

# СОДЕРЖАНИЕ

## ИЗ ПЕРВЫХ РУК

<i>А.В. Миронов</i> «Берет у природы то, что хочет» (Опыты при изучении окружающего мира) . . . . .	3
<i>Г.В. Бородкина</i> Как сохранить здоровье ребенка (Поиск решения проблемы) . . . . .	6
<i>Е.М. Гончарова</i> Развитие творческой одаренности младших школьников . . . . .	11
<i>С.А. Козлова</i> Развитие мышления детей 7–10 лет на основе формирования приемов анализа текста и вспомогательной графической модели текстовой задачи . . . . .	13

## УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

<i>И.И. Целищева, С.А. Зайцева</i> Как научить младшего школьника самостоятельному решению текстовых задач . . . . .	17
<i>Е.С. Антонова</i> Работа над словами с непроверяемым написанием (Из опыта работы) . . . . .	20
<i>Е.Б. Киселева</i> Модульное обучение как средство самовоспитания личности на уроках литературного чтения . . . . .	21
<i>З.И. Огуцова, Л.Р. Камалиева</i> Метод проектов на уроках литературного чтения в начальной школе . . . . .	25
<i>Г.В. Скворцова</i> Первые шаги к исследовательской деятельности . . . . .	28
<i>С.В. Юркина</i> Место проблемной ситуации в обучении младших школьников . . . . .	29

## ПРОДЛЕНКА

<i>Т.А. Молярова, А.А. Филатова</i> Викторина «Грамотей» для учащихся 3–4-х классов . . . . .	33
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## КЛАССНЫЙ КЛАССНЫЙ

<i>И.А. Альшевская</i> Чудесные незнакомчики, мы вас узнаём! (Сценарий праздника во 2-м классе) . . . . .	35
<i>О.В. Бондарева</i> Сказка «Репка» на новый лад (антиникотиновая) . . . . .	38

## ХОРОШО ЗАБЫТОЕ СТАРОЕ

<i>А.А. Штец</i> Методика обучения грамоте К.Д. Ушинского . . . . .	40
---------------------------------------------------------------------------	----

## ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ

<i>А.Г. Биба</i> Возможности современного учебника в развитии профессиональной рефлексии будущих учителей . . . . .	42
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## ТАМ, ГДЕ НАС НЕТ

<i>Т.Д. Шапошникова</i> Начальная школа разных стран в наднациональном образовании: сходство и различие . . . . .	47
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

<i>В.В. Латышин, Н.Е. Пермякова</i> К вопросу о формировании категориально- понятийного аппарата экологического образования дошкольников . . . . .	51
<i>Е.С. Бабунцова</i> Методика становления этнокультурной образованности детей дошкольного возраста . . . . .	55
<i>И.Д. Емельянова</i> Проектирование системы развития и коррекции речи детей в образовательном пространстве ДОУ . . . . .	59

## НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

<i>Г.В. Шакина</i> Система мониторинга сформированности общеучебных умений младших школьников . . . . .	63
<i>Е.К. Ибакаева</i> Аудирование как вид речевой деятельности . . . . .	68
<i>С.М. Марчукова</i> Конструирование интегрированного курса «Окружающий мир» в начальной школе . . . . .	70
<i>Н.А. Чипеева</i> Методологические основы формирования готовности к самосохранительному поведению младших школьников при рисках социального характера . . . . .	75
<i>Н.А. Заруба, Е.А. Нагрелли</i> Программа диссеминации ценного педