе в ДОУ. Почти все эти программы сохранили свой статус и в новых условиях развития дошкольного образования, не учитывая перспективы раз-

вития ребенка в начальной школе, а значит и преемственность в образовательном процессе.

В педагогической науке преемственность в образовании понимается как одно из необходимых условий обеспечения становления и развития личности ребенка, обеспечения его дальнейшей жизнедеятельности; как непрерывность на различных этапах обучения (детский сад – школа, школа – вуз); как единая организация этих этапов или форм обучения в рамках целостной системы образования.

В философской литературе принцип преемственности трактуется в качестве одной из сторон закона отрицания. Преемственность предполагает связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных его сторон при помощи целого как системы. Этапы развития личности определяют ступени и уровни непрерывного образования, требования и условия реализации его конкретных целей. В соответствии с этими целями должна осуществляться интеграция ступеней образования, обеспечивающая преемственность в образовательном процессе. Каждый этап в развитии личности ответственен за последующие этапы.

В отечественной педагогической теории и практике интеграция ступеней образования пока слабо отражена. На наш взгляд, **сегодня лишь одна образовательная система стремится реализовать принцип преемственности в его полноте и целостности – это «Школа 2100».** Чтобы не быть голословными, попробуем доказать свою точку зрения.

В преемственности образовательного процесса мы выделяем следующие **направления**, определяющие его целостность, последовательность и системность:

- методологическое единство;
- единство целей;
- содержательное единство;
- процессуальное единство;

– единство оценивания достижений учащихся;

– диагностическое единство.

Рассмотрим каждое из этих направлений относительно Образовательной системы «Школа 2100».

1. Методологическое единство в «Школе 2100» обеспечивается применением единого подхода – **лично ориентированного**, направленного на максимальное раскрытие и выращивание личностных качеств каждого ребенка, предоставление ему для этого комфортных и успешных условий. Уже в дошкольном детстве прослеживается четкая ориентация на развитие личности ребенка в свободной деятельности с учетом возрастных новообразований дошкольников. Любой учебник для начальной школы дает каждому ученику возможность выразить себя через решение учебных и жизненных задач. Сквозные герои, которые введены в учебники по всем предметам, помогают детям вступить в активное сотрудничество друг с другом на гуманистических позициях, осознать себя полноправной личностью и научить видеть и уважать личность других. В основной школе сотрудничество и взаимодействие друг с другом в решении познавательных задач становится основой обучения по данной образовательной системе.

Личностно ориентированный подход реализуется в учебно-воспитательном процессе через внедрение ряда тщательно продуманных принципов. Перечислим их.

Гуманистический принцип вносит в систему образования воспитание гражданственности, включая обучение основным жизненным навыкам. Данный принцип гарантирует воспитание подрастающего поколения в духе миролюбия и милосердия, уважения достоинства и прав других людей, бережного отношения к природе и всему живому.

Личностный принцип выражается в следующих положениях.

- Образование – это прежде всего становление личности человека, обретение им своей неповторимой индивидуальности.

дуальности, духовности, творческого начала; образование должно обеспечивать целостное развитие личности и готовить ее к дальнейшему образованию и жизнедеятельности за стенами школы.

- Образование должно создавать условия для того, чтобы каждый учащийся мог полностью реализовать себя, свои способности, интересы, социальные установки; мог бы самосовершенствоваться в процессе обучения на основе постоянно развивающихся способностей.

- Образование должно гарантировать каждому ученику комфортность пребывания в школе, создавать условия для мотивации успешности, его постоянного продвижения вперед в приобретении знаний.

- Образование должно обеспечивать личностную значимость учения для каждого ученика, создавать для него личностный смысл в поступках и образе жизни, что позволит заложить механизмы самореализации, саморазвития, самозащиты и самовоспитания, необходимые для становления самобытного индивидуума, диалогичного и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией.

- Образование должно формировать в личности ребенка его человекообразующую функцию, суть которой состоит в сохранении и воспитании экологии человека, его телесного и духовного здоровья, смысла жизни, личной свободы, нравственности. Для этого образование должно заложить в личность механизмы понимания, взаимопонимания, общения, сотрудничества. Учитель должен строить свои отношения с учениками на основе уважения в каждом из них личности, имеющей право на собственное мнение.

Культурно ориентированный принцип реализует в образовательном процессе обобщенные, целостные представления о мире, о месте в нем человека. Этот принцип ответственен за сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования. Культуру нельзя

сохранить иначе, как через человека. Для этого образование должно заложить в него механизм культурной идентификации – установление духовной взаимосвязи между собой и своим народом, переживание чувства принадлежности к национальной культуре, принятие ее ценностей в качестве своих.

Культурно-деятельностный принцип обеспечивает в образовательной системе предметно-практическую направленность: учащиеся должны владеть способами и приемами учебной и познавательной деятельности. Школьники должны уметь самостоятельно ставить цели и организовывать свою деятельность для их достижения. Каждый ребенок, чтобы обрести себя как личность, должен научиться выстраивать свой мир знаний, овладевать творческими способами решения научных и жизненных проблем.

Деятельностно ориентированный принцип предполагает формирование и воспитание личности как субъекта собственной жизнедеятельности, открывающего рефлексивный мир собственного «я» и умеющего управлять им.

Ценностный принцип ориентирован на общение и сотрудничество с каждым ребенком как с наивысшей ценностью в жизни. Его реализация обеспечивает сохранение духовного и физического здоровья учащихся, включение в учебно-воспитательный процесс общечеловеческих ценностей: познавательных, духовных, нравственных, эстетических, коммуникативных и др.

2. Сущностью Образовательной системы «Школа 2100» является **наличие и реализация сквозной единой цели – формирование функционально грамотной личности**, которая понимается как личность, способная реализовывать себя в жизни, использовать все приобретаемые ею знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Данная цель соотносится с запросом общества и государства, осу-

ществляет подготовку ребенка к жизни, начиная с дошкольного детства и заканчивая профильной школой. Именно на достижение данной цели ориентированы все учебники и пособия, задания в которых направлены на формирование таких **личностных качеств** ребенка, как толерантность, честность, миролюбие, инициативность, самостоятельность, и таких **общеучебных** умений, как организационные, интеллектуальные, коммуникативные, оценочные.

3. Содержательное единство обеспечивается разработкой сквозных программ и учебников, чаще всего одних авторов, которые выстраивают содержательные предметные линии, начиная с дошкольного образования, и в дальнейшем опираются и ориентируются на возрастные закономерности развития ребенка. Так, серия учебников для предметной области «Русский язык и литература» создана под руководством Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой; «Детская риторика» – Т.А. Ладыженской; «Математика» – Т.Е. Демидовой, С.А. Козловой и др.; «История» – Д.Д. Даниловым, предметы естественно-научного направления – А.А. Вахрушевым и др. В рамках одного предмета выстраиваются содержательно-целевые линии развития, проходящие через все ступени образования: дошкольного, начального и основного, для которых разработаны **содержательно-целевые ориентиры**. Данные линии обеспечивают изучение предмета в системе и целостности.

Авторы предметных циклов создают учебники нового поколения, реализующие личностно ориентированную парадигму образования. Этому подчинены учебные задания и упражнения, которые требуют от ученика новой роли – **субъекта учения**, погруженного в исследовательскую деятельность при решении учебных и жизненных задач. При этом учебники предоставляют возможность свободного выбора упражнений в соответствии с уровнем развития и подготовки учащихся. Для этого в каждом учебнике реализо-

ван принцип минимакса, отражающий стандарты двух уровней – нижнего и верхнего. Это позволяет каждому ученику найти свое место в зависимости от индивидуальных возможностей, способностей и интересов.

4. Процессуальное единство достигается за счет внедрения в практику технологий работы с текстом, оценивания, проблемно-диалогического обучения. Последняя используется для открытия каждым школьником нового знания как личностного образовательного продукта, обеспечивает творческое усвоение знаний посредством диалога с учителем и с одноклассниками. Данная технология нацелена на создание проблемной ситуации, формулировку проблемы, выдвижение гипотезы, планирование деятельности до открытия нового знания и применения его на практике.

5. Единство оценивания опирается на разработанную в рамках системы технологию, которая для учеников представлена в «Дневнике школьника», а для учителей – в правилах технологии оценивания образовательных достижений учащихся. Выделяются три уровня успешности: необходимый – решение типовой задачи; программный – решение нестандартной задачи; максимальный – решение никогда не изучавшейся в классе «сверхзадачи». Подкупает, что все уровни успешности учащихся строятся на позитивных эмоциях и предполагают как внешнюю оценку, так и самооценку, что создает ситуацию успеха в обучении и превращает ученика в субъекта учения.

6. Диагностическое единство охватывает все ступени образования и отражено в специальных научно-методических сборниках, в рабочих тетрадях для учащихся и в методических рекомендациях для учителя. Причем в поле зрения диагностики попадает и уровень знаний, и уровень развития психических качеств личности ребенка, и уровень развития его самосознания, саморазвития, самореализации.

Таким образом, целостная система образования «Школа 2100» обеспечивает непрерывность на методологическом, целевом, содержательном, процессуальном, оценочном, диагностическом уровнях, что дает возможность создать условия для поступательного развития и продвижения личности ребенка в образовательном процессе, начиная с дошкольного детства.

Что касается внедрения данной образовательной системы в практику, то необходима заинтересованность в сотрудничестве и координации совместных действий детского сада и школы со стороны органов образования. Так, в г. Челябинске около 50% начальных школ работают по Образовательной программе «Школа 2100», а среди

ДОУ таких – только 2%, хотя преемственность на этом уровне основательно проработана. Необходимо, чтобы средние образовательные учреждения скоординировали совместную образовательную программу с ДОУ в своих микрорайонах. Может быть, для этого нужен специальный нормативный документ?

Людмила Владимировна Трубайчук – доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета.

**Психолого-педагогическая
преемственность в обучении детей
(Из опыта работы)**

*Г.Л. Шашнева,
Е.П. Лебедева*

Проблема непрерывности и преемственности в образовании существует давно. Большинство учителей и управленцев понимают ее значимость и актуальность. Попытки что-то изменить и переосмыслить в своей работе наталкиваются на большие трудности, одна из причин которых – нежелание или неумение изменить привычные стереотипы.

Для примера совершим небольшой экскурс в недалекое прошлое нашей школы. Лет 15–20 назад проблема преемственности между начальной и средней школой обнаруживала себя на ежегодном совещании, проводившемся в первом полугодии. Учителя средней школы из года в год сетовали

на то, что выпускники начальной школы имеют пробелы по ряду тем в математике, русском языке и других предметах. Учителя начальных классов в свою очередь предъявляли соответствующие программы, сравнивали их с программами 5-го класса, и оказывалось, что претензии к ним необоснованны. Требования, перечислявшиеся педагогами среднего звена, не были предусмотрены в начальной школе. И, наоборот, на изучение некоторых тем, достаточно хорошо усвоенных учащимися в начальной школе, отводилось неоправданно много учебного времени. При этом часть такого материала преподносилась как новое знание. Формы и приемы работы, к которым были приучены дети, вообще не учитывались. Программы были разработаны недостаточно последовательно в отношении обеспечения преемственности даже на содержательном уровне.

Лет 10 назад, решая проблему преемственности 2-й ступени общего образования, наши педагоги стали отмечать важность психологической готовности детей к переходу в 5-й класс.

Мы считали, что формирование такой готовности зависит от взаимодействия двух смежных ступеней образования: от **психолого-педагогической преемственности в работе учителей начальных классов и учителей-предметников**. Мы были убеждены, что преемственность между начальной и основной школой должна иметь место как в содержании обучения и воспитания, так и в методах, приемах и организационных формах учебно-воспитательной работы. Практически это осуществлялось следующим образом: мы проводили совещания по обмену опытом работы, взаимопосещения уроков; как можно раньше определяли классных руководителей в 5-х классах, учитывая их личностные особенности и особенности учителя, выпускающего класс; согласовывали характер требований к учащимся, методы и приемы работы в начальной школе и среднем звене; учителя начальной школы изучали программы и учебники 5-х классов, а учителя-предметники – соответствующие программы и учебники начальной школы.

Вся эта работа в некоторой степени способствовала формированию психологической готовности учащихся к переходу в основную школу. Тем не менее многие проблемы оставались нерешенными. По-прежнему у пятиклассников отмечалось снижение успеваемости, интереса к учению, нарушение эмоционального благополучия и комфортности. Это отмечали и педагоги, и школьный психолог, и родители.

Для нас, учителей начальных классов, в происходящем не было ничего удивительного или неожиданного. Именно в эти годы мы стали постепенно переходить на работу по программам и учебникам Образовательной системы «Школа 2100». Сейчас мы уже освоили технологии проблемного диалога, формирования типа правильной читательской деятельности, внедряем технологию оценивания образовательных достижений учащихся. Предпочтение отдается творческой дея-

тельно-сти, оптимистическому отношению к своей работе.

С 2000 г. мы успешно сотрудничаем с дошкольным учреждением – Центром развития № 155, коллектив которого – наши единомышленники.

Воспитатели Центра используют Комплексную программу развития дошкольников, разработанную авторскими коллективами «Школы 2100». Мы проводим совместные родительские собрания, семинары, праздники. Тем самым педагоги нашей гимназии и детского сада осуществляют преемственность на содержательном и деятельностном уровне.

Создавая такую же единую систему между начальной и основной школой, мы столкнулись с трудностями, которые пытались преодолеть в течение нескольких лет.

Например, освоенная нами технология проблемного диалога дает хорошие результаты. Дети привыкли «открывать» новые знания с интересом и радостью. Они не боятся высказываться, ошибаться, находят правильное решение, высказав и проверив разные идеи. «Открывая» новое знание, дети не зубрят готовое.

Использование технологии формирования типа правильной читательской деятельности на всех уроках обеспечивает способность ребенка осмысленно читать тексты разных типов, стилей и жанров. Ученик имеет собственное мнение о прочитанном и высказывает его, даже если оно не совпадает с мнением учителя.

Использование технологии оценивания образовательных достижений развивает у ребенка способность адекватно оценить собственные умения, аргументированно оспорить выставленную ему отметку, в диалоге с учителем определить оценку своей работы. Получив плохую отметку, ребенок имеет право попытаться еще раз показать, как он овладел не усвоенным ранее умением или знаниями по теме. Одним словом, выпускники начальной школы привыкли к такой атмосфере на уроке, которая не сковывает детей

и в которой они чувствуют себя «как дома». Психологи и педагоги (например, А.С. Злотникова, В.А. Кан-Калик) называют такой стиль общения между учителем и учениками совместной увлеченностью познавательной деятельностью.

К сожалению, не все учителя основной школы владеют этими технологиями. Конечно, значительно легче вести урок, когда ученики сидят тихо, слушают учителя. Никто не пытается спорить, возражать, высказывать свое мнение. Учитель добросовестно излагает новый материал и дает указания, но... «наши» дети не привыкли к повелительному тону. С их стороны последовала реакция – ухудшилась дисциплина на уроке. С одной стороны, трудно осуждать учителя, которого вполне устраивают методы и приемы, применявшиеся им в течение многих лет, учебники, которые он не хочет менять, потому что знает их наизусть. Это его выбор. С другой стороны, детям уже не интересно просто слушать объяснения учителя, а затем в точности пересказыв-

вать материал урока; обидно бывает получать отметки не столько за учебные достижения, сколько за старательность или даже за поведение, причем критерии выставления отметок часто бывают закрыты для ученика. Вот и получалось, что на совещаниях по преемственности мы все обсудили, учебники и программы посмотрели, открытые уроки в начальной школе для учителей среднего звена похвалили, а дальше все пошло по накатанному пути. Как привыкли, так и работаем. Отсюда и снижение интереса детей к обучению, и проблемы с дисциплиной, если только учитель не создал ее видимость авторитарным методом общения с учениками.

Именно поэтому на педагогических советах и совещаниях мы убеждали учителей основного звена в том, что «Школа 2100» – единственная образовательная система, решившая проблему преемственности и непрерывности: дошкольное образование – начальная школа – основная школа. И решена эта проблема через создание учебников и пособий для всех ступеней обучения едиными творческими коллективами на основании общей концепции, содержательных линий развития учащихся средствами учебных предметов, причем не только по вертикали, но и по горизонтали. В 2006/2007 уч. году на педагогическом совете учителя начальных классов провели презентацию Образовательной системы «Школа 2100» и дали мастер-класс по технологии проблемного диалога.

К нашей радости, «лед тронулся». В 2007/2008 уч. году учителя русского языка и литературы, естествознания и истории, изучив концепцию, программы, учебники, пособия и методические рекомендации, продолжили обучение детей в 5-м классе по УМК «Школа 2100». Учительница русского языка и литературы Е.А. Чернова в этом году побывала на ознакомительных курсах в г. Москве. Мы надеемся, что, работа в этом учебном году по нашим учебникам покажет их преимущества, достоинства, коллеги-пред-



плюс до
«После»

метники оценят возможность развития творческих способностей не только учеников, но и своих собственных.

Уже сегодня они рассказывают о первых впечатлениях.

Например, Е.А. Чернова отметила, что (наконец-то!) прослеживается преемственность в изучении орфограмм между начальным и основным звеном. Материал учебника обеспечивает подготовку и проведение проблемного урока, все направления работы по развитию речи: систему сочинений и рекомендации по подготовке к ним, наличие разных видов диктантов. Наличие полного учебно-методического комплекта для работы по предмету (учебник, тетрадь, методичка для учителя) значительно облегчает подготовку к уроку и экономит время педагога.

Учитель истории Т.Ф. Маслова также отмечает, что подготовка и проведение проблемного урока обеспечивается содержанием учебника и методических рекомендаций. Она считает, что возможность свободно выражать собственное мнение по тем или иным вопросам способствует повышению интереса детей к истории. Кроме того, ученики продолжают работать на уроке и получать новые знания тем способом, к которому они привыкли в начальной школе и который для них наиболее удобен.

Учитель естествознания И.В. Вохмянина оценила следующие положительные качества курса: объем параграфа соответствует возрастной норме учащихся; в тетради на печатной основе содержатся разнообразные и интересные задания; предлагается большое количество разноуровневых вопросов и заданий на закрепление и повторение материала; есть возможность при введении нового знания использовать проблемный диалог; детально разработано поурочное планирование (по ее словам, методическое пособие для учителя составлено «полно, конкретно, научно, с интересными фактами»). Большим плюсом она считает наличие в методических рекомендациях материала по геологии и астрономии

для учителя, что позволяет экономить время и усилия, которые она потратила бы на поиски этих сведений в других источниках.

Психологи нашей гимназии провели исследование по изучению мотивационной сферы пятиклассников, продолживших обучение по Образовательной системе «Школа 2100», и сравнили полученные результаты с теми, что были выявлены в прошлом учебном году, когда дети обучались в 5-х классах по традиционным учебникам. Исследования показали, что учащиеся, продолжившие обучение по УМК «Школы 2100», имеют более выраженное стремление к самосовершенствованию и саморазвитию, чем пятиклассники в прошлом году. Если год назад ученики отмечали, что в школу они ходят потому, что это их долг, то в этом учебном году дети говорят, что им нравится учиться.

Сделан первый шаг. Мы надеемся, что наши коллеги, которым мы передаем выпускников начальной школы, и дальше будут идти по пути реальной преемственности.

Литература

1. А.А. Леонтьев. Непрерывность и преемственность образования // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. – М.: Баласс, 2003.
2. Концепция содержания непрерывного образования // Современная начальная школа / И.А. Петрова и др. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2003.

Галина Леонидовна Шашнева – зам. директора по учебно-воспитательной работе МОУ «Гимназия № 62»;

Елена Павловна Лебедева – учитель начальных классов МОУ «Гимназия № 62», методист-консультант по Образовательной системе «Школа 2100», г. Кемерово.

Роль непрерывного курса риторики в воспитании и развитии личности

З.И. Курцева

Среди гуманитарных наук,
которые преподаются в школе,
особенная роль должна отводиться тем,
что воспитывают нравственность.

Д.С. Лихачев

Все мы помним то время, когда в жизни нашего общества начали происходить серьезные перемены, которые повлекли за собой как позитивные, так и негативные явления. Язык, речь, поведение стали настолько свободными, что даже на радио и телевидении допускалось использование далеко не литературных выражений.

Обеспокоенная интеллигенция, учительство забили в колокола. Д.С. Лихачев в свое время писал: «Если бесстыдство быта переходит в язык, бесстыдство языка создает ту среду, в которой бесстыдство уже привычное дело».

Действительно, определенный этап социально-исторического развития общества оказывает непосредственное влияние на поступки членов общества, что, в свою очередь, отражается на речевом поведении человека, и таким образом складывается речевой облик, речевой портрет современника.

Вспомним слова Аристотеля о том, что цель науки о благе (к этой науке он относил прежде всего риторику) заключается не в том, «чтобы знать, что такое добродетель, а чтобы стать добродетельными, иначе от этой науки не было бы никакого проку».

Нравственное воспитание и речевое развитие личности становится в новом тысячелетии архиважной проблемой.

Образовательная система «Школа 2100» – первая, включившая в

свое содержание обязательный предмет – непрерывный курс риторики: от дошкольного (пропедевтический курс) [3] до 11-го класса включительно.

Сегодня мы говорим об инновационном и непрерывном образовании. «Непрерывное образование, – отмечается в «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы», – процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества. Необходимость непрерывного образования обусловлена прогрессом науки и техники, широким применением инновационных технологий».

Формирование гражданских ценностей и убеждений, коммуникативной компетенции невозможно без реализации специально разработанной системы, ориентированной на **общающегося человека, языковую и речевую личность**. Именно такие цели ставятся в непрерывном риторическом образовании [2], так как «язык человека – точный показатель его человеческих качеств, его культуры» (Д.С. Лихачев).

Курс школьной риторики, концепцию и программу которого разработала профессор Т.А. Ладыженская, способствует развитию у учащихся способности и потребности размышлять о том, что такое взаимопонимание, контакт между людьми, как важно владеть словом в современном мире и корректно, аргументированно отстаивать свою позицию. Эти размышления, связанные с проблемами эффективности общения, являются основой для формирования у школьников взглядов, вкусов, идей, имеющих общекультурную ценность.

Не случайно в программу включены риторические идеи, в основе которых лежит **коммуникативно-нравственный аспект** [1]. Такой подход к изучению речеведческих дисциплин являет-

ся принципиально важным, в частности для гуманитарных предметов, которые должны вносить особый вклад в духовное развитие подрастающего поколения.

Школьный (и дошкольный) курс риторики позволяет естественно, целенаправленно и непрерывно вести линию коммуникативного и нравственного развития личности.

Сегодня риторику неоднозначно трактуют как науку и учебную дисциплину, соотнося ее либо только с публичной речью, либо с культурой речи, стилистикой и пр.

Профессор Т.А. Ладыженская предмет риторики соотносит с риторикой общения (не ограничиваясь лишь публичной речью), задача которой – «формирование такой личности, которая могла бы, владея определенным запасом информации, сориентироваться в конкретной речевой ситуации, построить свое высказывание в соответствии с этой ситуацией, в том числе со своим замыслом, коммуникативным намерением и т.д.» [4].

Таким образом, определяя суть понятия «риторическое образование» в его непрерывности, мы считаем, что **риторическое образование** – это многоуровневая теоретико-прагматическая система, основной целью которой является коммуникативное развитие и нравственное воспитание функционально грамотной личности, способной успешно взаимодействовать в различных сферах общения и самореализоваться в современном социуме.

Еще одной важной задачей является подготовка такого знатока нравственных добродетелей, который сможет воспитать достойного гражданина своей страны. Так, курс педагогической риторики направлен на формирование профессиональных коммуникативных умений будущего учителя, готового умело, эффективно осуществлять коммуникативно-нравственное развитие учащихся.

Итак, мы видим, что основные средства воспитания скрыты в учеб-

ном предмете, методике, а также в педагогическом мастерстве и личности учителя.

Риторика как предмет практической направленности, культуuroбразующего и интегрирующего характера (она тесно связана с филологией, логикой, этикой, психологией и другими науками) позволяет считать ее уникальной дисциплиной, способной влиять на развитие, совершенствование (и самосовершенствование) образованной, функционально грамотной, интеллигентной личности.

Отметим также, что **коммуникативно-речевое и нравственное развитие учащихся**, осуществляемое на уроках риторики, имеет прямой выход и на другие предметы, где школьник на практике реализует свои умения, строя монологический ответ, диалог, участвуя в дискуссии, создавая тексты различных жанров и многое другое. Отметим положительное влияние курса риторики на речевое поведение учеников и вне школы, когда им нужно создавать коммуникативно целесообразные высказывания в зависимости от конкретной ситуации общения.

Немаловажен и такой факт: все учебники и учебные пособия, от дошкольного, пропедевтического курса до выпускного, 11-го класса, имеют гриф Министерства образования РФ, позднее – Министерства образования и науки РФ, что свидетельствует об их признании, одобрении и высокой экспертной оценке.

К сожалению, мы вынуждены констатировать, что пока риторика не является тем предметом, который входит в число обязательных изучаемых в школе дисциплин. Однако мы верим, что красноречие будет шествовать «не как по узким тропинкам, но как по полям пространным; да не будет оно ограничено, наподобие малых источников, в один тесный проток собираемых; но да проливается, как обширная река, по всем открытым долинам, и да пролагает себе путь чрез все встречающиеся препоны» (Квинтилиан).

Литература

1. *Курцева З.И.* Воспитание и курс риторики // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: Сб. мат. / Под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М.: Баласс, Изд. Дом РАО, 2003.

2. *Курцева З.И.* Непрерывное риторическое образование//Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 4.

3. *Курцева З.И.* Ты – словечко, я – словечко...: Учебник-тетрадь для дошкольников 5–6 лет / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Баласс, 2000.

4. *Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В.* Уроки риторики в школе: Кн. для учителя. – М., 2000.

Зоя Ивановна Курцева – канд. пед. наук, доцент кафедры культуры речи Московского педагогического государственного университета.

В продолжение и развитие темы преемственности различных ступеней образования предлагаем нашим читателям подборку статей, посвященных **проблемам, связанным с подростками**. Тематические рамки журнала позволяют нам сделать это. Уделяя на наших страницах много места периоду ДО начальной школы, мы значительно реже касаемся периода ПОСЛЕ нее, а ведь он заслуживает не меньшего внимания. Благодарим коллектив кафедры возрастной и педагогической психологии Шадринского государственного педагогического института и зав. кафедрой доцента Н.Г. Капустину за присланные материалы, освещающие эту тему.

Редакция

Подросток: период после детства

Н.Г. Капустина

В периодизации Д.Б. Эльконина эпоха детства заканчивается младшим школьным возрастом и начинается следующая – эпоха подростничества. Это важный этап перехода из детского общества во взрослость. Во многом он подготовлен предыдущими периодами, особое место среди которых принадлежит младшему школьному. В связи с этим **учителям начальной школы необходимо знать психологические особенности подростков так же хорошо, как и младших школьников**. Это позволит внести существенный вклад в решение проблемы преемственности между начальной и основной школой.

До настоящего времени между психологами нет единого мнения о том, когда начинается и заканчивается подростковый возраст. По Дж. Биррену, это период с 12 до 17 лет, в периодизации Б.Д. Бромлея – с 11 до 15. Ж. Пиаже относит к подростковому возрасту от 12 до 15 лет. Как видим, ответы на вопрос о начале подросткового периода менее разнородны, оно определяется 11–12 годами. А вот мнения об окончании этого периода и переходе к следующему значительно разнятся. В американской психологии развития верхняя граница подросткового возраста – 21 год. В отечественной, основанной на работах Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, это 17–18 лет. В конце XX в. наряду с понятием «подросток» в повседневное общение вошло слово «тинэйджер». Под эту категорию попадают те, кому от 13 до 19 лет.

Отличительная черта подросткового возраста – его маргинальность: подросток

ток уже не ребенок, но еще и не взрослый. Это касается как физиологических, так и психологических и социальных признаков. В подростковом возрасте наиболее ярко проявляется гетерохронность процесса развития (т.е. одновременность развития различных систем и психических свойств). Так, например, подросток становится зрелым в физическом отношении (соматическом, половом) раньше, чем в психологическом, социальном, духовном.

В работах Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейна, Т.В. Драгуновой была отмечена неоднородность эпохи подростничества. В связи с этим в периодизации, предложенной Д.Б. Эльconiным, выделяются два закономерно связанных между собой периода: младшее и старшее подростничество, различающихся по психологическому содержанию. Основное психологическое содержание младшего подросткового периода – преимущественное усвоение задач, мотивов и норм человеческой деятельности и развитие мотивационно-потребностной сферы. В старшем подростничестве происходит преимущественное усвоение действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей [8].

Ведущей деятельностью младших подростков принято считать **интимно-личностное общение со сверстниками, старших подростков – учебно-профессиональную деятельность**. В настоящее время существуют попытки пересмотреть взгляды на ведущую деятельность в подростковом возрасте. Так, К.Н. Поливанова [4] предлагает считать таковой авторское действие, А.А. Либерман [3] – игровую по типу, общественно значимую по содержанию и социально-моделирующую по форме.

Существенно изменяет характер учебной деятельности подростков **переход из начальной в основную школу**. Они вплотную приступают к изучению основ наук, что значительно меняет и содержание учебного материала, и формы обучения. Это требует от

них новых способов усвоения знаний, что, в свою очередь, предполагает более высокий уровень развития абстрактного теоретического мышления и качественно новое познавательное отношение к знаниям. Младший подростковый период является сензитивным для развития познавательных интересов [1, 8].

Усложняются и расширяются связи, в которые подростки вступают с одноклассниками и с другими школьниками. Это приводит к тому, что они начинают жить многогранной жизнью, в которой активно пытаются найти свое место. Подростки предъявляют друг к другу уже значительно более высокие требования морального характера, они стремятся завоевать авторитет товарищей.

Центральным и специфическим **новообразованием личности подростка** в отечественной психологии принято считать возникающее у него представление о себе уже не как о ребенке, а как о взрослом [2, 5–7]. Главным содержанием чувства взрослости являются, прежде всего, морально-этические нормы поведения. Они существуют в виде требования подростком нового отношения к нему со стороны окружающих как к взрослому, т. е. имеющему право на уважение, самостоятельность и пр. Исследование Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой позволило выделить несколько видов взрослости детей: в социально-моральной сфере, интеллектуальной деятельности, в романтических отношениях и характере увлечений, во внешнем облике и манере поведения [8].

Мы предположили, что развитию чувства взрослости предшествует формирование образа взрослого человека. В связи с этим мы предприняли **изучение образа взрослого у младших подростков**. Испытуемыми выступили 42 учащихся 5-х классов. Им было предложено закончить предложение «Взрослый – это...», нарисовать взрослого человека, написать первое сочинение «Когда я стану взрослым» и через неделю – второе

«Мой любимый герой фильма (или книги)». Все методики были проектными. Такой выбор был обусловлен, с одной стороны, отсутствием стандартизированных методик, с другой – особенностями самого объекта исследования. Образ взрослого обязательно наличествует у младших подростков, но может с трудом ими осознаваться и вербализоваться.

Предложения и сочинения обрабатывались методом контент-анализа по следующим категориям высказываний: деятельность, оценка, качества взрослого (по содержанию: оценочные – добрый, умный и т.п., морально-волевые – вежливый, честный и т.п., интерпретации – понимает, доверяет и т.п.); эмоциональное отношение ко взрослому; определение себя относительно категории «взрослый».

Какие черты пятиклассники выделяют в образе взрослого? Большинство характеристик было связано с действием. Об этом свидетельствует преобладание глаголов в высказываниях: «поможет в любой ситуации», «может сам за себя постоять», «сам себя содержит», «человек, который делает все сам за себя и своих детей, следит за детьми», «который работает или учится в институте», «может делать что захочет». Качественный анализ оценочных суждений показывает, что у пятиклассников складывается в целом позитивный образ взрослого. Практически все они отмечают, что взрослый поможет в любой ситуации. Он «умный», «опытный», «интеллигентный», «профессиональный», «красивый», «обеспеченный, самостоятельный». Только 4,8% отметили, что взрослые «есть добрые и злые». Первых нужно слушать, уважать, прислушиваться к их советам, потому что это люди, которые умеют «правильно выразить мысли», у них «большой жизненный опыт». По отношению к последним интерпретации отсутствуют.

В некоторых работах встретились высказывания, обусловленные

особенностями субъектного опыта подростков: «взрослый – это тот, кого могут посадить в тюрьму, а не в колонию для несовершеннолетних», «взрослый – это человек, которого мы должны любить, это самый дорогой человек на свете».

Связывают ли пятиклассники понятие «взрослый человек» с конкретным паспортным возрастом? Подавляющее большинство не предпринимает такой попытки, некоторые считают, что это человек старше 15, 16, 20. Единичными были ответы – «которому много лет», «выросший из детского возраста», «пожилой человек», «это человек, который чувствует себя взрослым». В последнем случае девочка-подросток в сочинении «Когда я стану взрослой» написала: «Я уже стала взрослой, потому что могу ответить за свои поступки, у меня есть собственные вкусы, личные понятия, могу постоять за себя и т.д.».

Однако 97,6% пятиклассников не считают себя взрослыми и собираются ими становиться не раньше, чем окончат школу или получают паспорт. В сочинениях ярко проявились различия во взглядах на взрослость мальчиков и девочек. Взрослость для первых больше «предметно оформлена», чем для вторых. Другими словами, мальчики связывают взрослость с возможностью иметь дорогой автомобиль, с получением паспорта, устройством на работу. Девочки же связывают взрослость с устройством личной жизни, да и вообще их жизненная перспектива выстроена детальнее, чем у мальчиков: «Я закончу институт с красным дипломом, буду жить в Свердловске. Работать я буду в большой и известной компании. Все мои родственники будут живы. Я буду успешной и красивой. У меня будет замечательный муж и дети». Характерно, что с замужеством взрослость связывают 94% девочек-подростков, с наличием детей – 15%, в то время как мальчики вообще не связывают взрослость с наличием семьи и детей.

Происходят ли в этот период изменения в отношении к родителям? Для того чтобы ответить на этот вопрос, мы проанализировали данные, полученные с помощью методики «Рисунок семьи», опросника А.И. Захарова, теста цветовых предпочтений М. Люшера. Испытуемыми при этом были школьники 3-х и 5-х классов (одни и те же дети, которых мы наблюдали в течение нескольких лет).

Результаты позволили нам сделать следующие выводы. Для младших школьников и подростков одинаково значимы такие личные качества их родителей, как любовь, доброта, ласка. Дети воспринимают своих родителей как наставников, воспитателей, помощников и защитников. Родители для них самые близкие люди, которые обязательно должны работать и вместе с тем выполнять определенные обязанности, направленные на удовлетворение потребностей детей в чем-либо (пище, одежде, защите).

Для мальчиков-третьеклассников наиболее значимой фигурой в семье является мать: они даже готовы играть роль мамы в игре «Семья» (!), ожидают ее прихода домой (в случае отсутствия) первой, перечисление членов семьи начинают именно с матери – по их мнению, она является главной в семье. Больше половины мальчиков этого возраста предпочитают поделиться своим несчастьем с мамой – так велика их боязнь быть наказанным отцом. В то же время большая часть мальчиков ориентирована на такое же воспитание своих будущих детей, которое осуществляет в настоящее время в отношении них самих отец.

В жизни девочек-третьеклассниц мать также занимает важное место. Практически все девочки первой изображают ее на рисунке, первой называют при перечислении членов семьи и считают главной в семье, первой же ожидают ее дома. Большинство из девочек ориентировано на профессию матери и воспитание своих будущих детей, подобное тому, которое осуществляет мать.

Мальчики-пятиклассники в игре «Семья» предпочитают играть уже самих себя. Однако сохраняется тенденция первоочередности ожидания матери в случае ее отсутствия. Она же, по их мнению, остается главой семьи. У детей подросткового возраста происходит снижение уровня страха по отношению к родителям и повышение уровня откровенности. Для мальчиков характерен более высокий, чем в 3-м классе, уровень ориентации на профессию отца и более низкий – на воспитание своих будущих детей, подобное тому, какое осуществляет отец по отношению к ним.

Для девочек-пятиклассниц характерно снижение авторитета матери, лишь половина из них ожидает ее прихода первой. Для девочек свойствен низкий уровень ориентации на профессию матери, а вот уровень воспитания, подобный тому, которое она осуществляет, высок. Потребность в откровении с матерью высокая, а с отцом – низкая. Боязнь быть наказанной отцом ниже, чем матерью.

В целом с возрастом у детей снижается потребность в защите со стороны родителей. Это свидетельствует о том, что ребенок начинает приобретать статус самостоятельности и готов принять на себя определенную ответственность. К подростковому возрасту уменьшается число изображения ребенком себя первым на рисунке семьи.

Таким образом, в жизни младших подростков родители начинают играть несколько иную роль, чем в предыдущие возрастные периоды. Младшие подростки нуждаются в родительской ласке и доброте не меньше, чем младшие школьники, однако ждут от родителей гораздо большего понимания. Пока еще дети готовы доверять своим родителям и видят во взрослых скорее своих друзей, чем людей, которым надо противостоять.

Литература

1. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч. – М., 1983. – Т. 4.
2. Казанская В.Г. Подросток. Трудности

взросления: книга для психологов, педагогов, родителей. – СПб.: Питер, 2006.

3. *Либерман А.А.* К вопросу о ведущей деятельности современных подростков // Вопросы психологии. – 2005. – № 4.

4. *Поливанова К.Н.* Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. – 1996. – № 1.

5. Психология подростка. «Трудный возраст от 11 до 18 лет» / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.

6. Психология современного подростка / Под ред. Л.А. Речуш. – СПб.: Речь, 2006.

7. *Фельдштейн Д.И.* Психология развивающейся личности. – М.; Воронеж, 1996.

8. *Эльконин Д.Б.* Избр. психол. труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М., 1989.

Наталья Геннадьевна Капустина – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой возрастной и педагогической психологии Шадринского государственного педагогического института.

Интегрированный урок как средство развития интересов подростков

*С.А. Слепнева,
А.С. Суханов*

В подростковом возрасте интересы ребенка изменяются. По словам Л.С. Выготского, подросток не только начинает интересоваться рядом новых для него вещей, но и теряет интерес к тому, что занимало его прежде. При этом интересы подростка не вливаются механически, как жидкость в пустой сосуд, в биологические формы его влечений, но в процессе внутреннего развития личности сами становятся ее внутренними составными моментами. В связи с этим **воспитание интересов** приобретает в подростковом возрасте преимущественное значение по сравнению с воспитанием навыков.

В интересах подростков, как утверждал Л.С. Выготский, можно выделить три группы, или доминанты. Первая – доминанта дали: подросток стремится к большому масштабам, отказываясь от сегодняшнего, текущего. Вторая – эгодоминанта: формиру-

ющаяся личность самого подростка оказывается в центре его интересов. Третья – доминанта усилия или романтики: общеизвестна тяга подростков к неизведанному, рискованному, к приключениям, социальному героизму.

По нашему мнению, все это необходимо помнить при работе с подростками. Учитывать и развивать их интересы позволяют интегрированные уроки. В нашей практике часто используется **интеграция между уроками музыки и МХК, а также истории, литературы и музыки**. Подобный подход к обучению подростков полностью оправдывает себя. Ребята с живым интересом относятся ко всему, что происходит на уроке, сами проявляют поисковую активность.

Предлагаем вашему вниманию интегрированный урок (МХК – музыка), проведенный на семинаре для заместителей директоров школ.

Тема урока: «Венский классицизм. В. А. Моцарт».

Цель урока: знакомство с творчеством В.А. Моцарта как ярчайшим представителем школы венского классицизма.

Задачи урока:

1. Знакомство с понятием «венский классицизм», биографией В.А. Моцарта, музыкальными традициями Австрии.

2. Развитие познавательной активности посредством применения компьютерной технологии.

3. Воспитание духовно-нравственных качеств, любви к музыке.

Средства обучения: портрет композитора, компьютер, медиа-проектор, проекционный экран, музыкальный центр, фортепиано, рабочая тетрадь по МХК.

План урока:

1. Приветствие, объявление темы.

2. Чтение по ролям отрывка из рассказа К. Паустовского «Старый повар».

3. Знакомство с понятием «венский классицизм». Соответствующая запись в тетрадях.

4. Знакомство с музыкальными традициями Австрии (с применением компьютерной технологии).

5. Биография В.А. Моцарта (выступление ученика с докладом).

6. Презентация «В.А. Моцарт».

7. Музыкальная викторина на узнавание произведений Моцарта.

8. Концерт-миниатюра «Сувенир друзьям».

9. Опрос. Вывод. Домашнее задание.

Ход урока.

Эпиграф на доске: «Вечно солнечный свет в музыке – имя тебе Моцарт» (А. Рубинштейн).

Приветствие.

Учитель музыки: Самым «музыкальным» писателем советской эпохи считается К. Паустовский (его рассказ «Струна» посвящен музыке П. Чайковского, рассказ «Корзина с еловыми шишками» – музыке Э. Грига). Послушаем отрывок из рассказа «Старый повар», главным героем которого является музыка В.А. Моцарта.

Дети читают рассказ по ролям. Звучит соната-фантазия ре-минор.

Учитель МХК: Итак, ребята, как вы уже догадались, на сегодняшнем уроке речь пойдет об австрийском композиторе В.А. Моцарте как ярчайшем представителе венского классицизма. Как сформировалось понятие «венский классицизм»? Верно, в эпоху классицизма в XVIII в. именно в

Вене творили такие выдающиеся музыканты, как Глюк, Гайдн, Моцарт, Бетховен. Запишем определение понятия «венский классицизм» в тетради:

Венский классицизм – это школа классической музыки, сформировавшаяся в XVII–XVIII вв. в Вене.

Учитель музыки: А сейчас совершим небольшое музыкальное путешествие по Австрии. Во время просмотра видеоматериала обратите внимание на то, какие музыкальные традиции страны повлияли на творчество Моцарта.

Просмотр видеофрагмента.

Учитель МХК: Проверим, как вы усвоили материал. Ответьте на вопросы:

1. Что такое венский классицизм?

2. Назовите представителей данной школы.

3. Как называется музыка, которая звучала в то время в монастырях Европы?

4. Какую роль сыграл венский классицизм в развитии европейской музыки?

Учитель МХК: Мы познакомились с родиной композитора и ее музыкальными традициями. Настало время узнать о нем самом.

Выступление ученика с докладом «Биография Моцарта».

Видеопрезентация «В.А. Моцарт».

Слайды:

1. Моцарт (2 портрета).

2. Зальцбург. Дом, где родился Моцарт.

3. Портрет родителей композитора.

4. Маленький Моцарт в оперном театре.

5. Моцарт в молодости.

6. Моцарт в зрелом возрасте.

7. Фотография начала XX в.: Шаляпин в роли Сальери в опере Римского-Корсакова «Моцарт и Сальери».

8. Фотография юбилейной монеты 1956 г. в 25 шиллингов.

9. Даты жизни.

10. Список основных произведений.

Учитель музыки: За свою короткую (35 лет), но яркую жизнь Моцарт написал около 600 произведений разных

жанров. Попробуйте узнать несколько из наиболее популярных.

Музыкальная викторина:

1. «Маленькая ночная серенада».
2. «Лакримоза».
3. Симфония № 40, 1-я часть.
4. «Турецкий марш».

Учитель музыки: Мы рады, что вам интересна музыка великих композиторов. «Сувенир друзьям» приготовили... (2 ученика).

Исполняется «Колыбельная» (вокал), соната до-мажор, 1-я часть (фортепиано).

Подведение итога урока.

Учитель МХК: Можем ли мы назвать Моцарта экстраординарной личностью? Почему?

С.А. Слепнева – учитель музыки МОУ «Гимназия № 9», руководитель городского методобъединения учителей музыки;

А.С. Суханов – учитель истории и МХК МОУ «Гимназия № 9», г. Шадринск, Курганская обл.

Сравнительный анализ субъектного опыта подростков*

И.Н. Верхотурова

Субъектный опыт подростков – одна из актуальных, но мало изученных проблем. Существует несколько подходов к ее изучению.

А.К. Осницкий [2] отмечает, что субъектный опыт – это активная, целенаправленная и конструктивная позиция человека в повседневной жизнедеятельности. Ученый выделяет в субъектном опыте следующие составляющие: ценностный, рефлексивный, опыт привычной активизации, операциональный опыт и опыт сотрудничества.

И.С. Якиманская [4] определяет типы субъектного опыта, которые подразделяет на познавательный, коммуникативный и созидательный.

Мы придерживаемся следующего подхода: субъектный опыт состоит из эмоционально-чувственного, аксиологического (ценностного), когнитивного и поведенческого компонентов.

Для исследования субъектного опыта подростков мы использовали рисуночный апперцептивный тест (РАТ), предложенный Л.Н. Собчик [3], который является модифицированным вариантом тематического апперцептивного теста Г. Мюррея (ТАТ) [1]. Стимульный материал представляет собой сюжетные картинки, на которых схематично изображены 2, реже 3 человеческие фигурки. На картинках не отображены ни эпоха, ни культурно-этнические признаки, ни социальные оттенки, которые явно просматриваются в картинках ТАТ. Персонажи изображены в условной манере: не ясны их пол, возраст или социальный статус. В то же время позы и жесты фигурок свидетельствуют о конфликтности ситуаций. Там, где имеется третий участник или наблюдатель событий, его позиция может быть истолкована как индифферентная, активная или страдательная.

Целью нашего исследования было сравнение субъектного опыта подростков, обучающихся в общеобразовательной школе, живущих в родительских семьях, и подростков из неблагополучных семей, обучающихся в специальной школе для детей с девиантным поведением.

* Научный руководитель диссертанта – канд. пед. наук, доцент *Н.Г. Капустина*.

Таблица 1

| Чувства | Группа А | | Группа В | |
|----------------|-------------------|----|-------------------|----|
| | Кол-во упоминаний | % | Кол-во упоминаний | % |
| Положительные | 64 | 48 | 83 | 58 |
| Отрицательные: | | | | |
| первая группа | 38 | 29 | 31 | 22 |
| вторая группа | 15 | 11 | 15 | 11 |
| третья группа | 16 | 12 | 12 | 9 |

В нашем исследовании приняли участие 60 мальчиков-подростков от 11 до 15 лет, учащиеся 5–7-х классов средней школы № 39 г. Кургана (группа А) и учащиеся 4–9-х классов специального учебно-воспитательного учреждения закрытого типа (группа В).

Испытуемым было дано задание последовательно, согласно нумерации, рассмотреть каждую картинку и сочинить по каждой из них небольшой рассказ (письменно), в котором будут отражены следующие аспекты:

1. Что происходит в данный момент?
2. Кто эти люди?
3. О чем они думают и что чувствуют?
4. Что привело к этой ситуации и чем она закончится?

Те, кто затруднялся изложить рассказы на бумаге, были опрошены устно, их рассказы записывались. Время выполнения задания не ограничивалось.

Анализ полученных данных проводился на качественном уровне, а также с помощью простых количественных сопоставлений.

Нами были получены следующие результаты.

Содержание эмоционально-чувственного компонента субъектного опыта. Анализ полученных данных позволил разделить названные испытуемыми чувства на две группы: положительные – удовольствие, радость, веселье, любовь, счастье, «кайф», доверие, удивление, «хорошо» и т.д. – и отрицательные, которые мы разделили на три группы: 1) обида, волнение, вина, переживание, огорчение, несчастье, унижение, стыд; 2) страх, ужас, опасность, паника, тревога; 3) злость, месть, жестокость, ненависть, ярость и т.д.

Как распределились ответы подростков, можно видеть в табл. 1.

Содержание аксиологического компонента субъектного опыта.

Анализ полученных данных позволил выявить различия в идентификации подростков с героями рассказов, доминирующей темой рассказов и потребностями. Выявлено три груп-

пы героев, с которыми идентифицируют себя подростки: герои с положительными характеристиками (спасатель), с нейтральными характеристиками (муж, милиционер, я, прохожий, молодой человек, врач, друг), с отрицательными характеристиками (психически больной человек, покинутый парень, мальчик с больной головой, пьяный мужчина, принуждаемый мальчик, убийца, грабитель, агрессор). Как распределились данные по группам подростков, см. в табл. 2.

В обеих группах **доминирующей темой** является социальная. Интимная тема чаще встречается в группе В, религиозная – в группе А, семейная – в группе В, сексуальная встречается в одном рассказе подростка из группы А (см. табл. 3).

Что касается **доминирующей потребности**, то в обеих группах таковой является аффилиация (ориентация на дружбу, понимание и приятие в среде сверстников). Следующая потребность – игра, чаще она фигурирует в группе А. Агрессия чаще встречается в группе В. Остальные потребности встречаются

Таблица 2

| Характеристики героев | Группа А | | Группа В | |
|-----------------------|-------------------|------|-------------------|----|
| | Кол-во упоминаний | % | Кол-во упоминаний | % |
| Положительные | 1 | 0,4 | – | – |
| Нейтральные | 5 | 2 | 8 | 4 |
| Отрицательные | – | – | 9 | 4 |
| Распределение | 218 | 97,6 | 223 | 92 |

Таблица 3

| Тема или область жизнедеятельности | Группа А | | Группа В | |
|------------------------------------|-------------------|------|-------------------|------|
| | Кол-во упоминаний | % | Кол-во упоминаний | % |
| Социальная | 193 | 86,7 | 201 | 83,6 |
| Интимная | 24 | 11 | 30 | 13 |
| Религиозная | 3 | 1 | 1 | 0,4 |
| Семейная | 2 | 0,9 | 8 | 3 |
| Сексуальная | 1 | 0,4 | – | – |

намного реже. Секс и чувственность встречаются как потребность один раз в каждой группе (см. табл. 4).

Содержание когнитивного компонента субъектного опыта см. в табл. 5.

Анализ показал, что рассказы подростков часто отличаются примитивностью, небольшим объемом, однообразием сюжетов, низкой степенью детализации, отсутствием конфликтов, описательностью. Эти особенности чаще наблюдаются в группе А.

Содержание поведенческого компонента субъектного опыта представлено в табл. 6.

Таблица 4

| Потребности | Группа А | | Группа В | |
|------------------------|-------------------|------|-------------------|------|
| | Кол-во упоминаний | % | Кол-во упоминаний | % |
| Аффилиация | 75 | 31,8 | 76 | 31,7 |
| Достижение | 13 | 5 | 14 | 5 |
| Преодоление трудностей | 14 | 6 | 6 | 2 |
| Опека | 12 | 5 | 23 | 8 |
| Поиск помощи | 6 | 2 | 24 | 8 |
| Агрессия | 26 | 11 | 41 | 15 |
| Игра | 43 | 18 | 36 | 13 |
| Уничтожение | 20 | 8 | 23 | 8 |
| Повиновение | 5 | 2 | 2 | 0,7 |
| Отвержение | 10 | 4 | 12 | 3 |
| Демонстративность | 1 | 0,4 | 4 | 1 |
| Доминирование | 11 | 5 | 5 | 2 |
| Автономия | 3 | 1 | 5 | 2 |
| Секс | 1 | 0,4 | 1 | 0,3 |
| Чувственность | 1 | 0,4 | 1 | 0,3 |

Таблица 5

| Общее впечатление от рассказов | Группа А | | Группа В | |
|--------------------------------|-------------------|----|-------------------|----|
| | Кол-во упоминаний | % | Кол-во упоминаний | % |
| Примитивность | 129 | 58 | 90 | 38 |
| Низкая степень детализации | 234 | 98 | 219 | 92 |
| Отсутствие конфликтов | 152 | 67 | 144 | 60 |
| Описательный уровень изложения | 230 | 96 | 212 | 88 |

Таблица 6

| Содержание конфликтов | Группа А | | Группа В | |
|--|-------------------|----|-------------------|----|
| | Кол-во упоминаний | % | Кол-во упоминаний | % |
| Внешние | | | | |
| Между полами | 17 | 26 | 23 | 25 |
| Преступления | 14 | 22 | 24 | 26 |
| Между друзьями, группами, детьми, мальчиками, мужчинами, незнакомцами, спортивными соперниками, братьями | 25 | 40 | 34 | 37 |
| Богатый – бедный, раб – рабовладелец | 5 | 8 | 2 | 2 |
| Отцы и дети | 2 | 3 | 8 | 9 |
| Учитель и ученик | – | – | 1 | 1 |
| Внутренние | | | | |
| Между возможностями и желаниями | 1 | 1 | – | – |

Анализ данных позволил выделить четыре группы исхода конфликтов (см. табл. 7): позитивный (помирятся, подружатся, прощение), негативный (не помирятся, не познакомятся, будут ругаться и т.д.), наказание за преступление (поймает милиция, посадят в тюрьму и т.д.), избегание наказания за преступление (не поймают, не найдут).

Позиция персонажей рассказов представлена в табл. 8.

Проведенное нами исследование выявило различия в структуре субъектного опыта подростков, находящихся в разных жизненных ситуациях.

Таблица 7

| Исход конфликтов | Группа А | | Группа В | |
|-------------------------------------|-------------------|----|-------------------|----|
| | Кол-во упоминаний | % | Кол-во упоминаний | % |
| Позитивный | 18 | 28 | 34 | 37 |
| Негативный | 33 | 52 | 34 | 37 |
| Наказание за преступление | 5 | 8 | 13 | 15 |
| Избегание наказания за преступление | 8 | 12 | 10 | 11 |

Таблица 8

| Позиция персонажей | Группа А | | Группа В | |
|--------------------|-------------------|------|-------------------|----|
| | Кол-во упоминаний | % | Кол-во упоминаний | % |
| Импульсивная | 214 | 83,7 | 194 | 73 |
| Действенная | 22 | 9 | 55 | 20 |
| Страдательная | 19 | 7 | 12 | 4 |
| Пассивная | 1 | 0,3 | 10 | 3 |

1. Содержание эмоционально-чувственного компонента.

- Позитивные и негативные чувства свойственны подросткам приблизительно в равной степени, однако позитивные чувства чаще переживают подростки, находящиеся в спецшколе.

2. Аксиологический компонент.

- Особенность идентификации подростков заключается в том, что они в подавляющем большинстве случаев не выделяют героя. В редких случаях преобладают герои с нейтральными и негативными характеристиками (последние чаще встречаются у подростков из спецшколы).

- Доминирующей темой или сферой жизнедеятельности подростков является социальная. У подростков, находящихся в спецшколе, чаще встречается интимная и семейная темы.

- Доминирующей потребностью является аффилиация – поиск дружеских связей, общение, любовь, присоединение к группе. Для «благополучных» подростков характер-

ны потребности в игре, преодолении трудностей, доминировании, автономии, повиновении. Для подростков из спецшколы характерны потребности в агрессии, поиске помощи, опеке, отвержении, демонстративности.

3. Когнитивный компонент.

- Низкое развитие воображения, невысокий уровень интеллектуального развития (причем эти особенности чаще наблюдаются у подростков из общеобразовательной школы).

4. Поведенческий компонент.

- Конфликты являются преимущественно внешними. Большее количество конфликтов наблюдается у «неблагополучных» подростков.

- Позитивный исход конфликтов, наказание и избегание наказания за преступление чаще встречается у подростков из спецшколы, негативный исход – у подростков из общеобразовательной школы.

- Импульсивная позиция значительно преобладает, причем в группе подростков, находящихся в более благоприятных условиях, она наблюдается чаще. На втором месте действенная позиция, она чаще проявляется у подростков из спецшколы. Страдательная – у подростков из общеобразовательной школы.

Литература

- Леонтьев Д.А. Тематический апперцептивный тест. – М.: Смысл, 1998.
- Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1.
- Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.

И.Н. Верхотурова – педагог-психолог МОУ «СОШ № 39», аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии Шадринского государственного педагогического института.

Формирование осознанного отношения к психологическому здоровью у подростков*

Е.А. Шерешкова

Главная цель психологической службы образования сегодня – создание условий для сохранения психологического здоровья детей и подростков. Однако это не принесет ожидаемого эффекта, если у самих подростков не будет сформировано осознанное отношение к своему психологическому здоровью.

В настоящее время существует несколько подходов к определению понятия «психологическое здоровье» [2, 3]. Мы остановились на определении О.В. Хухлаевой: **психологическое здоровье** представляет собой динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации индивида на выполнение своей жизненной задачи [4].

Согласно концепции В.Н. Мясищева, мы выделили и экспериментально доказали трехфакторную структуру отношения к психологическому здоровью у подростков и вычленили три его компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий [1].

В соответствии с этой структурой можно обозначить три основных направления работы по формированию у подростков осознанного отношения к психологическому здоровью.

Когнитивное направление предполагает формирование психологической грамотности.

Эмоциональное направление нацелено на формирование умения принимать самого себя и других людей, при этом адекватно осознавая свои и чужие достоинства и недостатки.

Поведенческое направление предусматривает формирование мотивов саморазвития и самопознания, формирование личностной рефлексии.

Разработанная нами программа направлена на решение следующих задач: обеспечение подростков средствами самопознания; повышение их представлений о собственной значимости, ценности; формирование мотивации саморазвития и самосовершенствования.

Программа включает пять блоков.

Первый блок – «Информационный» закладывает основы знаний о психологическом здоровье, способах его сохранения.

Занятия второго блока – «Личностного» – способствуют осознанию себя и пониманию других людей. Основной целью данного блока является формирование безусловного самопринятия, стремления к самопознанию, погружение в свой внутренний мир и умение ориентироваться в нем.

Цель третьего блока – «Эмоционального» – расширение знания подростков о чувствах и эмоциях, развитие способности безоценочного их принятия, формирование умения управлять выражением своих чувств и эмоциональных реакций.

На занятиях **четвертого блока – «Коммуникативного»** – подростки учатся определять свои трудности в общении, разрешать конфликтные ситуации посредством формирования коммуникативных навыков.

Пятый блок – «Интеграционный» – обращается к прошлому и моделям будущего, интегрирует полученный на занятиях опыт и завершает работу.

Нами предложено следующее тематическое планирование.

* Тема диссертации «Особенности осознанного отношения к психологическому здоровью у подростков при целенаправленном и стихийном его формировании». Научный руководитель – канд. пед. наук, заслуженный работник высшего образования профессор Р.И. Капустина.

Тема 1. Я и мое психологическое здоровье.

Снятие психологического и мышечного напряжения, сплочению группы способствуют психогимнастические игры: «Выбор траекторий», «Карусели», «Ритм», «Собственное движение», «Спутанные цепочки», «Баржа», «Часы», «Секретный фарватер», «Коллективный счет».

Тема 2. Каков я на самом деле.

Используются упражнения, направленные на самопознание и познание других: «Встаньте, кто...», «Никто не знает», «Кто я?», «Футболка с надписью», «Сильные стороны», «Части моего Я».

Тема 3. Я и мой внутренний мир.

С целью подчеркнуть ценность и уникальность внутреннего мира каждого человека можно использовать упражнения: «Маленькая страна», «Я внутри и снаружи», «Маленький принц», «Дом моей души».

Тема 4. Я принимаю себя, я тебя принимаю.

Для того чтобы сформировать самопринятие, используются психогимнастические упражнения: «Моя индивидуальность», «Мое имя», «Как тебя звать», «Ласковое имя», «Имя и движение», «Назови свое имя», «Детская фотография», «Детские воспоминания», «Я в будущем», «Скульптура», «Детские обиды», «Значимые люди». С целью осознания того, что человек способен к преодолению трудностей, использовались сказки, содержащие терапевтические метафоры: «Фламинго», «Коряга», «Сказка о Дрюпе Дрюпкине», «Я ценю в тебе», «Гимн себе», «Моя уникальность», «Я подарок для человечества», «Письмо дорогому человеку».

Тема 5. Мы начинаем меняться.

Возможности самоизменений демонстрируют упражнения: «Как изменился наш класс», «Как изменился я», «Комиссионный магазин», «Рюкзак желаний», «Пожелания взрослым», «Строим город», «Центр воли».

Тема 6. Мои и твои чувства.

С целью расширения словаря эмоций, соотнесения эмоций и ситуаций, в которых они проявляются, первичной ориентировки в своих чувствах используются задания на формирование «эмоциональной грамотности»: «Передай маску», «На что похоже мое настроение», «Называем чувства», «Быстрые превращения», «Волки и овцы», «Карточки», «Звук – чувство», «Линии».

Тема 7. Я и ты.

Актуализировать представления о дружбе помогают упражнения: «Качества моего друга», «Загадай друга», «Одиночество», «Дружба», «Письмо другу», «Ищу друга», «Вместе весело шагать».

Тема 8. Эффективные приемы разрешения конфликтных ситуаций.

Выполняются упражнения: «Я в конфликте», «Стиль входа в конфликт», «Стрела».

Тема 9. Трудности и их роль в усилении твоего Я.

Осознать позитивные функции трудной ситуации помогут сказки, содержащие терапевтические метафоры: «Я иду к своей звезде», «Путешествие двух подруг», «Сказка о волчишке Джоне». Поиск путей преодоления трудностей отрабатывается с помощью психогимнастических упражнений: «Скоты и Человечки», «Внутренняя сила», «Великий мастер», «Копилка трудных ситуаций», «Крокодил», «Преодоление», «Победи своего дракона».

Тема 10. Мои трудности.

С целью осознания того, что человек способен к преодолению трудностей, используются сказки, содержащие терапевтические метафоры: «Фламинго», «Коряга», «Сказка о Дрюпе Дрюпкине».

Тема 11. Жизнь по собственному выбору.

На формирование ответственности за свою жизнь нацелены упражнения: «Твое будущее», «Мои цели», «Дол».

жен или выбираю», «Круг нашей жизни», «Машина времени», «А что дальше?», «Именно сегодня», «Стратегия жизни».

Тема 12. Перед дальней дорогой.

В заключение используются упражнения: «Чемодан», «Волшебный сундук», «Пожелание», «Строим город», «Послание миру», «Личный герб».

Занятия проводились по общей схеме: введение в тему, ее развертывание, индивидуализация и завершение.

Основные методические приемы: ролевые, психогимнастические, дискуссионные игры; эмоционально-символические, релаксационные, когнитивные методы.

Внедрение программы позволило нам выделить условия формирования осознанного отношения к психологическому здоровью у подростков:

1. Овладение психологической грамотностью – постижение азов психологической культуры, с которых начинается ее освоение, с учетом возраста, индивидуальных, национальных и других особенностей. Предусматривает овладение психологическими знаниями, умениями, символами, правилами и нормами в сфере общения, поведения и т.д.

2. Наличие позитивного образа собственного Я, т.е. безусловное принятие человеком самого себя при достаточно полном самоосознании, а также принятие других людей вне зависимости от пола, возраста, культурных особенностей и т.п.

3. Овладение рефлексией как средством самопознания – способность концентрировать свое сознание на себе, собственном внутреннем мире и своем месте во взаимоотношениях с другими. Умение понимать и описывать свои эмоциональные состояния и состояния других людей, свободно и открыто проявлять чувства без причинения вреда другим,

осознавать причины и последствия своего поведения и действий окружающих.

4. Принятие ответственности на себя за свое развитие означает, что человек становится субъектом своей жизнедеятельности, имеет внутренний источник активности, способствующий его дальнейшему развитию.

В подростковом возрасте формируются жизненные перспективы, происходит осознание самого себя, своих возможностей, интересов, стремление ощутить себя и стать взрослым, тяга к общению со сверстниками. **Основными личностными новообразованиями** являются: сознательная регуляция своих поступков, умение учитывать чувства, интересы других. Однако для того чтобы подростки могли сами развивать в себе эти качества, необходим определенный уровень субъектности.

Литература

1. *Мясищев В.Н.* Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Ин-т практич. психологии»; Воронеж: МПО «МОДЭК», 1995.

2. *Пахальян В.Э.* Психопрофилактика и безопасность психологического здоровья детей // Прикладная психология. – 2002. – № 5–6.

3. *Слободчиков В.И., Шувалов А.В.* Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. – 2001. – № 4.

4. *Хухлаева О.В.* Основы психологического консультирования и психологической коррекции: Учеб. пос. – М.: Академия, 2001.

Елена Андреевна Шерешкова – ассистент кафедры возрастной и педагогической психологии Шадринского государственного педагогического института.

Как помочь подростку раскрыть свою индивидуальность*

Т.В. Архангельская

В изменившихся условиях современного социума на первый план выходит гуманистическая и культурно-творческая миссия образования, в центре которого – ребенок и развитие его индивидуальности. Так, Е.В. Бондаревская особо выделяет в личностно ориентированном воспитании процесс «индивидуализации, т.е. поддержку индивидуальности, самобытности личности, развитие ее творческого потенциала, становление личностного образа ребенка»**. Однако прежде чем начать работу в этом направлении, учитель должен составить отчетливое представление о сущности индивидуальности, возможностях, условиях и средствах ее развития.

Существует множество трактовок категории «индивидуальность».

В философии это неповторимый, самобытный способ бытия конкретной личности в качестве субъекта самостоятельной деятельности, индивидуальная форма общественной жизни человека. Психология определяет индивидуальность как неповторимое своеобразие психики каждого человека, осуществляющего свою деятельность в качестве субъекта развития общественно-исторической культуры. В педагогике индивидуальность трактуется как неповторимое своеобразие отдельного человека, совокупность только ему присущих особенностей.

Мы определяем индивидуальность как целостное образование, представленное неповторимым соотношением

индивидуальных, личностных и субъектных проявлений. Такая трактовка дает возможность выделить три структурных компонента индивидуальности – самобытность, рефлексивность, творческую активность. Поясним, что самобытность мы рассматриваем как совокупность задатков, природных данных, характеристику степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей; остальные параметры столь общепотребительны, что в комментариях не нуждаются.

Не случайно именно в подростковом возрасте происходит сознательное становление индивидуальности, выбор направления развития, вида деятельности, в которой ребенок видит возможность творчески реализоваться.

Определяя особенности проявления индивидуальности у подростков, мы обратили внимание на такое новообразование данного возраста, как развитие рефлексии и на ее основе – самосознания. У подростков появляется потребность познать себя как личность, обладающую особыми качествами. Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова связывают критические проявления этого периода с формирующимся чувством взрослости.

Индивидуальность подростка представляется нам совокупностью таких стержневых показателей, как направленность интереса на реализацию себя как неповторимую индивидуальность; ориентация на ценности, связанные с реализацией собственной неповторимости, оценка себя как индивидуальности; способность к рефлексии своих чувств и переживаний (степень осознания себя субъектом); уровень развития творческих способностей; степень выраженности индивидуального стиля и самостоятельность творческой деятельности.

* Тема диссертации «Развитие индивидуальности подростка в музыкально-творческой деятельности». Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Волгоградского гос. пед. университета Ю.С. Богачинская.

** Бондаревская Е.В. Феноменологический анализ современных концепций воспитания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2004.

Однако требования подростка к себе нуждаются в постоянной поддержке со стороны, отсюда и неустойчивость ряда мотивов, изменчивость поведения. Самобытность как одна из характеристик индивидуальности проявляется в смене интересов, пробы себя в различных сферах деятельности (коллекционирование, увлечение искусством и т.п.). Подростку раскрываются его сильные и слабые стороны, индивидуальные качества, которые впоследствии могут стать стержневыми, определяют его жизненный путь. Резко возрастает потребность в самостоятельном творческом познании, в активной самостоятельности, проявлении креативности, но несоответствие целей возможностям является причиной частых неудач в осуществлении задуманного, именно поэтому подростки еще нуждаются в помощи взрослых.

Настал момент ответить на вопрос: **что необходимо делать педагогу для того, чтобы процесс становления и проявления индивидуальности подростка протекал успешно?**

Разумеется, надо создавать определенные педагогические условия. Профессор Н.Е. Щуркова называет три обстоятельства, которые способствуют развитию индивидуальности школьника. К ним она относит: 1) создание «деятельностной ниши» для ребенка в разнообразной деятельности; 2) обеспечение благоприятного положения ребенка в системе связей и отношений с одноклассниками; 3) организацию внешне выраженного, материализованного в словах, мимике, действиях и т.п. расположения к каждому ребенку внимания, заботы, признательности, восхищения.

Мы посчитали возможным взять эту точку зрения за основу и детализировать некоторые положения. В результате нами были выявлены и сформулированы **четыре педагогических условия**, способствующие успешному протеканию процесса становления и проявления индивидуальности подростка.

1. Восприятие ребенка как индивидуальности вне зависимости от то-

го, что и как он делает, безусловное уважение к нему и принятие его таким, какой он есть.

2. Создание «деятельностной ниши» для ребенка и внимательное и чуткое отношение ко всем проявлениям его творческой активности. При оценке достижений учащихся учитываются индивидуальные результаты каждого, без соотнесения их с общепризнанными стандартами, что способствует созданию в коллективе гуманистического климата, установлению отношения к «другому» как самоценности, увлеченностью общей, значимой для всех идеей творчества. «Деятельностная ниша», о которой говорит Н.Е. Щуркова, непременно должна быть творческой.

3. Организация педагогического процесса на принципах педагогической поддержки, являющейся способом взаимодействия с ребенком и основанной на сотрудничестве с ним. Однако следует иметь в виду: поддерживать можно лишь то, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне).

4. Теоретическая и технологическая готовность педагога к развитию индивидуальности подростка. Сюда входит осознание педагогом себя как творческой индивидуальности и развитие собственной креативности как свойства личности (критичность, оригинальность, гибкость мышления, чувствительность к педагогическим проблемам, самостоятельность, независимость суждений и оценок, смелость, решительность, уверенность в себе, профессиональная открытость всему новому).

Атмосфера творчества, создаваемая учителем, складывается из внимательного, чуткого отношения к доминирующим способностям обучаемого, веры и убежденности в уникальности, индивидуальности ученика, а главное – в передаче этой веры каждому подростку.

*Татьяна Владимировна Архангельская –
учитель музыки лицей № 4, г. Волгоград.*

К вопросу о профессиональном самоопределении старшеклассников*

С.В. Истомина

Актуальность исследования профессионального самоопределения как процесса выбора профессии и самореализации в ней обусловлена практическим запросом, который сформировался в условиях экономических преобразований, связанных с появлением рынка труда, реорганизацией производства. Потребность в самоопределении является центральным компонентом социального развития старшеклассников. Мы рассматриваем **профессиональное самоопределение личности** в плане субъектной активности и определяем его как двусторонний процесс поиска своего места в мире профессий и поиск места профессии в своей жизни.

Наше исследование было направлено на выяснение роли регуляторного опыта в процессе профессионального самоопределения. **Регуляторный опыт** – условие, обеспечивающее реализацию субъектной активности. Он состоит из пяти взаимосвязанных компонентов: ценностного опыта, опыта рефлексии, опыта привычной активизации, операционального опыта, опыта сотрудничества.

Первым этапом нашей работы было изучение особенностей профессионального самоопределения и операционального опыта старшеклассников, который включает общетрудовые, профессиональные знания и умения, а также умения саморегуляции. Для этой цели нами было продиагностировано 407 человек, из них 123 – уча-

щиеся 10-х классов и 284 – 11-х классов (214 девушек и 193 юноши). В выборку вошли учащиеся средних общеобразовательных школ, лицей и гимназии. Для реализации задач исследования мы использовали «Модифицированный дифференциально-диагностический опросник» (МДДО) А.К. Осницкого, «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, опросник «Саморегуляция» А.К. Осницкого, анкетный и опросный методы.

При анализе особенностей профессионального самоопределения мы выявили его уровни – низкий, средний и высокий, а при изучении особенностей операционального опыта – наличие/отсутствие отдельных умений саморегуляции, общего уровня саморегуляции, умелость в нескольких профессиональных сферах («Природа», «Техника», «Человек», «Знаковые системы», «Художественный образ») и общее количество этих умений.

По данным методик, выявляющих уровень операционального опыта, мы выделили три группы старшеклассников:

Таблица 1

| Уровни операционального опыта | Девушки | | Юноши | | Общее кол-во учащихся |
|-------------------------------|---------|------|--------|------|-----------------------|
| | кол-во | % | кол-во | % | |
| Высокий | 63 | 15,5 | 51 | 12,5 | 114 (28%) |
| Средний | 97 | 23,8 | 78 | 19,2 | 175 (43%) |
| Низкий | 54 | 13,3 | 64 | 15,7 | 118 (29%) |

У 43% учащихся отмечены средние показатели уровня саморегуляции. У этих подростков недостаточно развиты особенности саморегуляции, общее количество трудовых умений – от 20 до 29. Преобладание данных показателей, по нашему мнению, объясняется тем, что успешность овладения различными видами деятельности в большей степени зависит от соответствия особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

* Научный руководитель диссертанта – доктор психол. наук, ведущий науч. сотр. лаборатории саморегуляции Психологического института РАО профессор А.К. Осницкий.

У учащихся с низкими показателями уровня саморегуляции (29%) потребность в сознательном планировании и программировании своего поведения не сформирована, что в значительной степени сказывается на их профессиональном выборе. Эти подростки зависимы от чужого мнения, ответственность за выбор будущей профессии перекладывают на других людей; у них не развиты особенности саморегуляции, общее количество трудовых умений – от 0 до 19.

Учащиеся с высокими показателями (их 28%) самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них осознано. Чем выше у подростка общий уровень осознанной саморегуляции, тем легче он овладевает новыми видами активности, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности. У этих школьников хорошо развиты структурно-компонентные, функциональные, личностно-стилевые особенности саморегуляции, общее количество трудовых умений – от 30 до 40.

Уровни сформированности профессионального самоопределения (ПСО) у старшеклассников представлены в таблице:

Таблица 2

| Уровни ПСО | Девушки | | Юноши | | Общее кол-во учащихся |
|------------|---------|------|--------|------|-----------------------|
| | кол-во | % | кол-во | % | |
| Высокий | 57 | 14 | 41 | 10,1 | 98 (24,1%) |
| Средний | 107 | 26,3 | 96 | 23,6 | 203 (49,9%) |
| Низкий | 50 | 12,3 | 56 | 13,7 | 106 (26%) |

Учащиеся с низким уровнем ПСО характеризуются отсутствием выраженных интересов, склонностей и предпочтений, отсутствием умений во всех сферах (!), недостаточно развитой рефлексией, завышенной критичностью, неустойчивым интересом к учебной деятельности, безразличным отношением к будущей профессии, перекладыванием ответственности за профессиональный выбор на других людей (друзей, родите-

лей). Типичные ответы таких старшеклассников: «Я еще не решил, куда пойду учиться»; «Родители пока решают, в каком заведении лучше учиться»; «Мне все равно – куда скажут, туда и пойду». 15% юношей заранее настроены на неудачу в делах, а 14% отрицательно относятся к любым видам профессиональной деятельности.

У подростков со средним уровнем ПСО отмечается интерес к какой-либо профессиональной деятельности и одновременно – отсутствие умений в данной сфере; склонность и хороший уровень адаптации в одной сфере, но вместе с тем неустойчивый интерес к учению и труду, не всегда успешное овладение практическими умениями и навыками. В данной категории оказались юноши, которые боятся серьезных трудностей при реализации своих намерений: «Вдруг у меня слабая подготовка, я не смогу пройти по конкурсу в институт, возможно, пойду в училище или техникум»; «Если родители не смогут оплатить обучение в другом вузе (в областном центре), то пойду в наш институт»; «Если не пройду по конкурсу – пойду в армию, хотя служить не хочется».

Высокий уровень ПСО отмечен у школьников с выраженными интересами и развитыми умениями в нескольких сферах, наличием склонности, предпочтения и положительной направленности к профессиональной деятельности. Из 98 учащихся этого уровня 74 человека (75,5%) обнаружили наличие умений в 4–5 сферах из пяти существующих, в то время как среди старшеклассников с низким уровнем ПСО подобное количество умений отмечено всего у 11 (10,4%). Выбор профессии в этой группе определяют интересы и потребности самих учащихся, совпадение профессиональных намерений и действий выбора профессии, положительная динамика профессиональных интересов, внутренний локус-контроль. Такие старшеклассники уже определили вуз, в который они будут поступать,

целенаправленно готовятся к вступительным экзаменам; в качестве будущей профессии выбирают престижные специальности (юриста, экономиста, психолога, программиста и т.д.).

В показателях ПСО и операционального опыта учащихся гимназии и лицея значимых различий не выявлено, поэтому в последующих подсчетах они были объединены нами в единую выборку (221 старшеклассник – 54,3%). При сопоставлении результатов учащихся общеобразовательных школ и гимназии/лицея были выявлены существенные различия по уровню ПСО и по оценкам операционального опыта.

Эти различия обусловлены, во-первых, тем, что в лицее и гимназии действуют профильные классы, при отборе в которые изучаются интересы, склонности учащихся. Во-вторых, ориентация учащихся профильных классов на дальнейшее обучение в вузе предполагает интенсивное получение знаний и умений, которые входят в состав операционального опыта. В-третьих, большинство учащихся лицея и гимназии (83%) обучаются на подготовительных курсах вуза, в то время как в общеобразовательных школах таких учащихся 56%. Кроме того, можно выделить такую субъективную причину, как уровень профессиональной работы педагогов-психологов образовательного учреждения по профориентации учащихся: в гимназии и лицее она более систематизирована и продуктивна.

В процессе анкетирования и бесед с родителями старшеклассников мы выявили интересные факты, которые первоначально не входили в задачи нашего исследования. Выяснилось, что **при выборе учебного заведения для своего ребенка** родители учитывают следующие моменты (в порядке убывания по значимости): материальное благосостояние семьи, отдаленность учебного заведения от родного города, престижность профессии, желание видеть своего ребенка спе-

циалистом в данной профессии («Хотела быть врачом, но не получилось – пусть дочь станет медиком»), семейная традиция («В нашей семье все женщины были педагогами»), интересы и склонности ребенка («Дочка всегда любила детей, играла с соседскими ребятами, поэтому мы посоветовались и решили – пусть будет воспитателем»). Большинство родителей (67%) не смогли выделить интересы и склонности своих детей («ничего не любит – гуляет», «не знаю, ничем не занимается – спит»), 33% (в основном родители юношей) отметили любовь к компьютерным играм, Интернету и, как следствие, стремление ребенка стать программистом.

Особо настораживает, что такие факторы, как собственные желания подростка при выборе профессии, учет его психологических особенностей (интересов, склонностей), оказались на последнем месте – родители их не учитывают, а решают дальнейшую судьбу будущего гражданина, профессионала, исходя из своих материальных возможностей (например, родители говорили, что и рады бы отправить ребенка в престижный вуз, но материальное положение не позволяет им обеспечить прожиточный минимум их ребенка в другом городе). Опрос учащихся показал, что такое положение дел порождает у старшеклассников чувство неуверенности в завтрашнем дне, тревогу, «уход в себя», пассивность и отказ от решения данной проблемы.

По итогам проведенной работы можно сделать несколько выводов:

1. Развитая система саморегуляции, отдельные умения саморегуляции, умения в различных сферах профессиональной деятельности и достаточная научная база (высокий уровень знаний) позволяют старшеклассникам более гибко ориентироваться в мире профессий, сделать правильный профессиональный выбор (на основе своих интересов, умений и склонностей) и начать успешное овладение выбранной профессией.

2. Основная причина неуспешности профессионального самоопределения заключается в недостаточности сформированности умений осознанной саморегуляции действий, недостаточной развитости опережающего программирования, которые призваны способствовать успешному выполнению заданий и поручений, реализации замыслов.

3. Родители зачастую не учитывают интересы и склонности детей при выборе их будущей профессии. В связи с этим, планируя работу по профессиональному самоопределению учащихся, психолог должен предусматривать систему деятельности, ориентированную как на самих детей, так и на их родителей.

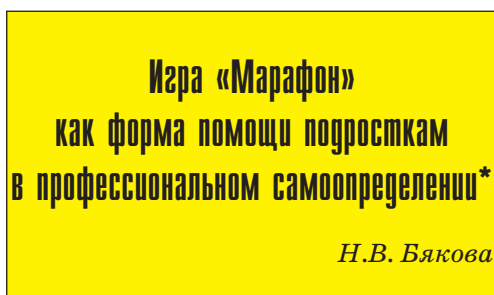
Литература

1. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. – М.: Когито-Центр, 2004.

2. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. – М.; Нальчик: Изд. центр «Эльфа», 1996.

3. Осницкий А.К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. – 1992. – № 1.

С.В. Истомина – ст. преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии Шадринского государственного педагогического института.



Проблему выбора профессии в настоящее время нельзя назвать обойденной вниманием. Теоретические и прикладные аспекты профессионального самоопределения анализируются в трудах как отечественных, так и зарубежных ученых. Несмотря на это проблема не теряет актуальности. Переход к новым социально-экономическим отношениям вызывает изменение требований и к молодым людям, находящимся на пороге профессионального выбора, и к специалистам. На первый план выходят такие качест-

ва личности профессионала, как предприимчивость, ответственность, способность принимать самостоятельные решения и т.п.

В широком смысле слова профессиональное самоопределение рассматривается как процесс самореализации личности в профессиональной деятельности, как важный аспект социализации и критерий зрелости.

До недавнего времени было принято считать, что потребность в профессиональном самоопределении возникает в старших классах. Сегодня переход к профильному обучению побуждает школьников задуматься если не о выборе конкретной профессии, то о сфере будущей профессиональной деятельности уже в 8–9-м классе.

Однако познавательная сфера подростков к этому не готова. Функция планирования еще не сформировалась, следовательно, к моменту профессионального самоопределения школьники не могут сделать зрелый,

* Тема диссертации «Роль индивидуального опыта регуляции деятельности на первых этапах освоения профессии». Научный руководитель – доктор психол. наук, ведущий науч. сотр. лаборатории саморегуляции Психологического института РАО профессор А.К. Осницкий.

полноценный выбор вследствие недостаточной сформированности психических функций.

Помочь подросткам разобраться в мире профессий и сделать осознанный выбор призвана **система профессиональной ориентации школы**.

Мы предлагаем одну из проверенных нами в практической деятельности форм профориентационной работы с подростками – игру «Марафон», в которой в увлекательной форме поднимаются личностно значимые для учащихся вопросы.

Профориентационная игра «Марафон»

Ведущие – 2 человека разного пола. Во-первых, это помогает установить контакт со всей аудиторией; во-вторых, позволяет школьникам ощутить разницу в полоролевом поведении.

Участники: ученики 8–9-х классов, владеющие базовыми понятиями психологии профессий, школьная или студенческая команда КВН, болельщики, жюри. Количество игроков – 20–40 человек, которые делятся на три команды.

Ход мероприятия.

I. Открытие марафона

Ведущий 1 (В-1): Добрый день всем, кто присутствует в этом зале!

Ведущий 2 (В-2): Сегодня мы с вами поговорим о профессиональном самоопределении и выборе будущей профессии.

В-1: А что такое самоопределение?

В-2: Хороший вопрос! Самоопределение – это некий маршрут, который каждый человек выбирает лично для себя и следует от одного пункта к другому.

В-1: Ты хочешь сказать, что самоопределение – это определение своих жизненных целей и задач, всего того, чего я хочу добиться?

В-2: Именно так! Такая схема жизни должна быть у каждого человека.

В-1: А что же такое профессиональное самоопределение?

В-2: Это выбор профессии с учетом своих способностей, желаний, возможностей и ситуации на рынке труда.

В-1: Получается, что профессио-

нальное самоопределение – часть жизненного самоопределения.

В-2: Совершенно верно!

В-1: Ну что же, сегодняшний марафон предоставляет возможность каждому побывать в ситуации выбора профессионального пути.

II. Подготовительный этап.

В-2: Можно приступить к подготовительному этапу.

В-1: Вкратце объясню ход игры: формируем три команды, которые придумывают себе название и девиз; затем проводим игры на станциях, где каждая команда будет зарабатывать себе баллы; после этого мы снова собираемся в актовом зале – вы сможете попробовать себя в некоторых сферах деятельности, и, наконец, подведем итоги.

Школьники делятся на три команды, придумывают себе название, девиз и выбирают капитанов. Капитаны получают карту, по которой они будут ориентировать в игровом поле свою команду. Кроме того, каждой команде выдаются листы, на которых им будут ставить баллы, заработанные на игровых станциях.

III. Игры на станциях.

Для того чтобы игра не затягивалась, желательно, чтобы станций было не более трех. На каждой станции проводится по три игры. Команды, следуя своему маршруту, должны пройти все три станции.

1. «Дружный кружок».

Цель: развитие навыка взаимодействия в команде.

Школьники встают в круг, держась за карандаши или ручки – один за один конец, другой за другой. Ведущий дает задание:

– Одновременно присядем и встанем.

– Пройдем 5 шагов вправо и 5 шагов влево.

– Подпрыгнем три раза.

– Поднимем руки и опустим.

– Все поклонимся.

Оценивается согласованность действий.

2. «Мини-сценка».

Цель: в игровой форме смоделировать черты поведения представителей

той или иной профессии; развитие навыков сотрудничества.

Игроки разбиваются на три команды в произвольном порядке (можно рассчитаться на первый, второй, третий). Каждой команде выдается карточка, на которой написан тот или иной вид коллективной деятельности. Задача игроков – без слов изобразить указанный вид деятельности, так, чтобы другие команды догадались, какая это профессия.

Оцениваются согласованность действий, точность показа.

3. «Профессия – специальность».

Цель: актуализация имеющихся знаний о профессиях.

Ведущий уточняет значения терминов «профессия» и «специальность», после чего начинается сама игра, которая проводится в два этапа.

Первый этап: ведущий называет профессию, а школьники называют специальности, которые к ней относятся. Например: профессия – врач, специальность – хирург, терапевт, кардиолог и т.д.; профессия – учитель, специальность – учитель литературы и русского языка, учитель биологии, учитель химии и т.д.

Второй этап: ведущий называет специальности, а школьники – профессию. Например: специальность – дизайнер одежды, веб-дизайнер, дизайнер обуви, профессия – дизайнер; специальность – механик, инженер-технолог, конструктор, профессия – инженер.

Оцениваются правильность и полнота ответов.

4. «Цепочка профессий».

Цель: развитие умения выделять общее в различных видах трудовой деятельности.

Игроки образуют круг. Ведущий дает инструкцию: «Сейчас мы по кругу выстроим цепочку профессий. Я назову профессию, следующий называет профессию, в чем-то близкую к названной, и т.д. Помните, что вы должны суметь объяснить это сходство». Можно обратить внимание участников на то, что между самыми разными профессиями могут обнаруживаться инте-

ресные параллели. Например: металлурга и повара сближает то, что и тот и другой имеют дело с огнем, с высокими температурами, с печами и т.д.

Оцениваются правильность ответов и способность их аргументировать, даже в том случае, если аргументы носят юмористический характер.

5. «Автобусная остановка».

Цель: актуализировать интересы подростков.

Команда делится на три группы. Ведущий предупреждает игроков о наличии трех остановок: а) знать, б) уметь, в) испытать. Каждая группа, идя по кругу, по очереди на каждой остановке (на чистом листе) пишет, что ее участники хотят знать, уметь, испытать. Переход к следующей остановке осуществляется по команде ведущего (хлопок).

Оцениваются слаженность действий, количество написанных желаний и их «серьезность».

6. «Три докладчика».

Цель: потренироваться в отборе необходимого материала из потока информации, в умении сконцентрироваться.

Выбираются три добровольца, каждому из них дается небольшой текст. Докладчики садятся лицом к остальным игрокам. По команде ведущего они одновременно начинают читать свой текст в течение 2–3 минут. Все остальные пытаются понять и пересказать как можно более подробно рассказ читавших.

Оцениваются полнота и подробность пересказа.

7. «Самая-самая».

Цель: повышение уровня ориентации в мире профессионального труда, осознание особенностей профессий.

Ведущий предлагает необычные характеристики профессий. Игроки называют те профессии, которые, по их мнению, больше всего подходят к этой характеристике. Например: самая «зеленая» профессия; самая «волосатая»; самая «сладкая»; самая «денежная» и т.п. Школьники должны суметь пояснить, почему именно эта профессия «самая-самая».

Оцениваются количество правильно названных профессий и способность к аргументации.

8. «Кто есть кто?»

Цель: дать участникам возможность соотнести свой образ с различными профессиями.

Игроки образуют круг. Ведущий одну за другой называет профессии, каждый из участников в течение нескольких секунд должен посмотреть на своих товарищей и определить, кому эта профессия подходит в наибольшей степени. По сигналу ведущего (хлопок) участники одновременно показывают рукой на выбранного человека. Ведущий подсчитывает, сколько рук показывают на каждого игрока, т.е. чей образ, по мнению большинства игроков, соответствует названной профессии.

Оценивается слаженность действий.

9. «Профессия на букву».

Цель: актуализация знаний о профессиях.

Ведущий называет букву, а игроки по очереди называют профессии, которые начинаются с этой буквы. Если называется непонятная профессия, ведущий просит пояснить, о чем идет речь. Если игрок не может это сделать, считается, что профессия не названа. Предлагается не больше 4–5 букв.

Оценивается количество правильно названных профессий.

Пройдя все станции, команды сдают листы с полученными баллами в жюри.

IV. Творческий конкурс.

В-1: Приступаем ко второй части марафона.

В-2: Сейчас вам предоставляется уникальная возможность попробовать себя в роли КВНщиков. Для данного конкурса требуется по два смельчака от каждой команды.

Чтобы активизировать процесс выдвижения участников, можно дать команду: «Самые смелые, встаньте!»

Задание добровольцам: принять участие в номере команды КВН после 3–5-минутной подготовки. Оцениваются смелость и артистизм.

Следующий конкурс аналогичен первому, только род деятельности

меняется – теперь можно попробовать себя в качестве участника танцевальной группы. От каждой команды выбирается несколько человек (на усмотрение команды).

Задание: каждая группа исполняет танец-экспромт под музыкальную композицию. Оцениваются артистизм и слаженность движений.

Творческие конкурсы жюри может оценивать с опорой на мнение болельщиков. При подведении итогов учитывается не столько скорость прохождения марафона, сколько качество выполнения заданий.

V. Подведение итогов.

Пока жюри подводит итоги, объявляется музыкальная пауза (выступление болельщиков).

Оглашение итогов, награждение победителей.

Важная задача профориентационной работы с подростками – помощь в развитии субъектности, в осознании себя как формирующейся личности, собственная активность которой является решающим фактором развития. Методы активизации профессионального самоопределения помогают решить эту задачу.

Литература

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М., 2001.
2. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М., 1989.
3. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение вариантов возможного будущего // Вопросы психологии. – 2001 – № 1.
4. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – М., 2002.

Наталья Владимировна Бякова – ст. преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии Шадринского государственного педагогического института.

**«Академия друзей»
как средство коррекции
межличностного взаимодействия
подростков***

А.К. Поповских



Проблема межличностного взаимодействия подростков актуальна в силу того, что именно общение и межличностное взаимодействие являются, согласно Д.Б. Эльконину, ведущими видами деятельности в подростковом возрасте.

Общение со сверстниками и взрослыми – важнейшее психологическое условие личностного развития подростков. Неудачи в общении могут привести к внутреннему дискомфорту, компенсировать который не смогут никакие объективные высокие показатели в других сферах жизни и деятельности. Вслед за С.Е. Сиряг мы рассматриваем межличностное взаимодействие как субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

Различают два основных типа межличностных взаимодействий:

- сотрудничество (кооперацию), когда продвижение каждого из партнеров к своей цели способствует или не препятствует реализации целей остальных;

- соперничество (конкуренцию), когда достижение цели одним из взаимодействующих индивидов затрудняет или исключает осуществление целей других участников совместного действия.

Относительно содержания межличностного взаимодействия необходимо заметить, что в подростковых группах могут быть выделены функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые отношения между сверстниками.

Межличностные отношения детей проходят в рамках отдельных видов деятельности – трудовой, учебной, продуктивной, игровой и подразумевают процесс социализации ребенка под влиянием других детей и контролем взрослого. Межличностные отношения находятся под влиянием трех факторов: эмоционального, волевого и мотивационного. Эмоциональный элемент опирается на сиюминутное контактное взаимодействие, волевой отвечает целеполаганию ребенка, мотивационный определяет направление межличностного взаимодействия.

Особую важность проблема межличностного взаимодействия подростков приобретает в условиях детского оздоровительного лагеря, чему есть ряд причин. Во-первых, в настоящее время динамично расширяется коммуникативное пространство: в него вовлекаются различные представители социума. Во-вторых, изменения в содержании и формах социальных отношений вызывают социальную напряженность, которая в свою очередь создает почву для появления различного рода противоречий, конфликтов. В-третьих, смена содержания и форм социальных отноше-

* Тема диссертации «Личностное развитие подростков в условиях детского загородного лагеря». Научный руководитель – канд. пед. наук, профессор Р.И. Капустина.

ний, широкий информационный и культурный обмен приводят к интенсивному поиску новых субъект-субъектно ориентированных технологий организации общения и межличностного взаимодействия в воспитательно-образовательном пространстве. Летний лагерь является, с одной стороны, формой организации свободного времени детей разного возраста, пола и уровня развития, а с другой – пространством для физического оздоровления, а также психоэмоционального, социального и творческого развития. Детский оздоровительный лагерь имеет свою специфику, дающую ему определенные преимущества перед другими формами и средствами работы. Обстановка здесь сильно отличается от привычной домашней. Это выражается, во-первых, в совместном проживании детей. Во-вторых, именно здесь ребята более тесно взаимодействуют со своими взрослыми наставниками, между ними быстрее возникает «зона доверия». Тем более важно педагогически грамотно организовать общение и межличностное взаимодействие детей со сверстниками и взрослыми.

Одним из основных способов организации межличностного взаимодействия подростков, средством их включения в систему социальных связей и отношений является отряд, в котором ребенок может ощутить свою значимость, проявить индивидуальность, творчество. Однако очень часто процесс включения в новый коллектив, приспособление к изменяющимся условиям социальной среды вызывает затруднение и дискомфорт во взаимоотношениях между детьми.

Этим фактом мы и обосновываем необходимость **формирования и коррекции** у подростков **широкого круга умений и навыков межличностного взаимодействия**. С этой целью нами был разработан и внедрен в практику работы оздоровительного лагеря **проект тематической смены «Академия друзей»**, обеспечивающей скорейшее налаживание информационного обмена между подростками с целью регу-

ляции их взаимодействий и согласования интересов. Помимо этого, реализация данного проекта вела к установлению ценностно-ориентационной общности подростков во временном коллективе, способствуя возникновению у них общего, единого чувства «мы».

«Академия друзей» – эффективная форма работы, в которой все элементы и мероприятия четко спланированы и управляемы, нацелены на сплочение отряда, повышение взаимного доверия, взаимодействие и общение между участниками смены. В ходе работы «Академии друзей» педагогический состав призван решать задачи формирования навыков коллективной деятельности, бесконфликтного межличностного общения и межполового взаимодействия подростков, обучения их различным способам разрешения нестандартных ситуаций, а также создания атмосферы творчества и взаимопонимания в процессе совместной деятельности.

Проект ориентирован на подростков 12–15 лет и строится на основе безусловного принятия каждого ребенка таким, какой он есть. Под процессом формирования и коррекции межличностного взаимодействия в нашем проекте подразумевается не конечная стадия, а некий оптимальный результативный процесс. Нельзя говорить об окончательно сформированных навыках и умениях межличностного взаимодействия, так как они изменяются в течение жизни человека. Для подростка лагерь становится лишь небольшим отрезком его жизненного пути, где он многое впервые услышал, узнал, пережил и проанализировал.

Проект смены условно делится на три этапа. На каждом из них решаются определенные задачи. **На I этапе** подростки погружаются в игровую ситуацию, где существует «Академия друзей», но в ней еще нет учащихся и преподавателей. Для того чтобы они появились и «Академия» начала свою работу, участникам смены «предстоит еще многому научиться». Подросткам

предлагается выбрать начальника «Академии» из числа сверстников. Начальник должен назначить себе двух заместителей и определить их должности. Те в свою очередь выбирают себе по два помощника и назначают им должности. Так на этапе ввода в проект за счет решения подростками некоторых личностных проблем, уяснения сюжета игры, знакомства с другими ее участниками, самоопределения и выбора цели формируется целая «Академия друзей».

Каждый ребенок в ходе смены имеет возможность проявить себя в том или ином деле (интеллектуальном, творческом, спортивном), но при этом он знает, что его личный успех или неудача может повлиять на работу всей «Академии».

На II этапе реализации проекта участники смены не только проходят обучение, совершенствуясь в каком-либо деле с тем, чтобы впоследствии обучить этому всех желающих, но и состязаются за право быть избранными на должность начальника «Академии» по заранее определенной схеме.

Очень важную роль при этом играют ежевечерние «огоньки» в отрядах, на которых анализируется ход событий минувшего дня, место и роль в них каждого, прогнозируются возможные варианты развития событий и вводятся различные стимулы. Все это позволяет постепенно перейти к III этапу, где подростки получают возможность не только продемонстрировать полученный опыт межличностного взаимодействия, активного общения и свободного проявления эмоций, но и доказать, что пребывание большой группы подростков в рамках одной территории в течение 3 недель позволяет создать настоящее сообщество друзей, жизнь которого основана на разумных позитивных принципах. В ходе смены ребята начинают чувствовать свою значимость, осознавать свою ответственность и самостоятельность. Они имеют возможность проявить себя, увидеть других, научиться устанавливать контакты, выбирать друзей, завоевы-

вать авторитет и становиться уважаемыми, известными всем личностями. Ценность данного проекта состоит в возможности получения нового опыта в наиболее важных для подростка сферах межличностного взаимодействия, профессионального самоопределения и исследования собственной личности.

Предложенный нами проект – выход подростка в «большую жизнь», осуществление его мечты, исполнение желаний за счет предоставления возможности действовать, самим принимать решения, рисковать, экспериментировать с собственными возможностями и оценивать результаты своих действий. Из анкет ребят видно, что «Академия друзей» делает их более развитыми практически во всех видах деятельности, «позволяет ставить себя в обстоятельства, в которых не был», предлагает «коллективно-творческие дела, где проверяются твои знания, сила, ловкость, сноровка, где все делается с удовольствием». Именно это необходимо молодому человеку, чтобы быстро ориентироваться в сложных коммуникативных ситуациях, правильно реагировать при задевающем и провоцирующем общении, уметь располагать к себе людей, быть способным оказывать другим поддержку и слаженно работать в команде.

Литература

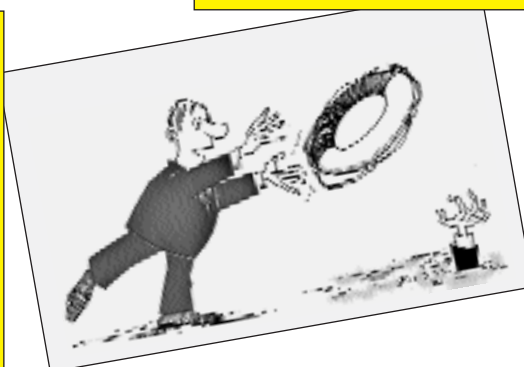
1. Левашова С.А. Психолог и подросток: коммуникативно-двигательный тренинг. – Ярославль: Академия развития; Академия Холдинг, 2004.

2. Чупахина И.Ю. Давай откроем душу!.. (Особенности развития детей подросткового возраста). – Таганрог: Тип. ТРТУ, 2004.

А.К. Поповских – аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии Шадринского государственного педагогического института.

Опыт совершенствования методической подготовки будущих учителей начальной школы

*В.В. Зайцев,
О.В. Науменко,
Е.Л. Овчинникова,
Е.И. Руднянская,
С.В. Машкова*



Изменившиеся требования к выпускнику начальной школы естественным образом повлекли за собой изменения в содержании подготовки педагога начального образования. Современный учитель не просто должен передать знания на уроке, а создать условия для активной познавательной деятельности школьников. Это возможно посредством оптимального выбора учителем соответствующего учебно-методического комплекса, учитывающего особенности развития учащихся конкретного класса и формирующего у школьников потребность в новых знаниях и самообразовании.

В рамках процесса модернизации образования появилось большое число развивающих образовательных программ и соответствующих учебно-методических комплектов (УМК) для начальной школы. Педагоги нового поколения должны быть знакомы с методическими особенностями всего спектра образовательных систем и моделей, функционирующих в современном начальном образовании.

Учителя Волгоградского региона активно осваивают и внедряют в учебный процесс вариативные образовательные программы и УМК. Согласно данным Комитета по образованию Администрации Волгоградской области, в начальных школах города и области используются восемь основных образовательных программ и соответствующих УМК, рекомендованных

Министерством образования и науки Российской Федерации. В связи с этим в Волгоградском государственном педагогическом университете национально-региональный компонент учебных планов специальности «Педагогика и методика начального образования» включает **курс по выбору «Вариативные системы обучения в начальных школах Волгоградского региона»**.

В данном курсе интегрируются знания базовых дисциплин – психологии, дидактики и методик обучения в начальной школе. Целью курса является формирование ориентировочной основы в современных образовательных системах и подготовка будущего учителя начальных классов к осознанному выбору методической системы или модели развивающего образования, последующему повышению своей квалификации до уровня, обеспечивающего качественный образовательный процесс.

Данная цель реализуется в решении следующих задач: 1) осознание студентами приоритетных целей естественно-математического и лингвистического образования младших школьников в условиях вариативности систем обучения; 2) формирование представлений студентов о теоретических основах различных систем начального образования; 3) ознакомление студентов с основными учебно-методическими комплексами начального образования: программами, учебниками, учебными и методическими пособиями; 4) формирование мотивационной готовности студентов к развивающему обучению

младших школьников; 5) создание условий для совершенствования методических и исследовательских умений студентов.

Цели и задачи дисциплины определяют ее место в учебном плане, построение и содержание. Данный курс предлагается к изучению в 7–10-м семестрах. Его содержание представлено тремя блоками: «Методика обучения математике» (7-й семестр), «Методика обучения естествознанию» (8-й семестр) и «Методика обучения русскому языку и чтению» (9–10-й семестры). По каждому блоку разработана рабочая подпрограмма, которая содержит тематическое планирование, тематику и содержание лекций, практических занятий, темы рефератов, примерную тематику курсовых и квалификационных исследований, рекомендуемую литературу.

Первоначально курс включал в себя анализ ограниченного числа систем и моделей, «работающих» на территории Волгоградского региона, однако в последние годы круг моделей, осваиваемых волгоградскими учителями начальной школы, значительно увеличился, постоянно меняется пропорциональное соотношение используемых моделей и систем, поэтому содержание курса регулярно претерпевает изменения – расширяется и переструктурируется в зависимости от потребностей практики. Приведем тематическое содержание курса.

Блок

«Методика обучения математике»

1. Современные педагогические технологии в начальной школе (понятие педагогической технологии, структура педагогической технологии, критерии технологичности, классификация, сущность технологий развивающего обучения, проблема преемственности педагогических технологий).

2. Концептуальные основы и методические особенности обучения математике по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова (формирование СУДов, функции коллективно-распреде-

ленной деятельности учащихся в условиях развивающего обучения, типы и структура уроков в данной системе, характеристика УМК Э.И. Александровой, методика ознакомления младших школьников с нумерацией и арифметическими действиями по программе Э.И. Александровой, особенности обучения решению задач и др.).

3. Концептуальные основы, характеристика содержания и методические особенности обучения математике в условиях системы Л.В. Занкова (характеристика УМК И.И. Аргинской, общий принцип отбора содержания начального курса математики И.И. Аргинской; методика дифференцированного подхода в освоении учащимися отдельных тем; типы и структура уроков в данной системе и др.).

4. Концептуальные основы построения Образовательной системы «Школа 2100». Характеристика содержания и методические особенности обучения математике по программам С.А. Козловой, Т.Е. Демидовой, А.П. Тонких и Л.Г. Петерсон (методика формирования интереса к математике и умения учиться, развития логического и пространственного мышления; особенности построения урока математики; теоретико-множественный подход; приемы работы с учебником-тетрадью и др.).

5. Общие принципы построения образовательной модели «Гармония». Характеристика содержания и методические особенности обучения математике по программе Н.Б. Истоминой (специфика формирования понятий и общих способов действий; типы и структура уроков в данной модели; особенности методики изучения табличного умножения, методики работы над задачами; функции калькулятора на уроках математики; элементы комбинаторики как средство развития мышления и др.).

6. Общие принципы и методические особенности обучения математике в модели «Начальная школа XXI века» по программе В.Н. Рудницкой (инте-

грация и дифференциация математического образования; особенности содержания и структурирования программы; интегрированный курс «Грамота»; типы и структура уроков в данной модели и др.).

7. Общие принципы, характеристика содержания и методические особенности обучения математике в модели «Классическая начальная школа» (обзор основного содержания и методик начального математического образования программы Э.И. Александровой).

8. Общие принципы, характеристика содержания и методические особенности обучения математике в модели «Перспективная начальная школа» по программе А.Л. Чекина (типические свойства методической системы: комплектность, инструментальность, интерактивность и интеграция; характеристика содержания программы; метод проектов в обучении; организация работы по поиску информации внутри учебника, комплекта в целом и за его пределами; обращение к компьютеру).

Блок

«Методика обучения естествознанию»

1. Преподавание окружающего мира на современном этапе (интеграция дисциплины с обществознанием, основами безопасности жизнедеятельности; особенности методики построения интегрированных уроков; вариативность естественно-научного образования в начальной школе; актуальность совершенствования авторских программ регионального характера; преемственность начального естественно-научного образования; пути экологизации вариативных программ естествоведческого образования).

2. Целевые, содержательные и технологические характеристики изучения окружающего мира по системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова (концептуальные основы, особенности содержания и построения курса «Окружающий мир» для младших школьников (авт. Е.В. Чудинова, Е.Н. Букварева); специфика реализации основного

метода обучения – решение детьми системы учебных задач, естественно-научного эксперимента как способа познания действительности; типы и структура уроков в данной системе и др.).

3. Характеристика содержания и методические особенности изучения окружающего мира в условиях системы развивающего обучения Л.В. Занкова (формирование целостной географо-культуролого-социально-природоведческой картины мира; задачи и специфика интегрированных курсов «Мы и окружающий мир» (авт. Н.Я. Дмитриева, А.Н. Казаков) и «Окружающий мир» (авт. И.П. Товпинец); типы и структура уроков в данной системе; методика организации объяснительного чтения и диалогического общения на уроке и др.).

4. Особенности целей, содержания и методические принципы изучения окружающего мира в Образовательной системе «Школа 2100» (принципы построения и характеристика содержания программы «Мир и человек» (авт. А.А. Вахрушев, О.В. Бурский, А.С. Раутиан); типы и структура уроков в данной системе; решение проблемных творческих задач как главный способ осмысления мира; методика работы со словариками и др.).

5. Особенности содержания и методики преподавания окружающего мира в условиях модели «Гармония» (характерные особенности программы «Окружающий мир» (авт. О.Т. Поглазова и В.Д. Шилин); методика реализации идеи гармонизации внутреннего мироощущения ребенка и окружающей его реальности на основе интеграции социальной и природной картин мира; типы и структура уроков в данной модели и др.).

6. Цели, принципы и методика изучения окружающего мира по программе Н.Ф. Виноградовой, Г.Г. Ивченковой, И.В. Потапова в модели «Начальная школа XXI века» (формирование социального опыта младшего школьника путем интегрированного характера изучения окружающего мира на



основе культурологического принципа отбора содержания; особенности структурирования программы; динамичность форм организации учебного процесса; типы и структура уроков в данной модели и др.).

Блок

«Методика обучения русскому языку и чтению»

1. Характеристика филологического блока в образовательной системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова (методологические концепции процесса обучения грамоте по программам В.В. Репкина, Е.А. Бугрименко, Н.Г. Агарковой; характеристика основных принципов и способы их реализации в «Букваре» В.В. Репкина, Е.А. Бугрименко; формирование графического навыка и каллиграфического почерка по методике Н.Г. Агарковой; характеристика фонематического принципа письма; принципы, характеристика структуры и методического аппарата учебников «Русский язык» В.В. Репкина; цель, задачи начального курса литературного чтения Г.Н. Кудиной, З.Н. Новлянской и методика их реализации; типы и структура уроков в данной системе).

2. Характеристика филологического блока в образовательной системе Л.В. Занкова (методические концепции, задачи и характеристика учебного материала «Азбуки» Н.В. Нечаевой, К.С. Белорусец; языковая пропедевтика в «Прописях» Т.М. Андриановой, А.В. Остроумовой, Л.И. Андриановой; характеристика программ и учебников «Русский язык» Н.В. Нечаевой, А.В. Поляковой; методологическое основание курса литературного чтения В.Ю. Свиридовой, Н.А. Чураковой, его цель, задачи и характеристика содержания; методические особенности проведения уроков разных типов).

3. Характеристика филологического блока в Образовательной системе «Школа 2100» (цели, задачи, содержание и методика периода обучения грамоте; формирование читательской самостоятельности; развитие графического навыка и каллиграфического почерка у первоклассников; характеристика программы и УМК по русскому языку Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной; овладение школьниками письменной речью, культурой письменного общения; цель, задачи, характеристика содержания и методических особенностей уроков литературного чтения по программе Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой; технология работы с текстом, типы и структура уроков в данной системе).

4. Характеристика филологического блока в образовательной модели «Классическая начальная школа» (цель, структура и методика обучения младших школьников грамоте и чтению по программе О.В. Джежелей «Чтение и литература»; характеристика программы, учебных пособий и методики обучения грамоте по О.В. Джежелей; теоретические основы, характеристика программы и учебников по русскому языку Т.Г. Рамзаевой; типы и структура уроков в данной модели).

5. Характеристика филологического блока в образовательной модели «Начальная школа XXI века» (принципы построения, задачи, характеристика программы и учебного комплекта

интегрированного курса «Грамота», особенности предъявления материала, типы и структура уроков обучения грамоте; характеристика программы и учебного комплекта по русскому языку С.В. Иванова, М.И. Кузнецовой; характеристика основных образовательных линий и специфических особенностей курса и учебников Л.А. Ефросининой «Литературное чтение»; особенности методики проведения уроков литературного слушания; типы и структура уроков в данной модели).

6. Характеристика филологического блока в образовательной модели «Гармония» (методические концепции процесса обучения грамоте и способы их реализации в «Азбуке» Н.М. Бетеньковой, В.Г. Горещкого, Д.С. Фомина; особенности работы по развитию речи первоклассников: произносительной культуры и культуры речевого поведения, диалогической и монологической речи; концептуальные положения курса «Русский язык» и их реализация в программе и учебнике «К тайнам нашего языка» М.С. Соловейчик; концептуальные положения, цель, задачи, принципы подбора литературного материала в программе и учебниках «Литературное чтение» О.В. Кубасовой; особенности работы по формированию у школьников правильной читательской деятельности; типы и структура уроков в данной модели).

Освоение курса «Вариативные системы обучения в начальных школах Волгоградского региона» реализуется в форме лекций (50 ч.), семинарских занятий (52 ч.), специальных наблюдений и исследований в период педагогических практик (7–10-й семестры). Контроль за освоением курса осуществляется в форме зачетов в 7–9-м семестрах и экзамена в 10-м семестре. **В результате освоения данного курса студенты должны знать:** современные педагогические технологии в начальной школе; сущность технологий развивающего обучения в начальных классах; основные принципы, характеристику содержания и методи-

ческие особенности обучения грамоте, русскому языку, литературному чтению, математике и естествознанию по образовательным системам Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, «Школа 2100» и отдельным моделям («Классическая начальная школа», «Начальная школа XXI века», «Гармония», «Перспективная начальная школа» и др.). Вместе с тем **студенты должны освоить** основные технологии разработки и осуществления учебных занятий в соответствии с рекомендациями ведущих методистов представленных систем и моделей.

Таким образом, курс «Вариативные системы обучения в начальных школах Волгоградского региона» создает условия для более качественной подготовки будущего учителя, методически компетентного в постоянно обновляющихся условиях модернизации образования.

Владимир Васильевич Зайцев – доктор пед. наук, проректор по учебной работе, член ученого совета Волгоградского государственного педагогического университета (ВГПУ);

Ольга Викторовна Науменко – канд. пед. наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин института дошкольного и начального образования ВГПУ;

Елена Львовна Овчинникова – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальной школе ВГПУ;

Елена Ивановна Руднянская – канд. биол. наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин института дошкольного и начального образования ВГПУ;

Светлана Васильевна Машкова – канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин института дошкольного и начального образования ВГПУ.

Роль методической службы в условиях вариативности начального образования

Л.Ф. Квитова

Вариативность содержания начального образования существенно усложнила работу кафедр институтов повышения квалификации педагогов. К их привычным функциям добавилось взаимодействие с научными коллективами вариативных учебно-методических комплектов (УМК), а также управление внедрением УМК в практику образовательных учреждений.

Если инициатива реализации УМК исходит от отдельных учителей, то управление внедрением осуществляется на основе индивидуального консультационного сопровождения. В Тюменской области в таком режиме работают учителя по УМК «Планета знаний» и «Классическая начальная школа».

А какую форму помощи может предложить кафедра дошкольного и начального образования учителям, самостоятельно выбирающим вариативный УМК, причем массово?

Для учителей-занковцев, к примеру, в Тюменском регионе работает клуб (руководитель – О.В. Федоскина), деятельностью которого управляет Российский центр Л.В. Занкова.

Труднее было найти форму взаимодействия с педагогами, выбравшими УМК Образовательной системы «Школа 2100». Почему?

Во-первых, это система непрерывного образования, в которой работают и воспитатели детских садов, и учителя начальных классов, и учителя-предметники основной и средней школы. Как обеспечить их сотрудничество в рамках системы?

Во-вторых, проблематично охватить вниманием и заботой всех учителей, работающих в «Школе 2100», –

это в Тюменской области самая большая группа педагогов (их более 400).

В-третьих, при реализации системы педагоги испытывают различные затруднения. Между тем необходимо сделать сотрудничество педагогов полезным и результативным для каждого.

В-четвертых, мы понимаем, что управлять деятельностью учителей в предложенной форме будет только кафедра, поскольку еще не создана централизованная программа действий на общероссийском уровне, в которой каждый регион мог бы принять участие. Такая программа необходима: она придала бы работе региональных центров «Школы 2100» плановость, динамичность, авторитетность, традиционность, а главное, дала бы учителям ощущение сопричастности к педагогическому сообществу «Школы 2100».

Следовательно, нужна такая форма управления повышением квалификации учителей, в которой каждое образовательное учреждение было бы самодеятельно и самоуправляемо и в то же время работало на повышение мастерства всех педагогов «Школы 2100».

После тщательного анализа различных форм повышения квалификации и сотрудничества для педагогов «Школы 2100» было решено создать **Координационно-методический совет (КМС)**.

Мы предложили учителям, работающим в одной школе по данной образовательной системе, объединиться в команду и выбрать лидера, который будет представлять свою группу в КМС. Совет создавался при кафедре дошкольного и начального образования Тюменского областного государственного института развития регионального образования (ТОГИРРО) на регулярно действующей основе. Курировать его работу поручили канд. пед. наук, доценту Л.Ф. Квитовой. Перед Советом были поставлены задачи: координировать деятельность педагогов, работающих в ОС «Школа 2100», и оказывать им методическую помощь в разрешении возникающих проблем.

Первое заседание КМС состоялось в феврале 2006 года. В его повестку вошли вопросы:

1. Утверждение Положения о Координационно-методическом совете.
2. Утверждение списочного состава Совета (одна кандидатура от школы).
3. Сбор информации о научно-исследовательской работе учителей.
4. Выбор Правления КМС.
5. Сбор предложений о направлениях и содержании работы КМС.
6. Первое заседание Правления.

На первом заседании КМС присутствовало 30 представителей от школьных коллективов. Было утверждено Положение о Координационно-методическом совете.

На это заседание учителя пришли с четко сформулированными проблемами, которые уже проявились при реализации программы «Школы 2100». При дальнейшем анализе проблемы были сгруппированы по предметным областям и направлениям деятельности (см. таблицу ниже).

Тематика обозначенных проблем

| Направленность | Тема | № образовательного учреждения |
|------------------------|--|--------------------------------|
| Окружающий мир | Проблема насыщенности, сложности и объемности учебного материала в курсе окружающего мира. | 8 |
| | Развитие учебно-познавательной деятельности на уроках. | 70 |
| | Организация индивидуальной и самостоятельной работы на уроках. | 20 |
| | Формирование специальных и общеучебных умений на уроках окружающего мира. | 5 |
| | Содержание и распределение учебного материала. | 5 |
| | Обучение на уроках окружающего мира и истории. Проблема оценивания учащихся. | 42 |
| | Преемственность программ по окружающему миру (дошкольное образование – начальная школа – основная школа). | 56 |
| | Доступность обучения по предмету «Окружающий мир». | 26 |
| | Использование информационно-коммуникативных технологий на уроках. | 57 |
| Математика | Усвоение учащимися материала по математике (решение двоичных, троичных уравнений, задач на движение). | 13 |
| | Активизация математического мышления. | 68 |
| | Проблема насыщенности, сложности и объемности учебного материала. | 65 |
| Русский язык. | Развитие творческих способностей учащихся на уроках литературного чтения и русского языка. | 31 |
| Литературное чтение | Формирование специальных и общеучебных умений на уроках русского языка. | 5 |
| | Содержание и распределение учебного материала по русскому языку. | 5 |
| | Проблема грамотности учащихся в курсе русского языка. | 26 |
| Мониторинг | Мониторинг учебной и воспитательной работы в ОС «Школа 2100». | 16, 66 |
| Преемственность | Преемственность программ дошкольного образования и начальной школы. Преемственность программ начальной и средней школы. | 85 ДОУ – школа 17, 41, 7 |
| Оценочная деятельность | Оценка и отметка в образовательном процессе системы «Школа 2100». | 15, 67 |
| Качество обучения | Повышение качества обучения на уроках математики и русского языка. | 60 |

Таблица дает богатый материал для планирования научно-исследовательской и методической работы с педагогами. Каждая школа работает над разрешением возникшей проблемы, накапливает опыт и делится им с коллегами из других школ. Если же проблемой интересуются сразу несколько школ, то она может быть рассмотрена по предметным областям, ступеням образования и т.д., и все эти образовательные учреждения работают как временные творческие коллективы до тех пор, пока проблема не разрешится.

На заседании КМС было принято решение вести работу с педагогами и учащимися «Школы 2100» по направлениям. Для организации эффективного руководства этой работой выбрали Правление КМС, каждый член которого был закреплен за определенным направлением:

- организация научно-методической работы учителей;
- ведение мониторинга успешности и учебных достижений учащихся;
- организация конкурсной и олимпиадной работы со школьниками;

– выявление и обобщение передового педагогического опыта.

Хотелось бы надеяться, что КМС как форма руководства повышением квалификации не только позволит охватить вниманием всех учителей, работающих в ОС «Школа 2100», но и создаст условия для эффективного сотрудничества педагогических коллективов школ области, поможет сформировать у педагога активную позицию представителя российского сообщества учителей «Школы 2100», сознательно и ответственно выбирающего для обучения детей программы и учебники данной образовательной системы.

Лариса Федоровна Квитова – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования Тюменского областного государственного института развития регионального образования.

Беседы о чтении (К проблеме понимания текста)*

О.В. Соболева

Беседа шестая

«Не самолет, а за тридевять земель унесет», или...

Если вы, как «идеальный читатель», начали чтение с размышлений над названием данной статьи, то, наверное, задумались над загадкой, приведенной в заголовке. О чем пойдет

речь? Конечно, о читательском воображении, которое позволяет путешествовать по страницам книг, преодолевая расстояние и время. Поэтому

...Поговорим о читательском воображении

На первый взгляд, воображение – неперенный спутник чтения. Однако, как показывает опыт, многие трудности понимания и запоминания текста связаны с неразвитым, «ленивым» воображением читателя. Обилие зрелищ, доступных современному ребенку, не развивает воображение, а гасит его. В то же время в школу приходит вчерашний дошкольник, едва вышед-

* Продолжение публикации серии статей. Начало см. в № 8–12 за 2007 г.

ший из возраста, когда фантазия свободно формируется, в том числе и в процессе слушания книг. Поддержат зарождающееся читательское воображение при самостоятельной работе ребенка с книгой – одна из важных задач, к решению которой необходимо подготовиться.

Один из выдающихся отечественных психологов Б.М. Теплов говорил о том, что чтение художественной литературы должно быть таким, «когда мысленно "видишь и слышишь" все то, о чем идет речь, когда мысленно переносишься в воображаемую ситуацию и "живешь" в ней. А это невозможно без самой активной работы воображения» [3].

Что же нужно для успешной деятельности читательского воображения?

Ученые считают, что для этого необходимо обладать соответствующими тексту жизненными впечатлениями, обширным запасом образных представлений памяти, легкостью установления связей между словом и образом. Ведь при создании произведения писатель материализует в слове возникшие в его воображении образы, а читатель должен на основе авторского слова воссоздать собственный читательский образ.

Читательское воображение имеет свои особенности. Оно отличается психологизмом, т.е. способностью «угадывать» и воссоздавать внутренний мир, мысли и чувства персонажей литературного произведения. Кроме того, воображение читателя многое может «дорисовывать», т.е. на основе отдельных художественных деталей создавать целостные образы и картины, которые фактически отсутствуют в тексте. Не менее важной является способность оперировать образами, благодаря чему читатель понимает идейно-художественную сущность произведения. Читательское воображение эмоционально. Оно тесно связано с переживаниями, которые возникают под его воздействием, а те, в свою очередь, активизируют воображе-

ние. И, наконец, воображение читателя основывается на запечатлении в памяти образных представлений, переживаний, мыслей и играет большую роль в запоминании.

К сожалению, школьное обучение чаще адресуется логическому, а не образному мышлению детей. Развивается ли в этих условиях читательское воображение? Ответить на этот вопрос поможет специальное исследование. В качестве материала можно взять небольшой текст. Если этот текст имеет динамичный сюжет, насыщен диалогами, то при его чтении воображение, как правило, включается непроизвольно. С описательным текстом дело обстоит иначе: его полноценное понимание невозможно без активности воображения, включение которого может потребовать определенных волевых усилий.

Убедимся в этом на примере. Поясним, что воссоздающее воображение направлено на создание образов, соответствующих словесному описанию. Прочитаем два предложения из текста Г. Скребницкого о природе и попробуем как можно ярче представить себе все, что содержится в описании:

«По всей вырубке пахнет земляникой и медом от белых мохнатых цветов и горячей смолой от высоких сосен. Бабочки, пчелы, шмели носятся над цветами, садятся на них, пьют сладкий цветочный сок».

Образы, которые могут возникнуть у читателя, соответствуют ощущениям разных модальностей. Это зрительные образы (вырубка в сосновом лесу, земляника и цветы, над которыми кружатся бабочки и пчелы), слуховые (жужжание насекомых), обонятельные (запахи земляники, смолы, цветочной пыльцы), вкусовые (сладкий сок), тактильные (горячая смола, мохнатые цветы). Все вместе эти образы создают объемную картину лесной поляны в летний день. Чтобы ярко представить себе эту картину и удивиться, как автору в двух предложениях удалось описать ее так подробно, нужно

обладать хорошо развитым читательским воображением.

Ученые попросили второклассников после чтения этих двух предложений записать то, что они представили. Небольшой объем внимания и памяти, этих попутчиков воображения, позволил детям зафиксировать, как правило, 1–2 образа. В то же время некоторых ребят фантазия увела слишком далеко от текста. В их рассказах «шумит река», «встают горы», «ходят звери» и т.п. Оказалось, что на начальном этапе обучения задания, связанные с произвольным включением воображения, вызывают затруднения у большинства детей.

Возникло предположение, что образы воссоздающего воображения становятся более точными и устойчивыми к завершению обучения в начальной школе. Выпускникам начальной школы предложили следующий текст:

Морошка

Под ногами мох – мягкий мохнатый мех. Солнечные ягоды, оранжевые и желтые, рассыпались по моховой поляне. Морошка. Желтые – спелые, оранжевые – вот-вот созреют.

Ягода морошки немного похожа на белую малину. Кажется, это маленькие малинки растут среди мха. Но морошка не такая сладкая и душистая, как малина.

А все-таки морошку на малину я не променяю. Северный, таежный у нее вкус, и сравнить его не с чем – разве что со вкусом росы.

После самостоятельного чтения дети описали картину, которая возникла в их воображении. Примерно 10% учащихся справились с задачей успешно, т.е. отразили в своих словесных картинах то, что описано в тексте. Столько же учащихся отказались от выполнения задания, так как не смогли понять и «принять» поставленную перед ними задачу. Основная группа ребят разделилась на две подгруппы. В первую вошли дети, которые смогли воссоздать отдельные элементы изображенной картины, во вторую – те, кто допустил ошибки или представил

картину, далекую от предложенной текстом. Например, такую:

«Под ногами мягкий снег. Вот-вот расцветет морошка. Ягоды рассыпались по поляне. Морошка похожа на белую малину. Но морошку ни на что не поменяешь. У нее вкус, как у розы».

«Морошка – гладенький цветок. Он желтый, когда спелый, и оранжевый, когда созреет».

«Я представляю, что как будто я в раю хожу по мягкому небу!»

«Мне представлялось: на белом снежке золотистые и красноватые ягоды, а на этих ягодах – роса».

«Прекрасный день, яркое солнце, мох под ногами, малина».

Очевидно, что читательское воображение у этих детей не работало. Кроме того, у многих проявилось отсутствие внимания к слову, что привело к серьезным искажениям содержания текста.

Как оказалось, похожая ситуация с развитием воображения имеет место и у учащихся 5–6-х классов. Им предлагали прослушать отрывок из рассказа А.П. Чехова «Каштанка» и записать то, что запомнилось [1]:

«Когда мягкий пушистый снег совсем облепил ее спину и голову и она от изнеможения погрузилась в тревожную дремоту, вдруг подъездная дверь щелкнула, запищала и ударила ее по боку. Она вскочила».

Общее количество испытуемых, справившихся с заданием, составило 18,7%. Большинство детей или ничего не смогли воспроизвести, или исказили текст, прибегали к немотивированному фантазированию. Учеными было обосновано, что это происходит из-за недостаточного развития воссоздающего воображения. Исследования психологов показали также, что без специального обучения достаточно развитым читательским воображением обладают от 3 до 11% старшеклассников.

Таким образом, факты свидетельствуют о том, что читательское воображение школьников остается на невысоком уровне на протяжении всего

обучения в школе, если не прилагать специальные усилия для его развития. Это вызывает особую тревогу в связи с тем, что, с одной стороны, неразвитое читательское воображение лишает ребенка многих «читательских удовольствий», становится причиной нелюбви к чтению. С другой стороны, «ленивое» воображение затрудняет понимание текста и самому обучению часто придает «мучительный характер», так как ребенку приходится прибегать к механическому заучиванию описательного материала, т.е. к элементарной зубрежке, по разным школьным предметам.

В то же время дети, показывающие высокие результаты в понимании и запоминании учебного материала, так говорят об особенностях своей работы с текстом: «По ходу чтения я представляю, у меня фантазия работает. Иногда, когда я прочитаю, то закрываю книгу и начинаю все как мультик в своей голове просматривать. Сейчас больше интереса к книгам появилось, больше появилось книг, которые хочется читать. По ходу чтения я люблю перемещаться в тело какого-то героя, смотреть на все его глазами. Манеры стала брать какие-то от героев, так как больше вникаю в текст, живу текстом» (Оля К., школа № 452 г. Москвы). Для этих детей включение воображения становится главным в понимании. «Как я понимаю? Не знаю даже. Да я просто представляю, и все», – говорил мальчик, показавший один из наиболее высоких результатов в понимании предложенных текстов.

Следовательно, развитие читательского воображения требует систематической, осознанной и учителем и учеником работы. Поговорим о том, как ее организовать.

Развитие читательского воображения предполагает работу как над **воссоздающим**, так и над **творческим воображением**. Под воссоздающим воображением имеются в виду представления, которые возникают при чтении описания чего или кого-либо и воссоздают описываемую автором текс-

та картину происходящего. Задание на «включение» воображения формулируется примерно так: «Представьте, что все, о чем вы читаете, вы видите на "мысленном экране". Включайте его при каждой встрече с текстом». В дальнейшем напоминать о необходимости активизации воображения можно коротко: «Включите свой "мысленный экран"»; «Пусть поработает ваше воображение»; «Постарайтесь мысленно увидеть...» и т.п.

Сообразуясь с психологическими возможностями младшего школьника, тренироваться «включать мысленный экран» следует на небольших текстах, содержащих 1–2 образных элемента, которые легко воссоздаются. Постепенно количество таких элементов можно увеличивать, переходя к воспроизведению целых картин. Усложняются задания за счет подбора текстов, содержащих разные образы, передающих эмоциональное состояние действующих лиц.

Расскажите о важности воображения детям:

«Воображать что-либо – это очень увлекательное занятие. Но воображать можно по-разному. Можно самому придумывать всякие невероятные истории, как это делал, например, барон Мюнхгаузен, а можно представлять то, о чем читаешь. Это не менее интересно.

Давайте попробуем. Будем читать предложения и представлять то, о чем написано, как будто видим это на "мысленном экране".

Снег беззвучно опускался на дома и деревья.

*Большая серая птица села на ветку кле-
на в саду. Ветка закачалась, с нее посы-
пался снег.*

Благодаря нашему воображению картины, описанные автором, оживают. Если же у вас не все сразу получилось, не огорчайтесь. Прочитаем предложения еще раз, медленно, стараясь включить воображение. Можно даже закрыть глаза, чтобы лучше представить себе эту картину.

А теперь расскажите, что удалось представить. Если воображение рабо-

тало, то картина будет ясной, и вам нетрудно будет ее описать».

Текстовые материалы, с которых начинается тренировка читательского воображения, должны быть небольшими по объему. Это может быть даже одно предложение. Задание состоит в том, чтобы представить описываемое и воспроизвести свои представления устно или письменно, словами или красками. (Кстати, такую тренировку воображения можно проводить не только на уроках литературного чтения.) Предложения стоит подбирать так, чтобы возникали образы разной модальности.

1. Вообразим картину, которую можно увидеть:

На траве, съевшись, замер пыльный, облысевший кот с необыкновенно большими ушами и тонким, вытертым хвостом.

2. Вообразим звуки, о которых прочитаем:

Синицы ссорились, трещали, и этот треск, напоминавший быстрые удары ногтем по стакану, сливался в веселую мелодию.

3. Вообразим вкус:

Ему дали замечательный ужин: жареную свинину, заливное из окуней, творожники и сметану.

4. Вообразим запахи:

Запах влаги, прели, дождя и травы наполнил комнату.

5. Вообразим прикосновение:

Большая холодная капля упала на колено, другая поползла по руке.

Работая с художественным произведением на уроке, следует обратить внимание детей на то, что автор может словами нарисовать объемную картину, в которой сочетаются и краски, и звуки, и запахи. Например:

*Клонит к лени полдень жгучий,
Замер в листьях каждый звук,
В розе пышной и пахучей,
Нежась, спит блестящий жук.*

(А.К. Толстой)

Чем старше становятся дети, тем активнее может идти работа над развитием эмоционального воображения, сопереживания героям текста. Художественные произведения, предлага-

емые современными учебниками по литературному чтению, содержат многоцветную палитру настроений, передаваемых автором.

«Вы, конечно, помните, как интересно включать при чтении "мысленный экран" – воображение. Вообразить можно звуки, запахи, вкус, цвет, которые описывает автор текста. А еще вообразить можно чувства, переживания героя, о котором читаешь.

Попробуем включить свое воображение и сопереживать, т.е. переживать вместе с героями текстов.

Будем читать медленно, стараясь представить описанную картину и то чувство, которое она вызывает у автора или героя текста:

*1. Мне грустно! Меня раздражает
И солнца осеннего блеск,
И лист, что с березы спадает,
И поздних кузнечиков треск.*

(А. Майков)

*2. Кротко звезд золотое сиянье,
В чистом поле покой и молчанье;
Точно в храме, стою я в тиши
И в восторге молюсь от души.*

(И. Никитин)

3. Оказывается, единственным человеком, который по-настоящему понимал его, была старая, смешная бабушка. Теперь ее нет. Ему хотелось закричать, но он задохнулся от своего отчаяния. Закрыв глаза руками, как делал в детстве, когда в кино ему показывали что-то страшное, и затаился.

(Ю. Яковлев)

4. Я почувствовал, что какая-то истома, какая-то тяжесть стала спускаться мне в ноги. Колени заныли, точно в них налили свинец. Ощущение это знакомо каждому, кому случалось чего-нибудь сильно испугаться.

(В. Арсеньев)

Возможно, вообразить чувства было трудно. Вспомните ситуации, когда вам, может быть, приходилось переживать грусть, восторг, отчаяние, страх, и перечитайте отрывки еще раз.

Умение сопереживать, сочувствовать поможет вам лучше понимать

людей, а в трудные или радостные минуты находить книги, которые будут созвучны вашему настроению».

На уроке важна «преднастройка» воображения, т.е. активизация представлений, подготавливающая к работе с текстом, ведь одним из условий активности читательского воображения, как уже говорилось, является запас представлений памяти. Посмотрим, как такую работу проводит учитель московской прогимназии № 1755 Г.В. Самыкина.

Фрагмент урока

Учитель: Сегодня мы будем читать рассказы о природе, и нам необходимо построить воображение на активную работу. Представьте, что мы в лесу на маленькой солнечной полянке, сидим в высокой траве. Что вы слышали и почувствовали?

Дети: Щебет птиц. Шелест травы от легкого ветерка. Кузнечик стрекочет. Недалеко течет родник, журчит вода. Плещется рыба. Квакают лягушки. Жужжат пчелы, звенят комары.

– Запах травы и шашлыка. Пахнет земляникой, цветами. Запах срезанных грибов.

– Пригревает солнышко. Паучок запутался в волосах...

Учитель: Что помогло вам все это представить?

Дети: Помогли воспоминания, воображение. Представления в нас оживают.

Учитель: А сейчас ярко представить и почувствовать то, что происходит в природе, нам поможет книга.

В методических руководствах, да и в «копилке» каждого учителя найдутся разнообразные задания, способствующие развитию воображения как на текстовом, так и на наглядном материале. Например, «дорисовывающую» функцию воображения поможет активизировать задание, предложенное психологом И.В. Дубровиной: дать словесное описание картины, один из фрагментов которой закрыт, а потом проверить себя.

Интересный вариант словесного рисования, традиционно используемого приема, предложен Н.Н. Светло-

вской и Т.С. Пиче-оол [2]. На основе проведенного анализа текста, разбора целостного образа и изображения автором отдельных деталей детям предлагается представить описанную словами картину, закрыв глаза. В это время учитель заменяет чистый лист, на котором дети рисовали мысленно, картинкой с черно-белым изображением. После этого идет работа по обсуждению цвета, и, когда дети в воображении создадут цветной рисунок, учитель предлагает им сравнить свой образ с готовым цветным изображением. Возможно сравнение с иллюстрацией художника, анализ его «открытий».

Важно, чтобы при выполнении заданий на развитие воображения дети сознательно подходили к развитию умения управлять своим воображением. Кроме того, необходимо обеспечить условия для самоконтроля, т.е. проверки соответствия возникших образов тому, что описано в тексте. Ученые считают, что для активизации воображения нужно умело организовать восприятие «лингвистических сигналов» текста – иначе говоря, опираться на внимательное отношение к слову и другим сигналам текста, о чем говорилось в наших прошлых беседах.

Что считать показателями активности читательского воображения?

О том, включилось ли воображение, можно судить по результатам объективации образов. Для того чтобы сделать возникшие образы доступными для восприятия и анализа, можно использовать такие хорошо известные любому педагогу приемы, как словесное рисование, иллюстрирование текста, выразительное чтение, пересказ. О последнем приеме психологи отзываются как о ключе к решению «задачи на включение воображения». Если пересказ неполный, искаженный, то, скорее всего, воображение не работало. Конечно, пересказ уместен лишь для прозаических текстов. Для поэзии справедливы слова М.В. Кабакова:

Не надо на язык простой
Стихи переводить.

Они – цветов и трав настой,
Их можно только пить.

Развитие читательского воображения должно происходить на протяжении всего школьного обучения (о чем свидетельствуют результаты описанных выше исследований). Однако следует иметь в виду, что включение воображения часто возможно благодаря сознательному волевому усилию читателя, а к такому усилию ребенок способен, по мнению ученых, к середине начальной школы. Следовательно, задача развития читательского воображения особенно актуальной становится в 3-м классе, когда в обучении можно опираться на механизмы осознания и самоконтроля.

Психологи установили, что к третьему году обучения у детей формируется способность выполнять стандартные задачи, действовать по образцу, и эти качества часто формируются за счет обеднения фантазии, снижения изобретательности, оригинальности восприятия [4]. Вот почему важнейшей задачей третьего года обучения считается утверждение ценности фантазии в глазах детей и взрослых. Как развивать творческий компонент читательского воображения – фантазию, рассмотрим в нашей следующей беседе.

Домашнее задание для читателей.

1. Цель предлагаемого задания – проверить свои силы в умении «включать» воображение. Попробуйте словами нарисовать картину, которая возникает при чтении стихотворения Н. Заболоцкого «Утро». В следующей статье мы приведем примеры, демонстрирующие адекватное и неадекватное понимание этого стихотворения взрослыми читателями, связанное с развитием воображения и внимания к художественному слову.

Утро

Петух запекает, светает, пора!
В лесу под ногами гора серебра.
Рожденный пустыней,
Колеблется звук.
Колеблется синий

На нитке паук.
Колеблется воздух,
Прозрачен и чист.
В сияющих звездах
Колеблется лист.

2. Надеемся, что вас заинтересовала возможность организовать работу над развитием воссоздающего воображения, используя небольшие отрывки из текстов. Подберите из учебных книг, с которыми вы работаете, и дополнительной литературы отрывки, где описываются краски, звуки, запахи в разные времена года. Уверены, что в эту работу с удовольствием включатся и ваши ученики.

3. Возможно, описанные в данной статье исследования воображения школьников привлекли ваше внимание. Попробуйте провести подобное исследование самостоятельно и поделитесь своими наблюдениями и выводами.

Литература

1. Граник Г.Г., Борисенко Н.А. Развитие воссоздающего воображения на уроках русского языка // Русский язык в школе. – 2006. – № 6.
2. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Обучение детей чтению: Практическая методика. – М., 2001.
3. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания // Известия АПН РСФСР. – 1947. – Вып. 11.
4. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе. – М., 2006.

(Продолжение следует)

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

Развитие математического мышления учащихся посредством решения эвристических задач*

И.И. Целищева,
С.А. Зайцева



На первых занятиях для самостоятельного решения всем детям предлагалась одна и та же задача. После того как дети познакомились с особенностями решения задач каждого вида, методика работы была изменена. На последующих занятиях раздавались индивидуальные карточки, например:

Карточка-задание № 1

1. В доме живут Коля и Наташа. Около дома гуляет только Наташа. Где Коля?

2. На сколько минут ты опоздаешь в школу, если твои часы будут отставать на 10 минут, а ты думаешь, что они спешат на 10 минут, и вышел из дома так, чтобы прийти точно?

3. У Толи на 8 яблок больше, чем у Оли. Сколько яблок должен Толя отдать Оле, чтобы яблок у них стало поровну?

4. Как отмерить 1 л воды, если есть кружки емкостью 5 л и 2 л?

5. Какое слово лишнее и почему:

а) лошадь, корова, волк, кошка, собака;

б) молоко, масло, сало, сливки, простокваша.

6. Нарисуй отдельно простые фигуры, из которых состоит эта фигура:



7. Найди закономерность и более легкий способ вычисления: $1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9$.

Карточка-задание № 2

1. Пианино – музыкальный инструмент. У Ивановых есть музыкальный инструмент. Какой?

2. Лена подарила несколько открыток подруге, и у нее осталось столько же. Потом она подарила брату половину оставшихся. Брат получил 5. Сколько открыток было у Лены?

3. На двух полках одинаковое число книг. С первой полки переставили на вторую 3 книги. На какой полке стало книг больше и на сколько?

4. Школьники решили посадить 12 лип за несколько дней – каждый день поровну. Сколько потребуются дней на посадку?

5. Часть ребят вашего класса пошла в лес, а другая – на реку. Оля не пошла ни в лес, ни на реку. Учится ли Оля в вашем классе?

6. На чертеже изображены 9 кружочков. Перечеркни все кружочки четырьмя прямыми, не отрывая карандаша от бумаги.



7. Напиши хотя бы одно следующее число:

а) 15, 20, 25, 30, ...

б) 3, 6, 12, 24, 48, ...

в) 1, 2, 1, 1, 3, 1, ...

Карточки составлялись с таким расчетом, чтобы в каждой из них было хотя бы 2–3 задания, посильных для всех учащихся. Каждый ученик мог найти в полученной карточке задания, с которыми он справлялся самостоятельно, испытывая радость успеха.

Ответы надо было, записав на отдельных листках, сдать на проверку. После проверки допущенные ошибки

* Окончание публикации. Начало см. в № 12 2007 г.

и различные способы решения задач подробно анализировались.

Наиболее успешно дети справлялись с решением задач логического типа, в которых им был хорошо знаком или материал (числа, геометрические фигуры, конкретные предметы), или операции (анализ признаков геометрических фигур, продолжение последовательности чисел с определенной закономерностью чередования и др.). Задачи, требующие исключительно внутреннего плана действий, установления сложных отношений, перестановки и комбинирования простых элементов, перебора вариантов, решались на первых порах с большим трудом. Однако следует отметить, что именно эти действия особенно заметно прогрессировали в процессе работы.

За время занятий отношение детей к эвристическим задачам, а также к другим заданиям по математике существенно изменилось. Значительно повысился интерес к обучению. Подход к решению любых задач стал более гибким и самостоятельным. Рассуждения стали более последовательными и доказательными. Особенно заметно развился навык учащихся по решению задач, имеющих несколько вариантов правильных ответов, и задач с использованием активного поиска решения методом перебора вариантов отношений.

На наш взгляд, для детей младшего школьного возраста одним из эффективных дидактических средств, способствующих формированию гибкости мышления, являются также дидактические игры, логические и занимательные задачи, головоломки, которые составлены на основе знания законов мышления и в которых догадка как способ решения предшествует тщательный анализ существенных признаков.

Покажем, как мы осуществляем обучение младших школьников приемам умственной деятельности на примере решения задач-головоломок с палочками.

В ходе обучения мы выделили пять последовательных этапов в развитии поисковых действий.

На первом этапе у детей формировалось умение воспринимать задачу (что надо сделать) и в результате практических поисков приходиться к решению (составить, видоизменить фигуру), видеть и называть получившиеся геометрические фигуры (квадрат, треугольник, четырехугольник, многоугольник и т.д.), понимать значение слова «общая» по отношению к стороне, «смежная» – для двух фигур, а также значение слова «присоединил», говоря о способе составления.

Для этого можно использовать задачи на составление фигур из палочек. Составить:

- 1) флажок, лопатку из 5 палочек;
- 2) домик из 6 палочек;
- 3) 2 равных треугольника из 5 палочек;
- 4) 2 равных квадрата из 7 палочек;
- 5) 3 равных треугольника из 7 палочек;
- 6) 3 равных квадрата из 10 палочек;
- 7) 4 равных треугольника из 9 палочек;
- 8) из 5 палочек квадрат и 2 равных треугольника.

Решение состоит в пристраивании к одной фигуре другой (из меньшего количества палочек) или в делении одной фигуры для получения новой.

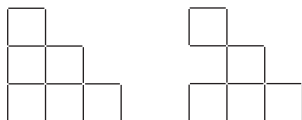
Педагог предварительно предлагает детям наметить возможные построения, обучая детей частичному планированию поиска в уме. У ребенка должна возникнуть идея и способ решения (какие палочки и куда положить). На этом этапе обучения можно научить детей осуществлять осознанные практические действия, отбрасывать способы, не приводящие к правильному решению, не бояться необычных подходов. В результате у детей воспитывается гибкость, подвижность мышления.

На втором этапе обучения ставятся новые цели: учить детей рациональному способу решения задач (преобразованию). Постепенно способ решения задач путем проб и ошибок должен быть заменен более эффективным, основанным на предварительном обдумывании, выдвижении предположе-

ний. На этом этапе педагог иначе руководит процессом решения задачи. Если на первом этапе обучения он поощрял пробные ориентировочные действия ребенка, то теперь он предлагает проанализировать задачу, высказать предположения, прежде чем действовать практически. Анализ состоит в пересчитывании фигур, из которых составлена задача, самостоятельном выделении необходимых преобразований. Затем педагог предлагает подумать, как нужно решать задачу, высказать свое предположение, а затем проверить его практически. Необходимо так организовать руководство процессом поиска решения, чтобы при анализе практических проб ребенок пришел к идее решения и высказал ее. Если решение ошибочно, он должен убедиться в этом и искать новый путь.

На этом этапе содержание задач усложняется. Используются такие задания, для которых надо убрать заданное количество палочек.

Задача 1. В фигуре, состоящей из 6 квадратов, убрать 2 палочки, чтобы осталось 4 квадрата. (Слева изображена начальная конфигурация, справа – ответ.)



Задача 2. В фигуре из 5 квадратов убрать 3 палочки, чтобы осталось 3 квадрата. (Слева изображена начальная конфигурация, справа – ответ.)



Третий этап обучения направлен на то, чтобы постепенно подводить детей к решению задач в уме. Детям предлагают: «Рассмотрите составленную фигуру. Подумайте, что надо сделать и как. Сначала скажите, как вы собираетесь решать задачу. Проверьте правильность этого способа решения и только потом перекладывайте палочки». Для развития творческой мыслительной деятельности надо учить детей догадываться о решении. Это возможно

при глубоком понимании постановки задачи. Педагог предлагает: «Подумай и догадайся, как решить эту задачу».

На третьем этапе даются задачи на более сложные преобразования.

Задача 3. Из 9 спичек сложите весы (как на рисунке слева). Переложив 5 спичек, сделайте так, чтобы весы оказались в состоянии равновесия. (Ответ дан на рисунке справа.)



На четвертом этапе даются задания на добавление необходимого числа палочек к исходной фигуре для получения нужного результата. Подобные задачи часто имеют несколько решений.

Задача 4. Изгородь квадратного сада составлена из 16 спичек. В саду расположен дом, представленный квадратом из 4 палочек, как на рисунке слева. Взяв еще 10 спичек, попробуйте разделить сад (без дома) на 5 равных одинаковых участков. (Ответ дан на рисунке справа.)



На пятом этапе детям предлагается самостоятельно сконструировать подобные задачи, представить свой проект и организовать решение составленной задачи.

Проведенная работа и ее результаты позволяют сделать вывод о том, что систематическое решение эвристических задач на внеклассных занятиях является эффективным средством повышения интереса детей к обучению математике, развития их умственной инициативы и творческой активности.

Ира Ивановна Целищева – доцент, зам. заведующего кафедрой начального математического образования Шуйского государственного педагогического университета;

Светлана Анатольевна Зайцева – доцент кафедры начального математического образования Шуйского государственного педагогического университета.

Обучение решению трудных задач в 4-м классе*

А.В. Белошистая

Нестандартные задачи требуют от учителя разработки нестандартных методических подходов к их анализу. Наибольшая трудность состоит в такой организации работы над задачей, чтобы дети сами разобрались в ее решении, т.е. учителю предстоит «уйти» от прямой подсказки решения. Сделать это совсем не просто. Приведем вариант методической работы над задачей, которая, как показывает практика, часто вызывает вопросы учителей, работающих в 4-м классе по учебнику Н.Б. Истоминой.

Задача. На одной пасеке с каждого улья получили по 60 кг меда, а на другой по 70 кг. Всего собрали с двух пасек 4510 кг. Сколько меда получили с каждой пасеки, если на второй пасеке на 5 ульев больше?

Методика работы над задачей.

Задача достаточно сложной структуры, причем одно из важнейших данных содержится в вопросе. Первое прочтение условия призвано лишь сориентировать детей в сюжете, поскольку сразу соотнести данные и искомое дети не смогут. Для ориентировки учитель задает вопросы по тексту:

– Известно ли, сколько ульев на какой-то из пасек? (*Нет.*)

– Известно ли, на какой пасеке ульев больше, а на какой меньше? (*Да, на второй пасеке на 5 ульев больше.*)

– Если изобразить все количество ульев на каждой пасеке отрезком, какой будет длиннее, а какой короче? (*Первый – короче, второй – длиннее.*)

– Нарисуем эти отрезки.



– Что еще известно в задаче?

Дети выбирают из условия данные, а учитель помогает обозначить их на чертеже:



– Что нужно найти в задаче? (*Сколько килограммов меда собрали с каждой пасеки.*)

Рисунок дополняется вопросами:



– Что нужно знать, чтобы ответить на вопрос задачи? (*Сколько ульев на каждой пасеке и сколько килограммов меда собрано с каждого улья.*)

– Что из этих данных известно? (*Сколько собрано меда с каждого улья на каждой пасеке.*)

– Что нужно будет искать в задаче? (*Количество ульев на каждой пасеке.*)

– Есть какие-то данные о количестве ульев? (*На второй пасеке на 5 ульев больше.*)

– А если бы не эти 5 ульев, то какое бы было количество ульев на этих пасеках?

Учитель закрывает рукой отрезок, соответствующий 5 ульям, подводя детей к выводу. (*Равное.*)

– Что можно узнать, зная разницу в 5 ульев и количество меда, собираемого с одного улья? (*Разницу собранного меда.*)

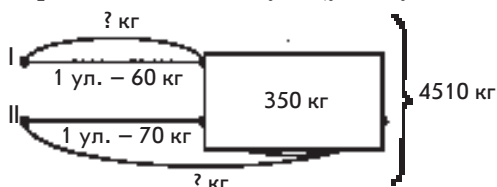
На доске записывается действие:

$$70 \cdot 5 = 350 \text{ (кг)}$$

Далее учитель записывает полученное число (350 кг) на листе бума-

* Окончание публикации. Начало см. в № 12 за 2007 г.

ги и закрывает этим листом часть чертежа, соответствующую 5 ульям:



– Что можно определить по этим данным?

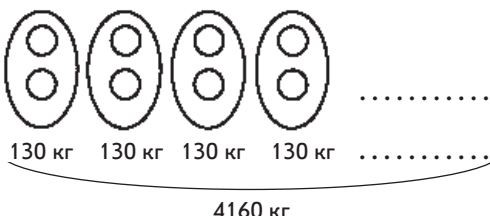
Учитель показывает рукой на данные 4510 кг и 350 кг. Ответить на этот вопрос словами трудно, но без понимания смысла действия $4510 - 350 = 4160$ (кг) нельзя двигаться дальше. Учитель может предложить детям показать руками на чертеже то, что они не могут выразить словами. Полученное число (4160 кг) соответствует количеству меда, обозначенному левой частью чертежа (незакрытой).

– Итак, мы знаем, что количество ульев на левой части чертежа равно, и знаем, сколько меда собирали с каждого улья на каждой пасеке. Как же можно узнать, сколько ульев на каждой пасеке (считая это количество равным)?

Если у детей нет никаких предложений, учитель может сам записать выражение $70 + 60$ и попросить детей пояснить его:

$70 + 60 = 130$ (кг) – собирали с одного улья первой и одного улья второй пасеки

Если учитель видит, что смысл этого действия плохо доходит до детей, то он рисует на доске группы из двух ульев (условно):



Предлагает детям объяснить смысл рисунка. (Маленький кружок – это улей. Овал показывает группу из двух ульев, на которую приходится 130 кг

меда. Известно общее количество меда, приходящееся на все группы.)

– Что можно найти, выполнив действие $4160 : 130$? (Количество групп.)

Деление выполняется на доске с комментированием:

$$4160 : 130 = 32 \text{ (группы)}$$

– Из чего составлена группа? (Из одного улья первой пасеки и одного улья второй пасеки.)

– Что же еще будет обозначать число 32? (Количество ульев первой пасеки.)

– Как найти количество ульев второй пасеки?

Учитель снимает лист бумаги с чертежа на доске. (Добавить 5 ульев.)

$$32 + 5 = 37 \text{ (ул.)}$$

– Как ответить на вопрос задачи?

$$60 \cdot 32 = 1920 \text{ (кг) – собрали с первой пасеки}$$

$$70 \cdot 37 = 2590 \text{ (кг) – собрали со второй пасеки}$$

Вычисления могут быть выполнены с помощью калькулятора или на доске с привлечением перестановки множителей и правила умножения на число, оканчивающееся нулем.

– Как проверить решение задачи? (Сложим получившиеся числа.)

$$1920 + 2590 = 4510 \text{ (кг)}$$

Число соответствует заданному в условии, значит, задача решена верно.

Надеемся, что предложенные нами методические приемы решения нестандартных задач помогут учителям поддерживать интерес учащихся к урокам математики и, в частности, к решению задач, традиционно считающихся трудными.

Анна Витальевна Белошистая – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования, Мурманский государственный педагогический университет.

От редакции. В №12 за 2007 г. в статье А.В. Белошистой на с. 35 были неверно указаны данные об авторе. Приносим уважаемой Анне Витальевне свои извинения.

Развитие орфографических умений на уроках русского языка

Е.Ю. Салина

Образование сегодня – это не только передача учащимся определенных знаний, но и сложный процесс совершенствования внутреннего потенциала ученика, развитие его способностей и умений находить более рациональные способы решения учебных задач.

Попробовав работать по многим альтернативным учебникам русского языка, закончив курсы повышения квалификации, я так и не нашла ответов на вопросы: почему при достаточном объеме упражнений, включающих различные орфограммы, основная масса детей к концу обучения в начальной школе все равно допускает большое количество ошибок? Почему дети не умеют определять и проверять орфограммы в слове, а также не умеют грамотно и логично выстраивать предложения? Со временем я пришла к выводу, что для повышения уровня грамотности целесообразно включать детей в подготовку к уроку, советоваться с ними, подбирая упражнения, а впоследствии давать детям возможность самим составлять упражнения, находить необходимый материал по теме урока.

Работу на уроках русского языка состоит из нескольких этапов:

I ЭТАП – распределение всех орфограмм, изучаемых в начальной школе, по годам обучения.

1-й класс – буквы И, У, А после шипящих ЧК – ЧН; Ъ как показатель мягкости.

2-й класс – проверяемая безударная гласная в корне слова, проверяемые согласные буквы, разделительный Ь.

3-й класс – непроизносимые согласные, разделительный Ъ.

4-й класс – правописание согласных и гласных на конце слова.

II ЭТАП – формирование умений видеть в словах данные орфограммы и выделение орфограмм в слове.

На этом этапе я предлагаю ученикам, после того как мы познакомились с орфограммами – буквами И, У, А после шипящих, подготовить карточки, на которых нарисованы предметы, обозначающие слова с данной орфограммой. На уроке дети работают в парах: сначала один ученик показывает картинку – другой записывает слово, затем наоборот.

На этом же этапе важно вовлечь в работу целый класс. Например, детям предлагается поработать в группах. 1-я группа составляет слова с буквосочетаниями ЖИ – ШИ, 2-я – с ЧА – ЩА, а 3-я – с ЧУ – ЩУ. Группы обмениваются карточками, вставляют пропущенные орфограммы, а затем проверяют друг друга.

В 1-м классе основная задача – научить детей составлять карточки на данную орфограмму.

III ЭТАП – формирование умений составлять предложения из заданных слов с изученными орфограммами. На этом этапе дети продолжают изготавливать карточки с новыми орфограммами, которые изучаются во 2-м классе, но работа усложняется: предлагается подготовить карточки со словами, из которых можно составить предложения. Дети обмениваются карточками и проверяют друг друга.

Карточка № 1

ч _ сы
гр _ бной
н _ чной
м _ хнаты
хр _ брец

ска _ ка
ры _ ка
лоша _ ка
ни _ кий
ча _ ка

Карточка № 2

Из данных слов составь предложение.

С _ сна, сл _ ды, л _ са, (под)

Из данных слов составь предложение.

Холо _, ду _ ки, бере _ ки, (сковал)

На этом же этапе детям предлагается составить карточки, в которых орфограммы объединяются, и найти 10 слов с различными изученными орфограммами.

Карточка № 1

| | |
|-----------|-------------|
| в _ ршина | лист _ я |
| ден _ ки | лиси ч ? ка |
| тра _ ка | но ? ой |

Карточка № 2

| | |
|-------------------------------------|------------|
| Из данных слов составь предложение. | |
| ле _ кий | мя _ кий |
| ноч _ ю | пуш _ стый |
| выпал | сн _ жок |

IV ЭТАП включает в себя наряду с формированием орфографической зоркости развитие речевых умений – составлять из слов предложения, а из предложений тексты. На этом этапе дети также составляют карточки со словами, с несколькими предложениями, из которых получается связный текст.

Карточка № 3

| |
|--|
| 1. тучи, со _ нце, закрывают, т _ желые. |
| 2. с, м _ росит, утро, поз _ него, до, веч _ ра, дож _ |
| 3. д _ рев _ ев, с, вет _ р, срывает, ярос _ но, лист _ я. |
| 4. Стало, в, грус _ но, л _ су. |

V ЭТАП – продолжается отработка орфографического навыка, включая новые орфограммы, которые изучаются в 4-м классе, а также развиваются творческие способности, умение работать с текстом, включаются элементы сочинения.

На этом этапе у учащихся в основном уже сформирован навык находить орфограмму в слове, определять тип данной орфограммы, умение использовать слова с различным лексическим значением в речи. Дети, как и прежде, составляют карточки со

словами, в которых встречаются все изученные орфограммы, карточки со словами, из которых нужно составить предложения и текст, и, кроме того, добавляется творческая работа – закончить текст.

Карточка № 4

Составь предложения, объедини их в текст, закончи его.

1. ст _ ит, ч _ дес _ ный, ден _ , майский.
2. окрес _ ность, со _ нце, всю, зал _ вает, в _ сenn _
3. в _ т _ рок, ве _ т, теплый.
4. с, утра, до, расп _ вают, птицы, поз _ него, на, д _ рев _ .
5. ...
6. ...
7. ...

Примерный текст:

Стоит чудесный майский день. Весеннее солнце заливает всю окрестность. С раннего утра до позднего вечера распевают на дереве птицы. На опушке леса, у маленькой речушки цветет черемуха. Глядишь на цветущую красавицу, радостно становится на сердце.

Работа по данной системе не только дает учащимся возможность усовершенствовать навыки грамотного письма, но и формирует необходимые лингвистические понятия, развивает творческое мышление, позволяет раскрыть свою индивидуальность. Каждый ребенок чувствует себя полноценным участником процесса обучения, так как он сам составляет задания, предлагаемые учителем. Ребенок обретает способность к планированию своей деятельности, умение учиться.

Елена Юрьевна Салина – учитель начальных классов школы № 1927, г. Москва.

Кружковая работа по ТРИЗ-технологии в начальной школе

О.В. Попова

Реализуя концепцию содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено), наша школа осуществляет преемственность в обучении ТРИЗ-технологии совместно с детским садом № 4 – учебно-методическим центром по использованию методов ТРИЗ. Знакомство дошкольников с приемами и методами данной технологии положительно сказывается на дальнейшем обучении.

Большинство детей из детского сада № 4 поступили ко мне в 1-й класс, однако нужно было:

- ознакомить других учащихся с приемами и методами ТРИЗ-технологии при помощи кружковой работы;
- продолжить использование приемов и методов ТРИЗ-технологии в учебной деятельности.

Для кружковой работы в 1-м классе была выбрана программа С. Гин «Мир человека» (тематическое планирование см. в Приложении). Занятия проводились один раз в неделю по 15–20 минут.

Курс носит общеразвивающий характер. «Мир человека» – не урок ответов, а скорее урок-вопрос, позволяющий ребенку осмыслить, что не все так просто в мире, что нельзя категорично и однозначно подходить к оценке человека и его поступков. В методике не предусматривается оценивание детей, выполнение домашних заданий, предъявление требований к ЗУНам по итогам обучения.

Работа по данному курсу помогла первоклассникам быстрее адаптироваться к школе, проявить себя. Использование упражнений на развитие речи, произвольного внимания, памяти, воображения способствовало качественному усвоению знаний на уроках, малой утомляемости, усидчивости. Но необходимо было развивать у детей и логическое мышление, способность ре-

шать нестандартные задачи, поэтому во 2-м классе я решила продолжить кружковую работу по программе С. Гин «Мир логики», цель которой – обучить детей приемам мыслительной деятельности: сравнивать, обобщать, находить закономерности, классифицировать и т.д. В курсе даются конкретные упражнения, позволяющие овладеть теми или иными умениями. Методика раскрытия каждой темы строится в последовательности: объяснение учителя, коллективная работа, групповая работа, индивидуальная работа (домашнее задание), коллективная проверка домашнего задания. Темы курса подобраны таким образом, чтобы учитель мог использовать полученные знания и на обычных уроках. Занятия проводились один раз в неделю по 30 минут.

К концу 2-го класса дети вышли на единый уровень знания ТРИЗ-технологии, стали более уверенными, самостоятельными, у них сформировались навыки общения, повысился уровень развития познавательных процессов и воображения. Кружковая работа позволила шире применять приемы и методы ТРИЗ-технологии на уроках математики, окружающего мира.

Специалист Международной ассоциации ТРИЗ А.А. Нестеренко предложила нам использовать в 3–4-х классах программу Г.В. Тереховой, И.Е. Орловой «Уроки творчества». Цель этой программы – формирование творческой деятельности учащихся, так как только через учебную деятельность трудно полноценно отработать приемы и методы ТРИЗ-технологии. Кроме того, по данной программе существуют тетради на печатной основе с заданиями, помогающими целенаправленно развивать творчество детей.

В рамках данной программы используются различные методы выполнения творческих заданий, такие как дихотомия, метод контрольных вопросов, приемы фантазирования, методы активизации мышления. Рассмотрим некоторые из них.

1. Дихотомия – метод деления пополам, который используется для кол-

лективного выполнения творческих заданий, требующих поисковой работы, представлен различными типами игры «Да – нет».

А. При изучении темы «Мышление» предлагается ряд предметов, изображенных в неявном виде: телефон, книга, кошка, звезда, звук, букет, ветер. Дети должны угадать задуманный предмет, задавая вопросы, отвечать на которые можно только «да» или «нет».

Б. При изучении темы «Органы чувств» перечисляются отличия органов чувств загаданного животного, находящегося среди других представленных на рисунке животных. Дети должны отгадать, о ком идет речь. Например:

– У этого животного 5 глаз, и все на руках (морская звезда).

– Животное, у которого орган обоняния находится на языке (змея).

– Животное, у которого нет глаз, ног, ушей, но они могут «видеть» кожей (дождевые черви).

2. Метод контрольных вопросов используется при составлении описаний объектов, сочинении различных историй, сказок. Отвечая на вопросы о различных признаках объекта, о сходстве и различии заданного объекта с другими, дети учатся составлять многоплановые описания объектов на основе выделенных признаков: цвета, формы, размера и т.д. Так, например, изучая тему «Органы чувств», дети сочиняют сказку об органах чувств, используя контрольные вопросы:

Название.

Где все происходило?

Когда это случилось?

Кто главные герои?

Что с ними случилось?

Как они поступили?

Что из этого вышло?

Что случилось дальше?

Чем все закончилось?

3. Приемы фантазирования: составление загадок по алгоритму:

Какой? Что такое же?

как

но не

Вот какую загадку составили учащиеся о барабане:

Круглый, как солнце,

Красный, как огонь,

Шумный, но не ребенок.

Ударный, как молот,

Узорчатый, как пенал,

Музыкальный, но не бубен.

4. Получение нового объекта с помощью метода фокальных объектов.

При изучении темы «В поиске сильных решений» дети получили задание придумать новый пенал. Цель этого задания – придумывание нового объекта, используя признаки других предметов.

План работы с помощью метода фокальных объектов:

1. Выбрать объект случайным образом.

2. Выделить 5–6 признаков у объекта.

3. Наделить заданный объект несколькими из выделенных признаков.

4. Составить описание полученного нового объекта.

Например:

– Назовите любой объект. (*Ель.*)

– Какая ель? (*Зеленая, колючая, пушистая, пахучая, растущая и т.д.*)

– Наделите пенал несколькими из выделенных вами признаков и составьте описание. (*Зеленый пенал, выпускающий колючки, если ученик забыл что-то в него положить. Пенал, вкусно пахнущий и растущий, если в него надо положить много учебных принадлежностей и т.д.*)

5. Использование имеющегося у детей опыта, опора на возможности различных анализаторов позволяет учащимся выполнить следующие задания: а) «Найдите применение цветочным горшкам»; б) «Попробуйте увидеть необычное в обычном (арбузе, к примеру); в) «Как родителям не потерять в толпе людей ребенка 4-х лет?» и др.

Например, при выполнении первого задания дети назвали от 5 до 15 примеров, где можно применить цветочные горшки. Вот некоторые из них: баскетбольная корзина, карандашница, емкость для горелых спичек, абажур для

лампы, вместо ведра снеговика на голову, вместо циркуля для рисования окружностей, для мусора и т.д.

Таким образом, работа по программе «Уроки творчества» в 3-м классе способствовала развитию творческого мышления, а именно формированию умений предвидеть последствия взаимодействия объектов и явлений, устанавливать логику причинно-следственных отношений, понимать и применять приемы образного сравнения, находить применение объектам и использовать их в новом качестве. Большое внимание уделялось развитию речевых умений учащихся, что оказало положительную роль при подготовке к написанию сочинений, изложений на уроках русского языка.

В 4-м классе я продолжила кружковую работу, расширив круг методов для выполнения творческих заданий, а также комплексно используя ранее применявшиеся методы.

При выполнении творческих заданий дети осваивают следующие методы: системный оператор, ресурсный подход, приемы разрешения противоречий. Рассмотрим два из них.

При знакомстве с **системным оператором** я использовала стихотворение М. Гафитулина:

Если мы рассмотрим ЧТО-ТО,
Это ЧТО-ТО для чего-то,
Это ЧТО-ТО часть чего-то,
Это ЧТО-ТО из чего-то,
Чем-то было раньше ЧТО-ТО,
Что-то будет с этим ЧТО-ТО,
Есть противники у ЧТО-ТО,
Много есть друзей у ЧТО-ТО,
ЧТО-ТО ты теперь возьми,
На экранах рассмотри.

| | | |
|------------------------|---|----------------------|
| Надсистема в прошлом | Надсистема | Надсистема в будущем |
| Система в прошлом | Система Выбранный объект, его функция | Система в будущем |
| Части систем в прошлом | Подсистема Части системы | Подсистема в будущем |

В качестве примера приведу результат совместного с детьми заполнения таблицы на занятии по теме «Система»:

| | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|--|
| В питомнике, где выращивают саженцы | В лесу | На новогоднем празднике |
| Елочка | Ель | Новогодняя ель |
| Корневая система, ствол, крона | Корневая система, ствол, крона | Ствол, крона, корневая система осталась в лесу |

Работа с системным оператором позволяет систематизировать знания об объекте и его функциях.

Приемы разрешения противоречий используются на занятиях по темам «Формула противоречия. Составление противоречия. Разрешение противоречия». Например, в рамках темы учащимся предлагается задача: «В Древнем Риме с появлением первого транспорта люди стали часто попадать под колеса мчащихся по одной с ними дороге колесниц. Как вы думаете, каким образом была разрешена эта проблема?»

Обсуждение заданной ситуации можно организовать в групповой форме. В результате самостоятельной работы учащиеся выделяют противоречие: дорога должна быть пешеходной, и дорога должна быть проезжей.

Далее можно коллективно выделить один из способов разделения противоречивых свойств в пространстве и кратко обозначить схемой ТУТ ____ , ТАМ ____ . (Тут дорога пешеходная – тротуар, там проезжая.) Эту работу можно продолжить, выделив другой способ разделения – во времени, и обозначить схемой СНАЧАЛА ____ , ПОТОМ ____ . (Сначала пешеходная, потом проезжая: регулирование движения.)

Индивидуальная работа учащихся в тетради строится по следующему плану, сопровождающему каждое творческое задание этой темы:

1. Ответ на вопрос, почему возникла задача.

2. Сформулируй противоречие.
3. Сформулируй идеальный конечный результат.
4. Раздели противоречивые свойства по схеме.
5. Опиши полученное решение.

В результате дети должны научиться создавать субъективно новый продукт путем «переоткрытия» уже существующих объектов и явлений с помощью элементов диалектической логики, определять дальнейшее развитие систем на основе выделения движущих противоречий и способности разрешать их в пространстве и во времени (т.е. решать задачи «завтрашнего дня»).

Таким образом, кружковая работа развивает познавательные способности и творческий потенциал учащихся, формирует наблюдательность, позволяет самостоятельно находить выход из сложившейся ситуации. У детей формируется высокая мотивация к учебе, ошибка не вызывает у них боязни, так как сама ошибка тоже является результатом работы. Дети развиваются в соответствии со своими биологическими ритмами, проявляют активность на уроках, свободно сотрудничают с учителем и друг с другом.

Приложение

Планирование занятий по программе «Мир человека»

1. Зачем, чему, как и где учиться?
2. Школьные правила.
3. Первоначальные сведения из географии и астрономии.
4. Первоначальные сведения из анатомии.
5. Подсистемы человека: количество и вариативность.
6. Болезни.
7. Прошлые. Развитие ребенка до школы.
8. Будущее.
9. Линия развития человека: от рождения до старости.
10. Противоречия в предметах и погоде.
11. Противоречия в поступках и ситуациях.
12. Противоречия в окружающем.
13. Ориентирование в окружающем мире. Правила поведения с незнакомыми.
14. Экскурсия: противоречия в окружающем.
15. Противоречие: мысли/поступки.
16. Любовь. Семья. Дети.
17. Первоначальные сведения из психологии.

18. Понятие о внимании.
19. Понятие о памяти. Виды памяти.
20. Приемы запоминания.
21. Понятие о воображении.
22. Развитие ассоциативности.
23. О доброте и жадности.
24. О честности и лживости.
25. О смелости и трусливости.
26. Понятие об эмоциях. Положительные эмоции.
27. Отрицательные эмоции.
28. Экскурсия: учимся читать настроение окружающих.
29. Культура проявления чувств. Настроение.
30. Понятие об общении.
31. Общение с иностранцами. Невербальное общение.
32. Язык жестов.
33. Подведение итогов обучения.

Тематическое планирование по курсу «Мир логики»

1. Знакомство с курсом «Мир логики».
2. Выделение признаков.
3. Различие.
4. Сходство.
5. Существенные признаки.
6. Несущественные признаки.
7. Упорядочивание признаков.
8. Правила сравнения.
9. Сравнение предметов.
10. Значение сравнения.
11. Понятие о классах.
12. Закономерности в числах.
13. Закономерности в фигурах.
14. Закономерности в буквах.
15. Логические задачи.
16. Решение логических задач.
17. Причина и следствие.
18. Причинно-следственные цепочки.
19. Противоположные отношения.
20. Отношения «род-вид» между понятиями.
21. Упорядочивание родовидовых отношений.
22. Определение.
23. Ошибки в построении определений.
24. Умозаключение.
25. Язык и логика.
26. Придумывание по аналогии.
27. Использование аналогии в обучении.
28. Продолженная аналогия.
29. Рассуждения.
30. Ошибки в рассуждениях.
31. Юмор и логика.
- 32–33. Обобщение пройденного за год.

Ольга Валериевна Попова – канд. пед. наук, доцент кафедры математической экономики Якутского государственного университета.



Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» поздравляет своих коллег из Брянского государственного педагогического университета **Тамару Евгеньевну Демидову и Александра Павловича Тонких.** У наших соавторов и друзей двойной юбилей и вообще много общего: они не только преподаватели Брянского государственного университета, высококлассные специалисты в области теории и методики математики, соавторы учебников по математике для 1–4



классов, созданных в рамках Образовательной системы «Школа 2100», но и продолжатели учительских династий, оба закончили школу с золотой медалью. Нет сомнения, что эти факторы во многом определили их успехи в будущей профессии.

Т.Е. Демидова – выпускница физико-математического факультета Брянского государственного педагогического института, работала учителем в школах г. Брянска, а в 1991 г. вернулась в стены alma mater. Начав работу на кафедре методики начального обучения факультета начальных классов в качестве ассистента, Тамара Евгеньевна в 1995 г. защитила кандидатскую диссертацию на тему «Подготовка учителя к формированию познавательных интересов у младших школьников», а в 2006 г. – докторскую диссертацию, посвятив ее профессиональной подготовке будущего учителя к формированию общеучебных умений у младших школьников. Сегодня она профессор, председатель учебно-методического совета социально-педагогического факультета, а впереди у нее, мы уверены, – широкое поле научной, преподавательской и методической деятельности.

А.П. Тонких окончил механико-математический факультет Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. Там же он в 1987 г. защитил диссертацию по математическому моделированию экосистем макрофитных водоемов на соискание ученой степени кандидата физико-математических наук.

В 1987 г. Александр Павлович был принят на факультет начальных классов БГУ на должность ассистента, стал старшим преподавателем, а затем доцентом. Более десяти лет он работал доцентом кафедры теории и практики преподавания предметов естественно-математического цикла Брянского ИПКРО, заведовал кафедрой. Основная тематика его занятий со слушателями курсов повышения квалификации БИПКРО: «Теория и практика решения задач с параметрами», «Элементы дискретной математики», «Теория и практика решения нестандартных и занимательных задач. Задачи математических олимпиад», «Элементы стохастики в курсе математики начальной и средней школы».

В 1992 г. А.П. Тонких присвоено звание доцента по кафедре методики начального обучения, с 2002 г. он ее заведующий, с 2005 г. является деканом социально-педагогического факультета БГУ им. академика И.Г. Петровского. Александр Павлович читает лекционные и специальные курсы по математике и информатике для студентов ряда факультетов БГУ, руководит курсовыми и дипломными работами, проводит занятия с учителями на курсах повышения квалификации работников образования Брянской области, читает лекции для учащихся школ г. Брянска.

А.П. Тонких и Т.Е. Демидова – активные члены авторского коллектива Образовательной системы «Школа 2100». В соавторстве с С.А. Козловой ими подготовлен и выпущен учебно-методический комплект по математике для младших школьников. На страницах журнала «Начальная школа плюс До и После» не раз появлялись статьи Александра Павловича и Тамары Евгеньевны, неизменно вызывавшие живой читательский интерес. Мы рады нашему сотрудничеству, надеемся, что оно и впредь будет крепнуть и расширяться, и искренне желаем нашим друзьям новых успехов на научном и преподавательском поприще, талантливых учеников и счастливой жизни, наполненной творчеством и открытиями.

Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100».
Редколлегия и редакция журнала «Начальная школа плюс До и После»

Автору учебников «Информатика в играх и задачах», «Информатика и ИКТ», координатору направления «Информатика» в Образовательной системе «Школа 2100» **Александру Владимировичу Горячеву** исполнилось 50 лет.

А.В. Горячев родился в Москве 15 декабря 1957 г. Его творческое начало, глубокий системный ум, способности к точным наукам проявились еще в детские годы. На Доске почета московской школы № 381 до сих пор можно прочитать, что Александр Горячев был лучшим математиком школы.

В 1979 г. А.В. Горячев закончил факультет прикладной математики Московского института электронного машиностроения, после окончания института работал в Институте точной механики и вычислительной техники. Его профессиональная жизнь радикально меняется после знакомства с книгой Г. Буча «Объектно ориентированное программирование», которая в буквальном смысле вдохновила будущего автора на написание учебника «Информатика в играх и задачах», привела его в педагогику и – в конечном итоге – в авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100». Чрезвычайно своевременной и востребованной стала идея создания курса «бескомпьютерной информатики» для начальной школы, цель которого – личностное развитие детей, освоение ими независимых от компьютера популярных видов деятельности, для которых компьютер выступает, как правило, в качестве инструмента. Это прежде всего развитие теоретического, творческого, операционного мышления, направленного на выбор оптимальных решений; умение грамотно пользоваться источниками информации, правильно организовывать информационный процесс. Сегодня по учебникам А.В. Горячева учатся младшие школьники во всех регионах Российской Федерации, а уроки по «Информатике в играх и задачах» стали одними из самых любимых! Во многом благодаря именно этому курсу наши выпускники становятся функционально грамотными, успешными людьми.

В 2007 г. под руководством А.В. Горячева вышли новые учебники – «Информатика и ИКТ» для 3 и 4 классов и справочники-практикумы к ним. Учебники получили высокую оценку экспертов Российской академии образования и включенные в Федеральный перечень. Сейчас Александр Владимирович и его авторский коллектив работают над продолжением непрерывного курса – учебниками по информатике и ИКТ для основной школы.

А.В. Горячев – кандидат педагогических наук, тема его диссертационного исследования – «Методика обучения информатике в начальной школе, реализующая объектно-информационный подход». Александр Владимирович входит в Совет координаторов Образовательной системы «Школа 2100», он наш генератор идей, активнейший участник коллективных творческих дел и научно-методических разработок. Среди них – концепция и модель учебников для основной и старшей школы, система развития общеучебных умений учащихся начальной, основной и старшей школы, новая технология оценивания и другие проекты.

Александр Владимирович Горячев – человек энергичный, творческий и очень талантливый – во всем, не только в профессии. Он прекрасно танцует, любит и хорошо знает музыку, он заботливый и любящий муж и отец троих замечательных детей, неутомимый путешественник и энтузиаст, заражающий всех своим трудолюбием.

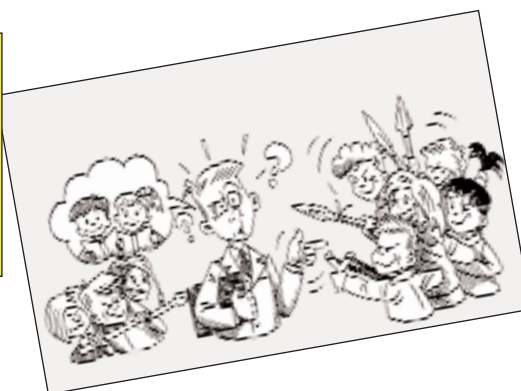
Мы желаем Александру Владимировичу всегда так же высоко держать человеческую и профессиональную планку. С юбилеем!

*Р.Н. Бунеев, А.А. Вахрушев, Е.В. Бунеева, Д.Д. Данилов, С.А. Козлова,
авторы и методисты «Школы 2100», коллеги и друзья.
Редакция и редколлегия журнала «Начальная школа плюс До и После»*



Рефлексивная деятельность младшего школьника*

Л.А. Медникова



Приоритетной целью современной образовательной концепции стало развитие личности, готовой к **самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию**. В связи с этим одной из задач начальной школы является формирование у ребенка способности к рефлексивному контролю своей деятельности как источника мотива и умения учиться, познавательных интересов и готовности к обучению в основном звене.

Достижение полноценной учебной самостоятельности и ответственности младшего школьника при его переходе в среднее звено возможно только при соблюдении целого ряда условий. Особо выделим из них высокий уровень **сформированности общих умений и навыков и способов деятельности**; овладение обязательным минимумом содержания основных предметных знаний, умений и навыков. Содержание общих умений детализируется в государственном стандарте начального общего образования, из которого следует, что формирование психических новообразований младших школьников должно осуществляться систематическим включением их в рефлексивную деятельность на уроках и во внеурочной деятельности.

Что же представляет собой рефлексивная деятельность учащегося?

В толковом словаре С.И. Ожегова рефлексия трактуется как размышление о своем психическом состоянии, склонность анализировать свои переживания.

В философском словаре читаем: РЕФЛЕКСИЯ 1) размышление, само-

наблюдение; 2) форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление собственных действий и их законов.

Обучение рефлексии чрезвычайно важно для решения задач умственного воспитания. От рефлексии, вне которой невозможны ни анализ ситуации, ни самоопределение, напрямую зависит целеполагание.

В педагогической литературе рефлексия определяется как умение размышлять, заниматься самонаблюдением; как самоанализ, осмысление, оценка предпосылок, условий и результатов собственной деятельности, внутренней жизни. Психологи подчеркивают, что становление и развитие духовной жизни связано прежде всего с рефлексией.

Современная педагогическая наука считает, что, если человек не рефлексиирует, он не выполняет роли субъекта образовательного процесса. В таком случае нельзя говорить о личностно ориентированном обучении. Отсутствие рефлексии – это показатель направленности только на процесс или продукт деятельности, а не на те изменения, которые происходят в развитии человека.

В данной статье хочется поделиться размышлениями о роли и месте рефлексии, осуществляемой младшими школьниками как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

При взаимодействии с учащимся в образовательном процессе учитель ис-

* Тема диссертации «Система воспитательной работы с младшими школьниками в условиях альтернативного оценивания достижений». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор В.М. Басова.

пользует, в зависимости от обстоятельств, один из видов учебной рефлексии, отражающих четыре сферы человеческой сущности: 1) физическую (успел – не успел, легко – тяжело); 2) сенсорную (самочувствие: комфортно – дискомфортно, интересно – скучно); 3) интеллектуальную (что понял, что осознал – что не понял, какие затруднения испытывал); 4) духовную (стал лучше – хуже, созидал или разрушал себя, других).

Следует учитывать, что если физическая, сенсорная и интеллектуальная рефлексия может быть как индивидуальная, так и групповая, то духовная допускает лишь письменную, индивидуальную форму проверки без огласки результатов.

Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин как о благоприятном для формирования способности к рефлексии периоде говорили о возрасте с 7 до 11 лет, когда доминирующей является учебная деятельность.

Основная структурная единица учебной деятельности – учебная задача, на которую учащиеся могут выйти самостоятельно или в сотрудничестве после правильно организованного рефлексивного контроля прежнего способа действий, «старого» знания. Современные технологии преподавания требуют от учителя организации таких ситуаций на уроке, когда младшие школьники вначале совместно, а затем самостоятельно контролируют свои результаты, способы действий, соотнося их с эталонами или программными требованиями, после чего выходят на новую цель и задачи, производя на уроке целеполагание.

В соответствии с этим **целесообразно осуществлять рефлексию уже в начале урока**, когда ученики после демонстрации своих умений в применении изученного способа, алгоритма, правила оценивают уровень их освоения, соотнося свои действия с образцом, предъявленным учителем или составленным совместно.

В качестве примера приведем фрагмент урока математики в 1-м клас-

се по программе «Школа 2100» (авторы Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.Г. Тонких) по теме «Табличное вычитание» (урок 92). Учитель предлагает ученикам самостоятельно выполнить задания на актуализацию знания о составе чисел первого десятка и умения составлять суммы и разности с заданными числами (ч. 3, с. 28, № 1). Затем учащиеся должны, сменив синие стержни на зеленые (цвет для действий самоконтроля и самооценки), соотнести свои результаты с записанными на доске (карточке) либо с продиктованными одноклассником и оценить результат. Обнаруженные ошибки свидетельствуют о пробелах в овладении способом сложения. Школьники должны проанализировать свои ошибки, выявить их причину, а в свободное время потренироваться, чтобы в дальнейшем подобных проблем не возникало. Задача педагога на данном этапе – создать благоприятные условия для самоанализа и самооценки, предоставить школьникам возможность самим определить или выбрать коррекционные задания, не унижая их, а подбадривая.

Следом за самооценкой своей успешности ученикам предлагается задание № 2, выполнить которое можно, овладев новым способом действий. Столкнувшись с проблемой, школьники или применяют старый способ и получают неверный результат, или сразу осознают невозможность решить проблему из-за нехватки знаний. В этот момент и происходит разграничение своего «знания» и «незнания», что также является признаком рефлексии. Педагог должен поддержать учащихся, которые могут формулировать свое «незнание», переводя его в разряд проблемы, цели или задачи урока. В методическом пособии к учебникам авторы обозначили задания, которые можно использовать для рефлексивной самооценки, на этапе актуализации знаний на уроке.

На следующем этапе урока при выполнении учебных операций по исследованию нового материала или в поиске нового знания учащиеся также могут выполнить рефлексивные действия:

- зарисовать или смоделировать новый способ решения, правило и т.д.;
- составить алгоритм старого или нового способа;
- заполнить таблицу или кластер в соответствии с заданными критериями;
- соотнести свой способ, алгоритм, правило с образцовым, приведенным в учебнике или справочнике;
- осмыслить и оценить предпосылки, условия или результаты собственной деятельности.

Перечисленные приемы мы относим к **интеллектуальной рефлексии**. Конечно же, все эти операции нецелесообразно выполнять на одном уроке, поэтому педагог планирует и организует их в соответствии с содержанием, типом урока, уровнем развития учащихся.

Интересные приемы как интеллектуальной, сенсорной, так и духовной рефлексии могут быть использованы **в итоговой части урока**. Заметим попутно, что дети с большим удовольствием включаются в их выполнение.

Например, первоклассникам предлагается:

- найти свое место на лестнице успеха сегодняшнего урока;
- выбрать соответствующее определенному уровню понимания, умения или знания изображение (фигурку, цвет и т.п.);
- выразить свое удовлетворение от выполненной работы или настроение на уроке цветом, каким-либо символом;
- определить уровень интереса, легкости выполнения заданий на шкале или соответствующим значком;
- высказать благодарность однокласснику, группе ребят за какое-либо действие или поступок.

В последующих классах на заключительном этапе урока младшие школьники могут рефлексировать и

- адекватно оценивать свое участие в исследовании, в решении любой учебной задачи;
- оценивать уровень овладения материалом или способом действия;
- творчески выражать образ урока (словесно или в рисунке);
- определять и фиксировать

(значками, диаграммой, графиком) динамику своего продвижения в учебе, прогресса в физическом здоровье, в духовном развитии.

Перечисленные приемы рефлексии можно использовать не только в учебной деятельности, но и в воспитательной работе.

Пример 1. При проведении внеклассного досугового мероприятия в 4-м классе по теме «Юмор в нашей жизни» педагог, подводя итоги, предлагает детям подарить аплодисменты кому-либо из одноклассников, выразить свои впечатления словесно или подобрать картинку-образ к проведенному мероприятию.

Пример 2. В завершение спортивного праздника можно предложить ребятам определить уровень своего участия; найти свое место на лестнице физического здоровья; выразить свое настроение определенным жестом; выделить проблемный для себя конкурс (вид спорта) для последующих тренировок; выразить рукопожатием благодарность кому-либо из одноклассников за достойный вклад в победу команды.

Пример 3. Завершая классный час, посвященный героям Великой Отечественной войны, предложите учащимся прием парной рефлексии под названием «Солнышко» (разбившись на пары, дети прикрепляют к окружности, в которой начертано слово *герой*, лучики с записанными на них словами-ассоциациями или синонимами к данному слову).

Пример 4. Учащиеся 4-го класса могут по желанию написать рефлексивные сочинения на нравственные темы: «Мои увлечения в этом году», «Кем я хочу стать», «Чего я достиг за этот год», «Трудности, с которыми мне довелось столкнуться», «Как я изменился за этот учебный год» и др. Такие работы выполняются дома или в группе продленного дня.

В результате многоаспектной и систематической работы по формированию предпосылок полноценной рефлексивности к окончанию начальной школы у учащихся могут быть сформированы следующие **компетенции**:

– способность критично и содержательно оценивать ход своей предметной работы и полученный результат, контролировать свои учебные действия и поступки;

– определять последовательность действий для решения предметной задачи, осуществлять простейшее планирование своей работы;

– обнаруживать затруднения при выполнении какого-либо действия, любую проблему «переводить» в ряд задач для последующего решения;

– уметь устанавливать причины своих ошибок и подбирать в соответствии с этим задания для коррекции своих умений;

– определять степень сложности заданий;

– находить образцы для проверки своей работы;

– сопоставлять свою работу с образцом;

– оценивать свою работу (деятельность) по критериям, выработанным совместно в классе;

– сопоставлять свою оценку с оценкой другого человека (учителя, одноклассника, родителей).

Остается только пожелать, чтобы педагоги следующей ступени образования использовали данные компетенции учащихся в педагогическом процессе, а также продолжали работу по их совершенствованию.

Лариса Андреевна Медникова – зав. кабинетом начального образования Костромского областного института повышения квалификации работников образования.

Использование информационных технологий при обучении математике на всех ступенях среднего образования*

В.И. Сафонов

Современность предъявляет новые требования к подготовке специалистов для работы в условиях информатизации общества. Отставание нашей страны в этом плане от ряда развитых стран констатируется в федеральной программе «Электронная Россия 2002–2010», поэтому представляется актуальной скорейшая организация мероприятий по решению этой проблемы.

Прежде чем выработать стратегию информатизации обучения в конкретной школе или классе, необходимо определить имеющийся уровень информатизации учебного процесса. На основе анализа различных исследований и собственного практического опыта мы разработали следующую **классификацию уровней**, взяв за основу востребованность компьютерной техники в учебном процессе (ВКТ):

0. Безмашинный вариант изучения предмета «Информатика и информационные технологии».

1. Наличие класса учебной вычислительной техники (КУВТ) и использование его на занятиях по предмету «Информатика и информационные технологии».

2. Использование КУВТ для проведения кружковой и другой внеклассной деятельности по различным предметам.

* Тема диссертации «Теория и методика обучения математике учащихся общеобразовательных школ на основе информационных технологий». Научный консультант – чл.-корр. РАО, доктор пед. наук, профессор *Г.И. Саранцев*.

3. Использование КУВТ на занятиях по другим дисциплинам в качестве средства демонстрации, поиска и обработки информации, а также контроля уровня усвоения полученных знаний и умений.

4. Использование ПК в качестве средства изучения учебного материала по различным предметам.

5. Профильная подготовка специалистов и повышение квалификации.

В приведенной классификации нет строгой иерархии: наличие, например, 4-го уровня не гарантирует наличия 2-го и 3-го. Эти уровни являются качественными показателями ВКТ в учебном процессе школы. Выявив «свой» уровень, можно наметить мероприятия по переходу на следующий. Рассмотрим поэтапный переход по указанным уровням.

Нулевой уровень сейчас встречается намного реже, чем несколько лет назад. Он позволяет овладеть основными понятиями информатики, но не дает возможности использовать компьютерную технологию обучения (КТО), не говоря уже об овладении навыками работы на ПК.

1-й уровень характерен для большинства школ благодаря широко проводимой компьютеризации. Овладение компьютерной грамотностью – основа информационной культуры, тот базис, на котором строится использование учащимися информационных технологий в дальнейшей учебной деятельности. Таким образом, будем считать наличие 1-го уровня необходимым условием для формирования последующих.

2-й уровень. Переход на этот уровень не представляет особых организационных трудностей: занятия проводятся во внеурочное время, что практически снимает проблему выбора времени для использования КУВТ; продолжительность работы на ПК больше, чем на учебных занятиях; группа набирается из числа заинтересованных школьников; углубленно рассматриваться могут те же темы, которые изучаются на уроках (при этом используются различные программные средства).

Таким образом, учитель закладывает основу для последующего использования КУВТ и информационных технологий в учебной деятельности.

3-й уровень, как и последующие, подразумевает составление графика использования КУВТ. Но главное, необходимо наличие определенного материального, технического и программного обеспечения: средств мультимедиа; организационной и демонстрационной техники; подключения к сети Интернет; электронных справочников и энциклопедий; средств создания мультимедийных презентаций; тестирующих программ и тестовых оболочек. Все это позволит приобщить учителей других специальностей к использованию КТО, показать им ее преимущества, проблемы и пути их преодоления.

4-й уровень характеризуется наличием системы использования КТО на уроках. Она состоит из поурочного планирования с указанием конкретных тем, при изучении которых целесообразно применение ПК и новых информационных технологий (НИТ), а также привлекаемого программного обеспечения. Учитель, работающий на этом уровне, должен понимать суть КТО, уметь обоснованно и грамотно использовать ее в своей деятельности.

5-й уровень подразумевает наличие системы подготовки специалистов, активно использующих в своей деятельности ПК и информационные технологии: операторов ЭВМ, программистов, делопроизводителей и др. Эта система включает соответствующую программу, а также расширенную базу компьютерной техники и штат сотрудников. Школьники приобретают специальные знания и умения и имеют возможность начать трудовую деятельность сразу после окончания школы.

Теперь адаптируем уровни ВКТ к процессу обучения школьников математическим дисциплинам в курсе всей средней школы. Преподавание информатики начинается с младшей школы (например, по комплекту [2]). В 5–6-м классах информатика не изучается –

базовый курс предмета «Информатика и информационные технологии» начинается лишь с 7-го класса. Однако рассмотрение некоторых тем информатики планируется в курсе «Технология» в 5–6-м классах. Таким образом обеспечивается непрерывное преподавание информатики в течение всего школьного курса.

В младших классах следует начинать формирование нулевого уровня ВКТ и элементов 1-го. Опыт использования ПК на уроках в начальной школе пока считается новаторством. Действительно, часто обсуждается целесообразность работы за ПК учеников не только начального, но и среднего звена школы (нормы времени, негативное влияние ПК на организм ребенка и др.), но при этом работа на ПК не ведется даже в установленных нормативами пределах.

Необходимо заметить, что формирование информационной культуры основывается не только на изучении основ работы на ПК. Ученики начальных классов вполне могут познакомиться с некоторыми понятиями информатики, способами обработки информации, логикой и начальными сведениями о ПК без использования компьютерной техники. Яркий пример тому – комплект учебников Образовательной системы «Школа 2100». Они содержат весьма серьезный преподавательский материал по информатике. Здесь можно найти элементы алгоритмизации, теории графов, работы с базами данных и др. Отметим также привлекательное оформление учебников и учет основного вида деятельности младших школьников – игры: большинство задач представляют собой занимательные ситуации с забавными персонажами.

Что касается проблемы разработки специализированного программного обеспечения, за которую также часто пряталось нежелание использовать КТО, то и она может быть решена. В настоящее время появилось большое количество качественных продуктов, предназначенных для компьютер-

ной поддержки изучения математических дисциплин. Для работы с данными пакетами не требуется глубокое знание компьютера, нужны лишь начальные навыки работы с манипулятором и клавиатурой. Перечислим некоторые подобные пакеты для начальных классов.

1. «Вундеркинд+» («Никита», Nicita Ltd, 2000, лучшая образовательная игра года на 4-м Московском Международном фестивале графики и анимации «Аниграф»). Данный пакет содержит 26 развивающих игр, распределенных по четырем классам. Среди игр имеются и математические, например на сложение чисел, распознавание геометрических фигур и др.

2. «Веселая математика» («Руссобит Паблишинг», 2001). Диск содержит 10 развивающих математических мини-игр, предназначенных для детей от 5 лет на арифметические действия (сложение, вычитание, умножение и деление).

3. «Трое из Простоквашино. Математика с Дядей Федором» (Akella, 2006). Это развивающая игра, помогающая освоить простые случаи сложения, умножения и вычитания.

Данный список можно продолжить. Укажем также несколько дисков, предназначенных для использования в 5–6-м классах.

1. Учебно-методический комплекс «Математика 5–6» («Просвещение-МЕДИА»).

2. Программно-методический комплекс «Математика. Средняя школа». («ИНИТ-СОФТ»).

3. «Витаминный курс. Математика-6» («Плэй ТЭН»).

4. «Математика 5–11. Практикум» («1С-Школа»).

5. «Математикус: обучение с приключением» («МедиаХауз»).

С 7-го класса начинается освоение базового курса информатики и окончательно формируется 1-й уровень ВКТ. Однако инструментальные программные средства ученикам еще не доступны, поэтому важно продолжить использование программных комплек-

сов, реализующих КТО математике. Здесь также можно привести обширный перечень подобных пакетов, но ограничимся небольшим списком.

1. «Алгебра 7–9» («Просвещение-МЕДИА»).

2. «Планиметрия 7–9» («1С-Кудиц»).

3. «Живая геометрия» (Geometer's Sketchpad, Key Curriculum Press).

На этом этапе при обучении математике возможно становление 2-го и 3-го, а также подготовка к 4-му уровню ВКТ. Окончательное формирование этого уровня должно состояться в старших классах. Выделим несколько программных комплексов, способствующих этому.

1. Электронный учебник-справочник «Алгебра и начала анализа 10–11» («Просвещение-МЕДИА»).

2. Учебно-методический комплекс «Алгебра 7–11» («1С-Кудиц»).

3. «Открытая математика» («ООО Физикон»).

4. Учебно-методический комплекс «Стереометрия 10–11» («1С-Кудиц»).

С целью использования компьютера в качестве инструмента вычислений могут быть привлечены следующие программные средства: виртуальные лаборатории; табличные процессоры (Quattro Pro, MS Excel и др.); языки программирования (Basic, Pascal и др.); пакеты символьной математики (Maple, MatLAB, Derive, Mathcad и др.); пакеты статистической обработки данных (Statistica и др.).

В старших классах ученики уже владеют или способны к овладению этим программным обеспечением. Особенно важно его использование в классах естественно-математического профиля, так как оно позволяет глубже понять различные вычислительные методы, реализовать свои вычислительные алгоритмы, создать математическую модель и исследовать ее путем проведения вычислительного эксперимента и многое другое.

Следует также сказать о том, что компьютер может оказать значительную помощь в подготовке стар-

шекклассников к ЕГЭ. Сейчас существует достаточно большой перечень дисков подобного содержания, а также ресурсов Интернет: тренинг с проверкой в режиме реального времени, справочные материалы, тестирование и т.п.

Таким образом, математика и информатика имеют много точек соприкосновения. Например, один из этапов компьютерного моделирования подразумевает создание математической модели для ее дальнейшей реализации на ПК; при изучении алгоритмизации и основных операторов какого-либо алгоритмического языка программирования традиционно используются задачи математического содержания. Именно это значительно отличает использование информационных технологий на уроках математики от их использования на уроках гуманитарного цикла. Межпредметные связи, а также богатейшие возможности НИТ должны стать подспорьем при внедрении информационных технологий в преподавание математических дисциплин на протяжении всего обучения ученика в школе. Выявление имеющегося уровня ВКТ, в свою очередь, должно помочь в определении стратегии информатизации учебного процесса.

Литература

1. Сафонов В.И. Проблемы внедрения компьютерной технологии обучения в учебный процесс (на примере изучения математических дисциплин)//Интеграция образования. – 2007. – № 2.

2. Горячев А.В., Горина К.И., Волкова Т.О. Информатика в играх и задачах (1–4). – М.: Баласс, 2005. – (Образовательная система «Школа 2100»).

Владимир Иванович Сафонов – канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры методики преподавания математики Мордовского государственного педагогического института, учитель средней школы, г. Саранск, Республика Мордовия.

Интенсивный подход в обучении детей иностранному языку

В.Н. Филиппов

В настоящее время существует много учебников для обучения английскому языку детей разных возрастов. Зарубежные издания отличает прекрасная полиграфия, занимательные и веселые тексты и комиксы, аутентичные рифмовки, развлекающие и развивающие игры. Но в них, как правило, отсутствует словарь с переводом и объяснение грамматических явлений, что очень затрудняет учебный процесс.

Общим серьезнейшим недостатком большинства зарубежных и отечественных учебников является их методическая ущербность: по сути, и те и другие представляют ортодоксальную традицию, стыдливо скрываемую за камуфляжем модной методической терминологии: «когнитивно-коммуникативный метод», «компетентностный подход», «опора на речевые модели и их активизацию», а иногда и «элементы интенсива» и т.п. На самом же деле всё старо, как мир: за введением новых слов следует чтение текста с этими словами, объяснение грамматического материала, выполнение упражнений на закрепление лексики и грамматики и, наконец, работа над диалогами: диалоги по образцам, диалоги, направляемые с помощью вопросов, ключевых слов, логико-смысловых карт и схем и т. п. и их заучивание и разыгрывание. Во всем этом нет и намека на развитие навыков спонтанной диалогической речи.

Суть традиции выражена в «Общей методике обучения иностранным языкам»: «Только усвоив разнообразные сигналы-знаки, учащийся может участвовать в акте общения» [3, с. 32]. Под «усвоением знаков-сигналов» имеется в виду запоминание с

пониманием слов и осмысление грамматики путем выполнения упражнений. Однако, выполняя упражнения, можно научиться только выполнению упражнений. Прочное запоминание лексики и практическое освоение грамматики невозможно без их интенсивной тренировки в речевом общении. Но оно, по утверждению приверженцев традиции, возможно только после усвоения лексики и грамматики. «Порочный круг» замыкается.

Решение этой проблемы было найдено и убедительно обосновано Г.А. Китайгородской [2]. По предложенной ею стратегической модели освоения языка «Синтез 1 → Анализ → Синтез 2» на этапе анализа происходит осмысление языковых явлений на основе их многократного практического использования в предшествовавшей речевой, не только устной, но и письменной, практике учащегося, организованной по технологии **метода активизации возможностей личности и коллектива** – интенсива Школы Китайгородской. В основе этого метода лежат идеи «прямых» («натуральных») методов. Он также включает в себя новейшие достижения современной методики, психологических, социальных и лингвистических наук: суггестопедии Г. Лозанова, социопсихолингвистики, функциональной лингвистики, возрастной психологии, психологии познавательных процессов, психологии групп, социальной психологии и педагогики. Этот метод представляет собой широкое психолого-педагогическое направление, объединяющее многочисленные варианты, курсы, модули, системы.

Одной из таких систем является разработанная автором данной статьи **система школьного варианта интенсива Школы Китайгородской** – функционально-деятельностное, психолого-ориентированное обучение на гуманистической основе (ФДПОГ) [6].

Технология обучения по данной системе детально описана в «Книгах для учителя» для 5-го [4] и 6-го классов [5]. Согласно ей язык осваивается и рече-

вые навыки формируются естественным путем, как по «методу гувернантки» – через **функциональную целенаправленную коммуникативную деятельность в естественных жизненных ситуациях с высокой степенью личностной мотивации.**

Психологическая опора в ФДПОГ делается на инстинктивные рефлекс саморазвития: игровой, подражательный (имитационный), исследовательский (любопытства), инстинкт свободы [1, с. 69] – с использованием суггестирующих факторов и с учетом возрастных особенностей детей. При этом игровой инстинкт выделяется как основа всего учебного процесса, и методика рассматривается как **синтез науки, практики и искусства** (по системе К.С. Станиславского).

Важнейшей характеристикой представляемой системы является ее **гуманистическая духовно-нравственная установка** «Человек человеку – друг, товарищ и брат», на основе которой в группе устанавливаются отношения добросердечности и взаимопомощи, что становится действенным мотивирующим фактором.

Конституирующим признаком истинной коммуникативной компетенции в речевых проявлениях при работе по данной системе является **спонтанность.**

В соответствии с требованием полифункциональности упражнений и фонетика, и лексика, и грамматика тренируются в одном коммуникативном задании (КЗ), которое представляет собой динамическое событие целенаправленной функциональной деятельности. Каждый из ее участников в соответствии с КЗ и со своей целевой установкой выполняет еще и обязательную сюжетно-событийную функцию.

Без методической технологии Школы Китайгородской перечисленные принципы и установки, часто упоминаемые в различных учебниках, превращаются в спекулятивное пустословие.

Основной элемент данной технологии – **коммуникативное задание.**

Приведем вариант этого технологического блока.

Группа из 8–10 человек делится пополам на «зеленых» и «красных», которые встают полукругом, чередуясь. КЗ вводится с его речевой моделью. Учитель предлагает, чтобы каждый «красный» сделал вместе с ним предложение «зеленому» справа от него/нее: 1. «Let's have a walk and buy ice-cream» (перевод тихим голосом) и для большей убедительности повторил бы его более просительно, или умоляя, или настойчиво. Затем учитель приглашает «зеленых» выразить с его помощью свое согласие: 2. «That's a good idea (= I'm all for it). I like ice-cream (= I'm fond of it)» и повторить его спокойно, или радостно, или с восторгом. (Синонимы или расширение в скобках – факультативно.) Затем каждый «красный» приглашает «зеленого» слева той же фразой, и тот соглашается соответствующей фразой с помощью учителя. Все фразы проговариваются с улыбкой, глядя друг другу в глаза. При этом спонтанное, с учетом реакции собеседника, интонационное и эмоциональное варьирование обязательно. Далее каждый «зеленый» по той же схеме делает с помощью учителя предложение «красному» справа, а затем «красному» слева, и «красные» соответственно реагируют. Беседа продолжается по той же схеме по содержанию данной ситуации:

2: I like ice-cream. – 1: So do I (= Me, too. = Same with me). 2: Let's go right now. – 1: I'm ready.

1: (Have you) Got enough money? (I can add some if you need.) – 2: Let me have a look. (Смотрит.) Yes, (I've) got enough.

1: Let's start. – 2: Let's.

Диалоги ведутся в быстром темпе, эмоционально, чтобы не было монотонности. Учитель произносит все фразы очень четко, любуясь их звучанием, чтобы детям захотелось подражать ему. Можно стимулировать это подражание одобрительными улыбками, мимикой, жестами.

Затем детям предлагается образовать две параллельные друг другу шеренги,

идушие от учителя: одна – «красные», другая – «зеленые», все стоят лицом друг к другу. Учитель предлагает каждому «красному» обратиться к партнеру из шеренги «зеленых» по имени (а лучше по английскому псевдониму) и пригласить его уже известной фразой, напомним ее: «Let's have a walk and buy ice-cream». Говорится всеми «красными» одновременно, но не хором. Затем он подсказывает «зеленым» форму выражения согласия: «That's a good idea. I like ice-cream». (Одновременно, но не хором.) Затем подсказывает «красным»: «So do I (= Me, too)» и т.д. После завершающего «Let's» учитель берет за руку ближайшего к нему «красного» и ставит его в конец шеренги, а вся шеренга «красных» делает шаг вправо, чтобы этот «красный» оказался против последнего в шеренге «зеленых». Таким образом происходит смена партнеров для дальнейшего общения.

Включается негромкая мажорная ритмичная музыка, и разговоры в парах продолжаются под музыкальное сопровождение, которое призвано служить стимулирующим эмоциональным фоном и в то же время создает для каждой пары ощущение закрытости от посторонних ушей, что психологически необходимо для речевой импровизации. Теперь учитель ходит за спинами детей и, прислушиваясь к ходу их диалогов, подсказывает в случаях затруднений, но делает это громко, как бы для всех, а не для конкретного человека. Таким образом, дети имеют возможность для спонтанной импровизации на основе своего прежнего речевого опыта. В результате происходит интенсивное речевое взаимообогащение.

С приближением к концу разговора музыка становится громче – это является сигналом, что пора завершать беседу. Затем по знаку учителя происходит смена партнеров, как описано выше. Мотивация – пригласить на прогулку и других тоже. С каждой сменой партнеров учитель подсказывает все реже. После смены всех партнеров шеренги меняются местами и ролями. Теперь приглашают «зеленые».

По окончании еще одной серии смен партнеров все усаживаются в кресла. Музыка выключается. Детям предлагается объединиться в пары по желанию и побеседовать по данному КЗ публично перед всей группой. При этом придерживаться текста речевой модели не обязательно. Импровизация поощряется. Ошибки не исправляются. Каждый показ завершается аплодисментами и похвалой по примеру и с подачи учителя: «Good for you!», «That's fine!», «Great!», «Good show!», «Well done!» и т.п.

Дополнительную информацию по организации КЗ можно найти в «Книгах для учителя» [4, 5].

Литература

1. Данилова Н.Н., Крылова А.Л. Физиология высшей нервной деятельности. – М.: Учебная литература, 1997.
2. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Русский язык, 1992.
3. Миролубов А.А., Рахманов И.В., Цетлин В.С. Общая методика обучения иностранным языкам. – М., 1967 г.
4. Филиппов В.Н., Карасева В.Г. Книга для учителя к учебнику английского языка для 5 класса. – М.: Просвещение, 1995.
5. Филиппов В.Н. Книга для учителя к учебнику английского языка для 6 класса. – М.: Просвещение, 1995.
6. Филиппов В.Н. Реализация воспитательного потенциала учебника иностранного языка//Иностранные языки в школе. – 2007. – № 8.

Владимир Николаевич Филиппов – профессор кафедры английской филологии и современных технологий обучения Астраханского государственного университета.

Внеурочная деятельность учащихся как фактор повышения эффективности образовательного процесса*

А.Н. Атрашенко,
О.И. Аладко

Школа является ядром образовательного процесса, и на нее возлагается основная организующая деятельность на протяжении всего срока обучения в ней детей.

Современному развивающемуся обществу нужны современно образованные, предприимчивые, нравственно воспитанные люди, которые в сложной обстановке могли бы самостоятельно осуществлять выбор и принимать решения, прогнозировать их возможные последствия.

Выполнение такого заказа требует поиска новых подходов к организации деятельности участников образовательного процесса, и прежде всего в школе, где многие задачи, в том числе связанные с воспитанием полноценной личности, уже не могут быть решены только традиционными средствами. Важно увидеть потенциальные, нереализованные возможности более полного удовлетворения социальных запросов.

Одну из таких возможностей мы видим в вовлечении учащихся в активную социально значимую деятельность.

Важную роль в решении этой задачи может играть ученическое самоуправление, но педагогическая практика показывает, что во многих российских школах к нему относятся формально. Большинство систем самоуправления

не затрагивают учащихся начальной и основной школы, а сориентированы на старшеклассников, что заведомо исключает из этого вида деятельности огромное количество детей. Хорошо, если на территории школы функционируют детские общественные организации, но они создаются по интересам и привлекают в свои ряды далеко не всех учащихся. Проблему отчасти могла бы решить структура дополнительного образования, но ее роль и место в школах зависят от многих факторов, прежде всего от непонимания педагогическим коллективом и администрацией важности развития данной сферы.

Это положение дел не устраивает современных педагогов, которые стремятся к созданию такой системы вовлечения учащихся в процессы активного социально значимого взаимодействия, в которой каждый ребенок в любом возрасте мог бы получать качественную помощь в формировании социальных компетентностей, умений и навыков самообразования. Если школа не готова оказать эту помощь, ребенок «идет на улицу», где его ждут многочисленные соблазны.

Что же такое **система массового вовлечения учащихся в активную социально значимую деятельность?** В нашем понимании «массовое вовлечение» означает предоставление общеобразовательным учреждением каждому ребенку самого широкого спектра возможностей, при котором он сможет наиболее полно развить свои способности. Для этого школа должна **объединить свойства пяти основных подсистем образовательного процесса:** учебной, дополнительного образования, детских организаций, ученического самоуправления, внеурочной деятельности.

Рассмотрим подробнее некоторые из подсистем.

Внеурочная деятельность осуществляется с помощью входящих в нее

* Тема диссертации «Система массового вовлечения школьников во внеурочную социально значимую деятельность». Научный руководитель – канд. пед. наук А.Н. Атрашенко.

следующих компонентов: традиционные школьные дела, годовая циклограмма школьных дел и праздников, фестивали, конкурсы разного уровня. Все мероприятия, включенные в план воспитательной работы школы, построены на массовом участии школьников и направлены на разностороннее развитие личности ребенка. Сценарный план традиционных мероприятий составляется таким образом, чтобы в них могли участвовать как можно больше учащихся, педагогов и родителей. Благодаря этому каждый ребенок в течение года может принять участие в нескольких мероприятиях, попробовать свои силы в разных сферах деятельности. Участие детей строится только на добровольной основе.

Важный фактор в этой подсистеме – самостоятельное творчество. Коллективно-творческие дела, придуманные самими детьми и успешно воплощенные, повышают их инициативность и мотивацию. Результат мониторинга занятости учащихся во внеурочных мероприятиях (каждый ребенок за год принимает активное участие в 4–10 мероприятиях) свидетельствует о высокой социальной активности детей, об эффективности данной подсистемы, а следовательно, и всего педагогического процесса.

Подсистема «**дополнительное образование**» реализуется в школе путем создания сети кружков, клубов, секций, а также расширения связей с городскими организациями дополнительного образования. Изучив интересы и потребности детей разного возраста и соотнеся результаты опросов с имеющимися школьными ресурсами, мы выделили семь направлений дополнительного образования. Ежегодно эта подсистема развивалась, спектр наших возможностей расширялся, и за семь лет количество клубов, секций и кружков увеличилось с 5 до 26.

В результате широкого внедрения в практику работы дополнительного образования количество учащихся,

занятых активной деятельностью, составляет на 2007 г. 89%.

Важным показателем эффективности системы массового вовлечения учащихся во внеурочную деятельность мы считаем высокий процент занятости в ней детей «группы риска». Положительная динамика достигнута во многом за счет профилактической работы службы психолого-педагогического и медицинского сопровождения ребенка.

Включение в образовательный процесс подсистемы «**детские общественные организации**» позволяет решать задачи преемственности в вовлечении учащихся в разнообразную активную деятельность. Результаты превзошли все наши ожидания – в детскую организацию вступали целыми классами. Ежегодно количество ее членов увеличивалось и с 2004 г. достигло 100%.

Заметим, впрочем, что одно дело – создать систему, другое дело – удерживать ее в режиме нормального функционирования, а также обеспечить ее постоянное развитие. Вот почему мы неукоснительно соблюдаем принцип добровольности участия. Кроме того, ежегодно проводим мониторинг пожеланий учащихся по различным видам деятельности, учитывающий их возрастные и индивидуальные интересы.

Все подсистемы массового вовлечения учащихся в социально значимую деятельность взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга, обеспечивая преемственность всех ступеней образовательного процесса.

Александр Николаевич Атрашенко – канд. пед. наук, зав. лабораторией Института развития образовательных систем РАО, г. Томск;

Олеся Ивановна Аладко – зам. директора по учебно-воспитательной работе МОУ «СОШ № 5», г. Стрежевой, Томская обл.

Профилактика детской нетерпимости в начальной школе

Е.Ю. Клепцова

Сильная воля может быть злою.
Человек может подавлять низшую
природу для того, чтобы тщеславиться
или гордиться своею высшею силой;
такая победа духа не есть добро.

В. Соловьев

Изменения духовного, социокультурного, экономического контекста российской действительности приводят человека в состояние внутренней неопределенности и нестабильности. Подобные изменения наиболее болезненно воспринимаются личностью на этапе взросления и требуют особой гуманной организации образовательной среды. Особенно это проявляется в младшем школьном возрасте, заявившем о себе как о критическом периоде в личностной истории человека.

Приходится с сожалением констатировать, что все чаще практикой жизни становятся примитивные формы самоутверждения в детской среде. Не является секретом, что истоки нетерпимости начинают проявляться еще в дошкольном возрасте. Поступив в дошкольное учреждение, примерно к 5–6 годам дети подчас проходят настоящую «школу выживания», притирки в коллективе, которые нередко сопровождаются агрессивным поведением, драками, ненормативной лексикой, обзывательствами, грубостью, дразнилками, порчей личных вещей (игрушек, книг и пр.), провокациями, насмешками, угрозами и т.п. Таким образом, наблюдаются все признаки агрессивного поведения, которые могут со временем вылиться в психологическую травлю. Особенностью травли является повторяемость агрессивного поведения и направленность на конкретного человека, который принимает роль жертвы.

До последнего времени проблемам детской жестокости не уделялось достаточного времени в публикациях отечественных авторов, тогда как в зарубежных психолого-педагогических исследованиях накоплен некоторый позитивный опыт осмысления и практического воплощения идеи нетерпимости. Так, Б.Э. Риэрдон предлагает классификацию и диагностику некоторых симптомов детской нетерпимости в школьном возрасте (см. табл. на с. 85).

Следует заметить, что подобное поведение встречается не массово, а характерно для некоторой части детей.

Иногда дети могут объединяться в группки. Первоначальные нападения могут иметь формы провокаций, проверки границ, обозначения допустимых пространств и меры дозволенного в них. Ситуация психологического или физического нападения затрагивает всех ее явных и косвенных участников, которые могут выступать в ролях зачинщика, агрессора, жертвы, защитника жертвы, стороннего наблюдателя.

Девочки более склонны к вербальной агрессии и социальному исключению, а мальчики – к физическому нападению. Уродливый опыт построения отношений в коллективе усваивается первоклассником еще в дошкольном детстве – в детском саду, семье, дворе.

Остаются открытыми вопросы: каковы источники, причины, движущие силы подобного насилия первоклассников и как взрослым, учителям, администрации, родителям с этим совладать и по возможности нейтрализовать? Стоит ли оставаться взрослому безучастным, когда попирается достоинство другого человека, пусть еще маленького и социально незрелого, пытающегося постоять за себя в неравном поединке?

Чем опасно безучастие окружающих ребенка взрослых, когда вроде бы ничего страшного не происходит и детки всего лишь «силушкой меряются»? Стоит ли вмешиваться в «детские игры» и какова роль взрослого в этом процессе?

Классификация и диагностика некоторых симптомов детской нетерпимости

| № п/п | Диагностика проявлений детской нетерпимости | Симптом |
|-------|--|-------------------------|
| 1 | Обзывательства детьми друг друга, использование намеков с выраженным уничижительным оттенком | Язык |
| 2 | Использование негативных обобщений в разговорах относительно других людей, отличающихся от них | Стереотипы |
| 3 | Попытки поставить одноклассников в неловкое положение, привлечение внимания к каким-либо присущим им чертам, сделанным ошибкам, особенностям жизни их или их семей | Насмешки |
| 4 | Мнение относительно собственного превосходства по каким-либо признакам в сопоставлении с другими | Предубеждения |
| 5 | Склонность обвинять в происходящих неприятностях, конфликтах, плохом поведении, проигрышах в спортивных, интеллектуальных и иных мероприятиях других детей | Поиск «козла отпущения» |
| 6 | Наличие в классе детей, которых одноклассники всегда избегают | Дискриминация |
| 7 | Бойкот в отношении кого-то из одноклассников – исключение из игр, совместных действий, игнорирование в беседе, повседневных контактах | Остракизм |
| 8 | Порча настроения другим детям, выталкивание их из ряда во время построения, подбрасывание им в парты, учебники анонимных записок неприятного содержания, карикатур, использование других приемов, вынуждающих преследуемого ребенка подчиниться группе или уйти из нее | Преследование |
| 9 | Наличие непристойных надписей, рисунков, демонстрирующих неуважение к личности других детей или продуктам их деятельности | Осквернение, порча |
| 10 | Намеренное запугивание тех, кто слабее, использование социального статуса, силы для принуждения других к действиям против их воли | Запугивание |
| 11 | Несправедливое, беспричинное изгнание кого-либо из команды, объединения, игры и пр. | Изгнание |
| 12 | Несправедливое отчуждение и недопущение некоторых детей в игры и другие занятия | Отчуждение |
| 13 | Тенденция собираться и общаться группами, сформированными по расовым, религиозным и другим признакам | Сегрегация |
| 14 | Вынуждение угрозами, силой не участвовать в совместных занятиях, не высказывать своего мнения | Подавление |
| 15 | Физическое насилие, нападение со стороны других детей | Насилие |

Ситуация насилия имеет феномен социального научения, при котором вовремя не остановленное нападение является «разрешительным механизмом» данного поведения в детской группе, и ребятами усваивается допустимость построения подобных отношений. Истоки подобного насилия могут скрываться в семье, в которой ребенка подвергают физическим, вербальным, психологическим формам насилия (или подобное насилие он наблюдает по отношению к кому-то). Пагуб-

но сказывается на ребенке и его нахождение в конфликтной внутрисемейной ситуации – будь то появление отчима, мачехи, нового члена семьи или, напротив, потеря значимого близкого; равнодушное, пренебрежительное, гиперопекающее отношение, завышенные притязания родителей относительно учебной деятельности или развития ребенка и, наоборот, демонстрация полного равнодушия к ребенку, соперничество и недружелюбная семейная атмосфера и пр.

Можно выделить также и другие социальные факторы: девиантное (отклоняющееся от нормы) поведение друзей, знакомых, других людей, влияние средств массовой информации, пропагандирующих культ насилия в повседневной жизни, переполненность классов в связи с «подушевым» финансированием школы, какая-либо неуспешность в школьной жизни ребенка, нескладывающиеся отношения с учителями, сверстниками и пр.

Для возникновения ситуации агрессии в форме травли достаточно, чтобы в классе был хотя бы один ученик, склонный к самоутверждению за счет унижения других. Часто дети-агрессоры группируются. Как правило, это сильные, самоуверенные личности с преобладанием демонстративного и провокационного поведения. Дети-жертвы характеризуются тревожностью, боязливостью, они могут иметь заниженную самооценку. В ситуации насилия предпочитают отступить, убежать, заплакать, приблизиться к взрослому. Однако можно выделить отдельную группу детей, так называемых «провоцирующих жертв», ситуативно выбирающих в

зависимости от настроения провокационное или агрессивное поведение. Агрессивное поведение этих детей характеризуется такими поведенческими проявлениями, как ранимость, импульсивность, стремление к нападению, что в результате приводит других ребят с агрессивным поведением к нападению.

Ситуация травли является травматической по своей природе и последствиям, поскольку изматывает всех ее участников – как активных, так и пассивных. В классе, где часты ситуации издевательства и унижения, дети повышенно тревожны, неуверенны в себе, имеют низкую самооценку, проблемы в общении и учебе. Детскую группу, в которой наблюдается подобное поведение, трудно назвать коллективом, групповая динамика пассивна, там нет развития отношений, взаимодействие приобретает уродливые варианты самоутверждения. Часто и педагогами данная ситуация не рассматривается как проблематичная и требующая немедленного вмешательства и реагирования. Некоторые педагоги обходятся устными замечаниями или в лучшем случае силой своего авторитета подавляют насильственное разрешение ситуации.

Вмешательство взрослых в ситуацию детского насилия просто необходимо, поскольку оно дает выравнивание дисбаланса власти. В ином случае агрессор воспринимает безнаказанность как свою победу, а группа детей получает уродливый опыт построения взаимоотношений, позволение и в дальнейшем прибегать к подобному поведению. Часто педагоги (в начальной школе тоже) наказывают всех участников драмы без тщательного разбора ситуации, не учитывая личный «вклад» каждого ребенка в ее создание. Подобное поведение взрослых не допустимо, так как ребенку не понятно, за что его наказали. Особую обиду и чувство попранной справедливости испытывают жертвы, когда их наказывают наравне с истинными виновниками ситуации насилия, агрес-



плюс до
«ПОСЛЕ»

соры же «торжествуют победу» и получают тем самым разрешение действовать в том же духе.

Уже в младшем подростковом возрасте наблюдается резкий скачок к увеличению насилия и полного неповиновения взрослому, будь то педагог или родитель, а пик детской агрессивности в школе достигает своего апогея к концу 2-го (в средней школе – 8-го) класса. Поэтому важно работать с ее первыми проявлениями. К сожалению, учителя считают насилием, согласно нашим опросам, только грубые акты вандализма, например уничтожение вещей, имущества, а также проявления физического насилия – избивание и драки. Однако, по мнению ребят, педагоги часто пренебрегают «мелкими» проблемами или не обращают внимания на сигналы о первых нарушениях их личного пространства другими детьми, считают это баловством, шуткой и не более. В иных вариантах учителя могут сами являться «источниками» проявления детской агрессии по отношению к одноклассникам, поскольку допускают сарказм в адрес обиженных как своеобразное средство педагогического воздействия, например: «у нас "жалобная книга" появилась», «прекратите ябедничать», «ябеда», «стукач» и пр.

По нашему глубокому убеждению, работа с проблемой детского насилия должна вестись во всех структурах образовательного учреждения. Причем идея ненасильственного толерантного сосуществования в образовательном учреждении должна разделяться администрацией, педагогическим коллективом, родителями, детьми.

Учителю или специалисту, выправляющему ситуацию, следует публично заявить о правилах допустимого или разрешительного поведения и запретах на неподобающее поведение, предложить коллективное обсуждение данных правил.

Педагогу необходимо занять функцию посредника между конфликтующими сторонами с явным предпочтением хорошего поведения и

поощрением детей, разделяющих ненасильственные способы разрешения конфликтов.

В целом всю работу над поставленной проблемой можно разделить на этапы: **подготовительный** – работа с разными участниками образовательного пространства над вероятностными правилами разрешенного и запрещенного поведения; **основной** – работа по «горячим следам», подробный анализ поведения, эмоциональных состояний, рефлексивного осмысления собственных действий конфликтующих сторон в ретроспективе развития ситуации нападения; **примирительный** – выбор участниками совместной стратегии, направленной на примирение и заключение устных соглашений по их реализации, а также санкций запретительного поведения по условиям договора; **испытательно-контрольный** – испытательный срок по реализации условий устного соглашения и договора запретительного поведения с последующим контролем поведения и совместными встречами участников конфликтной ситуации.

Мы разделяем мнение о необходимости и обязательном привлечении специалистов соответствующего профиля по работе с ситуацией насилия в школе, проектировании мероприятий по его профилактике и предотвращению при активной роли детей, родителей, образовательного сообщества, только тогда возможно взять ситуацию под контроль и достичь желаемых результатов – мирного сосуществования и доброго сотрудничества.

Елена Юрьевна Клепцова – канд. психол. наук, доцент кафедры научных основ управления школой Вятского государственного гуманитарного университета, г. Киров.

Интегральная система оценивания на уроке физической культуры в младших классах*

С.Р. Ширванова

Изменения, происходящие в современном обществе и в образовании, диктуют необходимость совершенствования подготовки будущих учителей. Важнейшим компонентом этой подготовки является контрольно-оценочная деятельность.

Интегральная система контроля еще не достаточно изучена, и существуют только попытки использовать различные приемы и способы интегрального оценивания в теории и практике работы по физической культуре в общеобразовательных школах.

Интегральная система оценивания – это разновидность балльной системы оценивания. Ее отличительной особенностью является **переход от обобщающего к накопительному статусу баллов**. В данном случае суммируются баллы, полученные за технику выполнения гимнастических упражнений и за контрольно-педагогические тесты по физической подготовленности, а при необходимости и за теоретический материал.

В результате исследования и анализа протоколов тестирования учащихся младших классов, которые проводились в течение 3 лет, были установлены максимальные и минимальные результаты в контрольных упражнениях. На основе этого мы разработали дифференцированную 50-балльную таблицу оценивания контрольно-педагогических тестов.

Так, например, у учащихся 4-х классов в висте на перекладине максимальными результатами, оцениваемыми 50 баллами, являются 25 сек у мальчиков и 20 сек у девочек, тогда как минимальным результатом считается 1 сек как у мальчиков, так и у девочек:

Таблица 1

| Баллы | Вис на перекладине (сек) | |
|-------|--------------------------|---------|
| | мальчики | девочки |
| 50 | 25 | 20 |
| 49 | – | – |
| 48 | 24 | – |
| ... | ... | ... |
| 3 | 2 | 2 |
| 2 | – | – |
| 1 | 1 | 1 |

50-балльная система оценивания разработана таким образом, что балл, который соответствует отметке «отлично», совпадает с требованиями, предусмотренными примерной программой по физической культуре для учащихся начальной школы.

Аналогичная система оценивания была разработана также для подтягивания на высокой перекладине для мальчиков и на низкой перекладине из виста лежа для девочек, прыжка в длину с места, сгибания и разгибания рук в упоре лежа, прыжка через скакалку, наклона вперед из положения сидя, сгибания и разгибания туловища из положения лежа.

Как видно из табл. 1, каждый результат, в зависимости от сложности, оценивается по определенной, пропорционально увеличивающейся шкале. Согласно ей даже за самый худший результат ученик получает не отрицательную отметку, а некоторое количество баллов, соответствующее его результату.

* Тема диссертации «Методика применения интегральной системы оценивания двигательных действий на уроке физической культуры учащихся младших классов». Научный руководитель – зав. кафедрой педагогики и психологии Смоленской государственной академии физической культуры, канд. психол. наук, доцент *Л.П. Грибкова*.

Кроме того, на уроках физкультуры по 10-балльной шкале оценивались техника выполнения гимнастических упражнений. Например, в 10 баллов оценивается упражнение, которое выполнено правильно, проделано легко, уверенно, точно, в нужном ритме; 9 баллов – упражнение выполнено правильно, проделано легко, уверенно, точно, в нужном ритме, но при этом допущены незначительные ошибки (не более одной); 8 баллов – упражнение выполнено правильно, проделано легко, уверенно, точно, в нужном ритме, но при этом допущены незначительные ошибки (не более двух) и т.д.:

Таблица 2

| Упражнения | Мальчики | | | |
|--------------------|------------------------------|-----|-----|-----|
| | «5» | «4» | «3» | «2» |
| | Оценка за технику (в баллах) | | | |
| Кувырок вперед | 8–10 | 5–7 | 2–4 | 1 |
| Стойка на лопатках | 8–10 | 5–7 | 2–4 | 1 |

В конце четверти при окончательном подсчете набранных по всем показателям баллов выставляется отметка, которая приводится в соответствие с традиционной 5-балльной шкалой. Так, для мальчиков 4-го класса оценка выглядит следующим образом:

от 294 до 385 баллов – «отлично»;

от 159 до 293 баллов – «хорошо»;

от 158 баллов до 100 баллов – «удовлетворительно»;

менее 99 баллов – «неудовлетворительно».

Если набранная по практическим нормативам сумма баллов незначительно (до 30 баллов) не дотягивает до более высокой оценки, то ученику предлагается повысить итоговую отметку, ответив на теоретические вопросы в виде тестов.

Важно отметить, что разработанная нами интегральная система оценивания по разделу гимнастики дала положительную динамику как в отношении к урокам физической культуры, так и в показателях уровня физического развития и физической подготовленности младших школьников.

Так, например, ученик 4-го класса показал следующие результаты в упражнениях: подтягивание на перекладине – 5 раз, что соответствует 25 баллам, прыжок в длину с места – 168 см (18 баллов), сгибание и разгибание рук в упоре лежа – 35 раз (35 баллов), прыжок через скакалку (в течение 1 мин) – 60 раз (21 балл), наклон вперед из положения сидя – 5 см (14 баллов), сгибание и разгибание туловища в упоре лежа в течение 30 сек – 30 раз (46 баллов), вис на перекладине – 20 сек (50 баллов). Общее количество баллов за выполнение упражнений составило 209. За выполнение гимнастических упражнений ребенок получил 57 баллов. Общее количество баллов составило 266. В конце четверти для получения более высокой отметки ученику был предложен теоретический тест, ответив на который он получил дополнительно 30 баллов. В сумме ученик набрал за II четверть 296 баллов, что соответствует отметке «отлично».

Наибольшее увеличение результатов в экспериментальных группах наблюдалось в таких нормативах, как подтягивание на перекладине, прыжки через скакалку, наклон вперед из положения лежа, вис на перекладине.

Данные анкетирования показали, что уровень тревожности, которую школьники испытывали при сдаче



контрольных нормативов, резко снизился. Вместе с тем увеличился интерес к теории физической культуры. В результате ученики все больше стали использовать полученные знания на уроке во время выполнения физических упражнений.

Важно отметить, что в сознании учащихся произошли положительные изменения. Они поняли, что выставленная отметка может напрямую зависеть от их собственных возможностей.

Таким образом, разработанная нами система интегрального оценивания двигательных действий в младших классах на уроках физкультуры является достаточно эффективной и в плане повышения физической подготовленности учащихся, и в формировании положительного отношения к занятиям физической культурой.

Литература

1. Годик М.А. Система общеобразовательных тестов для оценки физического состояния человека//ТиПФК. – 1994. – № 5 – 6.
2. Костылев Ф.В. Учись по-новому. Нужны ли оценки – баллы: Кн. для учителя – М.: Владос, 2000.
3. Сергеева В.П. Современное средства оценивания результатов обучения: Уч.-метод. пос. – М.: АПК и ППРО, 2005.

Сабина Рустамбековна Ширванова – аспирант Смоленской государственной академии физической культуры, спорта и туризма.



Внимание! Издательство «Баласс» выпускает

Дневник школьника. 1, 2, 3 и 4 классы

(для тех, кто учится по Образовательной системе «Школа 2100»)

Это традиционные школьные дневники, которые одновременно решают и ряд других проблем.

С их помощью **ученики 1–4-х классов**

учатся:

- лучше понимать самих себя;
- самостоятельно оценивать свои достижения;
- высказывать свои впечатления об уроке, школьном дне, учебной неделе;
- планировать свои дела на неделю, месяц, учебный год;

узнают,

какими общеучебными и предметными умениями они овладеют в этом учебном году.

Родители учеников

получают важную информацию о развитии своего ребенка и возможность активно и грамотно участвовать в этом развитии.

Этими дневниками могут пользоваться и ученики, обучающиеся по другим образовательным системам.

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

День 8 Марта (Сценарий праздника)

С.В. Денисова



Подготавливая праздник, отвою в нем роль каждому ребенку независимо от его умений. Одни участвуют в сценке, другие читают стихи. Все номера готовятся отдельно друг от друга, чтобы потом на празднике было интереснее.

Учитель: Дорогие ребята, дорогие мамы, бабушки и все наши гости, мы сегодня собрались отметить удивительный праздник.

1-й ученик:

Чей сегодня день рожденья?
Для кого пекут пирог?
Для кого расцвел весенний,
Первый мартовский цветок?
Для кого? Для кого?
Догадайтесь сами.

Все: И пирог и цветок
Мы подарим маме.

2-й ученик:

Чей портрет в красивой рамке
Папа ставит на буфет?
Для кого лежат подарки,
С лентой алою букет?
Для кого? Для кого?
Догадайтесь сами.

Все: И подарки и букет
Мы подарим маме.

3-й ученик:

В мае день рожденья мамы,
А у нас сегодня март,
Для кого же телеграммы
Доставляет наш почтамт?
Для кого? Для кого?
Догадайтесь сами.

Все: В этот день, в этот день –
Славный праздник мамы.

Учитель: Для наших любимых, неповторимых мам и бабушек мальчики сейчас покажут сценку, которая называется «Большая стирка». Девочки будут им помогать.

(Устанавливаются столики. На них – маленькие тазики, доски для стирки белья. У мальчиков, участвующих в сценке, носовые платки, майки или другие вещи. У девочек – веревка для сушки белья, прищепки, ковшики для воды или кувшинчики. Вода не используется!)

1-й мальчик:

Я один у мамы сын,
Нет у мамы дочки!
Как же маме не помочь
Постирать платочки?

2-й:

Не мешайте нам сейчас.
Стирка срочная у нас!
Мы с мальчишками втроем
Управляемся с бельем!

3-й:

Мыло пенится в корыте.
Мы стираем, посмотрите.

(Инсценировка выполняется под музыкальное сопровождение.

На музыкальное вступление девочки-помощницы «наливают воду» в тазики.

Под слова песни мальчики изображают процесс стирки: погружают белье в тазики, полощут его, отжимают, встряхивают. Класс поет.)

У меня большая стирка.
Мне белье стирать не лень.
Я в лоханку лью водицу
И стираю третий день
В мыльной пене.
В мыльной пене.
Станет чистым все белье.
Если, мама, ты захочешь,
Постираю и твое.

(С последними аккордами выбегают две девочки-помощницы, натягивают веревку, подают мальчикам прищепки, а мальчики развешивают белье.)

1-я девочка:

Дружно мальчики стирали.
Мы им воду подливали.

2-я:

А из таза, смотри,
Полетели пузыри!

1-й мальчик:

Полоскать мы стали сами.

2-й:

Подсинили васильками.

3-й:

Выжимали за концы.

Все:

Вот какие молодцы!

Учитель: Действительно молодцы. Хорошо иметь таких помощников.

Мы с вами сегодня поздравляем наших мам. Этот день часто так и называют – мамин день, мамин праздник. Но ведь у наших мам тоже есть мамы – это ваши бабушки. Их мы тоже сегодня поздравляем.

1-й ученик:

Я с бабушкой своею
Дружу давным-давно.

2-й:

Она во всех затеях
Со мною заодно.

3-й:

Я с ней не знаю скуки,
И все мне любо в ней.

4-й:

Но бабушкины руки
Люблю всего сильнее.

5-й:

Ах, сколько руки эти
Чудесного творят!

6-й:

Латают, вяжут, метят,
Все что-то мастерят.

7-й:

Ко сну ночник засветят –
И тут затихнут вдруг.

8-й:

Умней их нет на свете
И нет добрее рук.

Учитель: Вот какие замечательные наши бабушки: для них и для мам тоже у нас есть еще одно поздравление – сценка, которую ребята готовили в большом секрете.

Бабушка – мамина мама

Участвуют: Бабушка

Мама

Дети: Рома, Алеша, Лера,
Рита

Комната. Бабушка сидит с вязанием. Рядом на стульчиках располагаются дети. У них на коленях большая книжка. Все рассматривают картинки («Ой, какая птичка! Какой красивый домик» – и т.п.). Бабушка, улыбаясь, смотрит на внучат.

Бабушка: Дети! Скоро мамин праздник. Не забыли вы о нем?

Дети: Не забыли, мы поздравим нашу маму с женским днем.

Бабушка: А подарок будет маме?

Дети: Будет! Будет!

Бабушка: А какой?

Дети: Мы... пока... не знаем сами...

Рома: Мы подумаем, постой!..

(Дети «думают». Бабушка, глядя на них, качает укоризненно головой.)

Рома (обращаясь к Алеше): Ты придумал?

Алеша (обращаясь к Роме): Нет. А ты?

Рома (отрицательно качает головой): Вы придумали?

(Все четверо шепчутся, поглядывая на бабушку, затем подходят к ней.)

Рома: Чур – от мамы по секрету!

Алеша: Слышишь, бабушка?

Лера: Ты скажи нам, посоветуй!

Рита: Ладно, бабушка?

Алеша: Что бы нам такое маме подарить?

Лера: Только тихо-тихо будем говорить...

(Бабушка обнимает детей и каждому что-то говорит на ушко.)

Рома: Спасибо, бабушка!

Алеша: Спасибо!

Лера: Вы наша родная!

Рита: Дорогая! Золотая!

Бабушка (вставая): Ну ладно, ладно, «дорогая», «золотая»! Возьмитесь-ка поскорее за дело, а то не успеете.

(Дети вносят сундучок и достают из него ножницы, картон, цветную бумагу, фломастеры, пластилин. Бабушка, накинув на плечи платок, берет сумку.)

Бабушка: Скоро придет мама, обедать будем. А я пока за хлебом схожу.

Рома: Ладно, бабушка!

Дети: До свидания! До свидания!

(Бабушка уходит. Дети мастерят подарки.)

Рома: Я маме нарисую вот такой букет!

Лера: А я сплету корзиночку маме для конфет!

Алеша: А мой подарок мамочке вот эти будут рамочки!

Рита: Я тоже мамочку люблю. В подарок зайку ей леплю.

(Все работают. Стук в дверь.)

Рома: Это мама! Не иначе!

Рита: Ой, скорей подарки прячем.

(Все кладут в сундучок.)

Мама: Ну, ребятки, как дела?

Дети (опасливо): Хорошо...

Мама: А бабуся где?

Дети (с тем же выражением): Ушла...

Мама: Хорошо! Ну, друг друга поцелуем... и давайте потолкуем! Я пришла к вам за советом. Только, чур, всё под секретом! Бабушке не надо об этом говорить... (Дети переглядываются.) Что бы мне такое маме подарить?

Дети (в недоумении): Маме? Маме?

Мама: Ну, конечно. Ведь у нас одна семья. Вы забыли, что бабуся – это мамочка моя? Да-а... совсем забыли, видно... А ведь это стыдно!

Рома: Стыдно...

Мама: А для бабушки – обидно.

Алеша: Но мы никогда больше не забудем, что бабушка – мама твоя!

Мама: Ну, хорошо. А подарок бабушке будет?

Рита: Мы ей песенку подарим. И тебе тоже.

В исполнении детей звучит песня-подарок.

Учитель: 8 марта с детьми творятся настоящие чудеса.

Читают несколько детей:

Лень любила всей душой
Нежиться в кровати,
Лень была большой-большой,
Даже больше Кати.
Но сегодня, очень странно,
Встала Катя рано-рано,
Сарафан взяла со стула,
А на лень и не взглянула.
Лень следит за ней украдкой:
Катя сделала зарядку
И теперь рисует маме
Вазу с яркими цветами.
А потом на кухне Катя
Для себя нашла занятие;
Там на удивленье Лени
Катя делала пельмени,
А потом исчезла Лень,
Вот что значит Мамин День!

Учитель: Вот такие удивительные перемены могут происходить с детьми.

Мамам и бабушкам вручаются подарки, которые дети изготовили своими руками. Мальчики дарят подарки девочкам-одноклассницам.

Праздник продолжается: устраиваются игры, аттракционы, конкурсы. Завершается все чаепитием.

Светлана Васильевна Денисова – учитель начальных классов МОУ «СОШ №38», г. Воронеж.

Развитие логического мышления на занятиях в группе продленного дня

Е.Г. Занозина

Существует мнение, что логическое мышление учащихся развивается только на уроках математики.

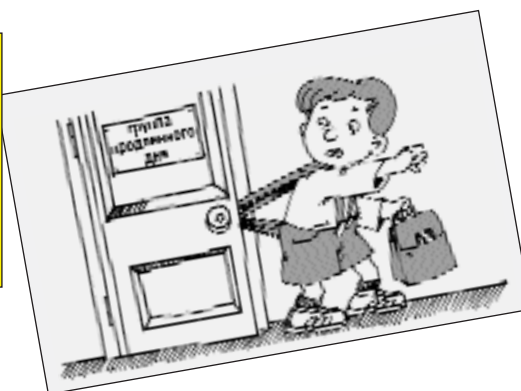
Однако не следует забывать, что искусство рассуждений одинаково необходимо во всех науках и сферах мыслительной деятельности человека, а следовательно, умение рассуждать, доказывать и опровергать сказанное должно формироваться не только на уроках математики, но и во внеурочной деятельности, на более богатом и разнообразном материале, чем может предоставить традиционный курс математики. Поэтому целесообразно проводить занятия, на которых учащиеся получали бы элементарные знания законов логики и учились их использовать.

Цели и задачи занятий и группы продленного дня (далее ГПД): развивать познавательные процессы, память, внимание, наблюдательность, логическое мышление, речь, творческие способности.

Для осуществления этих целей проведу кружки «Моделирование», «Мягкая игрушка», литературные часы, экскурсии, беседы, конкурсы и т.д.

Остановимся подробнее на работе кружка «Моделирование».

Теоретические занятия включают задания, направленные на развитие творческого и логического мышления младшего школьника: умения наблюдать, сравнивать, обобщать, находить закономерности, проверять их, делать выводы, иллюстрировать их на примерах. Это задания с формулировками: «Разгадай правило, по которому расположены фигуры в каждом ряду»; «Найди лишнюю фигуру»; «Что изменилось?»; «Чем похожи эти предметы? Чем отличаются?»; «Назови признаки, по которым изменяются фигуры в



каждом ряду»; «Выбери фигуру, которую нужно дорисовать»; «По какому признаку можно разбить фигуры на группы?»; «Разгадай закономерность и нарисуй следующую фигуру», задачи на сообразительность и задачи-шутки.

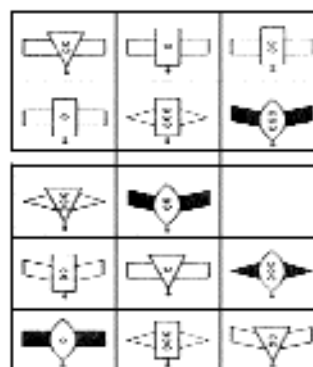
1. Упражнение «Найди признаки сходства и отличия».



2. Упражнение «Логические связи».

Корова/теленос. Лиса/нора – волк – охотник – лисенок – хвост.

3. Упражнение «Поиск недостающих фигур».



На занятиях по моделированию дети выполняют задания, которые дают возможность на практике применять полученные знания. Это origami, работа с проволокой, с линейкой и угольником, с шаблоном и трафаретом, аппликация из геометрических фигур, паззлы, конструкторы, танграммы.

Обучение в группе должно быть занимательным по форме. Это обусловлено возрастными особенностями детей. В занятия включаются игровые ситуации, сказочные персонажи, сюрпризные моменты и даже **подвижные игры**, которые тоже учат думать: игры на развитие внимания и закрепление терминологии; игры-конкурсы (с делением на команды); сюжетные игры на закрепление пройденного материала; интеллектуально-познавательные игры.

Приведем несколько примеров.

1. «Разложи по порядку». Предлагается ряд картинок, связанных одной темой, но неверно разложенных. Дети должны определить, какая из картинок изображает произошедшее раньше или позже, т.е. разложить их по порядку.

2. «Закрепляем терминологию». Учитель называет геометрическую фигуру (четные и нечетные числа, гласные и согласные звуки и т.д.). Если это многоугольник, дети делают упражнения вслед за учителем. Если не многоугольник – приседают.

3. «Хлопаем, топаем». Учитель задает детям вопрос и предлагает варианты ответов – верные и неверные. Если ответ верен, дети хлопают, если неверен – топают. Эта игра помогает снять напряжение и немножко размяться.

4. «Что, где, когда?» Дети делятся на две команды. Преподаватель назначает капитанов. Задача команды – придумать вопрос по пройденной теме и ответить на вопрос другой команды. Капитан выбирает, кто задает вопрос, а кто отвечает.

5. «Поймай мяч». Дети становятся в круг, а преподаватель бросает мяч вверх и задает вопрос, по оговоренной заранее теме. Ребенок, который поймал мяч, отвечает на вопрос.

Подвижные игры на развитие внимания.

1. «Ухо-нос». По команде «Ухо!» дети должны схватиться за ухо, по команде «Нос!» – за нос. Учитель выполняет действия по команде вместе с детьми, но через некоторое время начинает намеренно делать ошибки.

2. «Карлики и великаны». Аналогичная игра: по команде «Карлики!» дети приседают, по команде «Великаны!» – встают. Учитель выполняет движения вместе со всеми. Команды даются в разбивку и в разном темпе.

3. «Что изменилось?» Учитель раскладывает на столе несколько предметов, дает детям несколько секунд на их запоминание, а затем меняет предметы местами. Постепенно набор предметов увеличивается, а время на их запоминание сокращается.

Сказки всегда обогащают занятия и делают их увлекательнее, поэтому мы используем сказочные сюжеты занятий, организуем поиск основных алгоритмических конструкций на материале хорошо знакомых сказок, сочиняем свои сказки.

Приведем пример **математического путешествия по сказке «Репка»**.

Распределяем роли: Дед, Бабка, Внучка, Жучка, Кошка, Мышка.

Ведущий: Посадил дед репку. Выросла репка большая-пребольшая. Решил дед вытянуть репку, накормить всю свою семью. Пошел он на огород. Тянет-потянет, вытянуть не может. Вытанул дед один только листик. (На каждом листе ботвы и на самой репке написаны задания. Дети выполняют их по ходу сюжета.) Позвал дед бабку. Дедка за репку, бабка за дедку. Тянут-потянут, вытянуть не могут. Вытанула бабка один только листик. (Дети выполняют задание.) Позвала бабка на помощь внучку. ...И т.д. до конца сказки.

Задание на репке: «Сделай меня». Делаем репку, например, в технике оригами. На доске появляется целый огород.

Ведущий: Спасибо всем за работу. Без вас трудно пришлось бы сказочным героям. В благодарность за это репка приготовила вам сюрприз. Давайте посмотрим, что у нее внутри. (А внутри – дольки настоящей репки. Все угощаются.)

Задания на сообразительность.

1. Рассмотрите рисунок, покажите на нем все геометрические фигуры. Сколько их?

2. Тройка лошадей пробежала 3 км.

Сколько километров пробежала каждая лошадь?

3. Сколько горошин может войти в один стакан?

4. На столе лежало 4 яблока. Одно разрезали пополам. Сколько яблок стало на столе?

5. Что тяжелее – 1 кг гвоздей или 1 кг ваты?

6. Вставьте недостающие числа.

$$\begin{array}{llll} 6 + 2 = _ & 5 + 4 = _ & 3 + _ = 7 & 8 - _ = 5 \\ _ + 4 = 8 & _ - 3 = 6 & 5 + _ = 7 & 6 - _ = 2 \end{array}$$

7. Прочитайте слова.

ФАШК КАЛОШ МРИПЕР
ЛУТС АПАТР ТЬЯП

Не у каждого есть талант к сочинительству. Игры помогут не только раскрыть его, но и развить.

Игры на развитие творческих способностей

1. «Чайнворд». Придумать слово, которое начинается на последнюю букву предыдущего.

2. «Ягодные сказки». Можно придумывать сказки, которые объясняли бы явления из какой-либо области.

Почему вишни растут парами?

Почему ежевика колючая?

Откуда у земляники крапинки?

3. «Буриме». В этой игре нужно сочинить стихотворение по заданным рифмам. Например, по таким: *конь-гармонь-огонь-ладонь; бег-снег-век-человек*.

4. «История одной буквы». Составление связного рассказа из слов, начинающихся на одну букву, например «Академик астрономии Антон Алексеевич Арбузов арендовал автобус ароматных апельсинов. Артист Алексей Антонович Ананасов арестован атаманом аборигенов».

5. «Мемуары». Участникам игры предлагается написать мемуары от имени: старого футбольного мяча, старой куклы, старой чайной чашки и т.д.

6. «Расшифруй слова». Представьте, что простые слова – это аббревиатуры. Кто придумает самые смешные расшифровки: ГАЗ, ВОДА, ЗЕМЛЯ, НЕТ, ДА, УРА; ЗАТО, ПОТОМ, ЧТО.

Например: ГАЗ – громкий автомобильный звук.

Ребятам очень нравится самим сочинять сказки. На одном из теоретических занятий мы с детьми изучали углы. На практическом занятии сделали из проволоки пятиконечную звезду. После этого детям было предложено ее «оживить». В результате получилась книга сказок. Вот одна из них.

В подводном царстве

В лунном городке жила-была Звезда, которая любила путешествовать по сказкам. Однажды оказалась она в подводном царстве. На ракушечном великолепном троне восседал Морской царь, которого любили и почитали все подводные жители. Царь был очень печальный. «Заплыла в наше царство Саблезубая акула. Хочет проглотить принцессу на ужин», – поведал он. «Не печалься, царь, владыка морей, помогу я тебе. Пусть приходит Саблезубая на ужин», – сказала Звездочка.

Настал вечер. Темно стало в подводном царстве. Забурлило море черное, нахлынули волны грозные. Это акула хищная ворвалась в ворота. Только приблизилась Саблезубая к принцессе, вытянул Звездочка свой лучик яркий и ослепила акулу. Испугалась та и бросилась наутек. С тех пор ее никто не видел. А в подводном царстве устроили пир горой. Царь морской за спасение своей дочери предложил Звездочке самое почетное место на своем троне. Звездочка по сей день живет там и освещает морское царство.

Егор Шпинь, 1-й класс

Систематическое использование на внеурочных занятиях разнообразных специальных заданий развивает логическое мышление, внимание, память, расширяет кругозор учащихся, позволяет им уверенно ориентироваться в окружающей действительности и активнее использовать полученные знания в повседневной жизни.

Елена Георгиевна Занозина – воспитатель высшей категории группы продленного дня, прогимназия № 60, г. Мурманск.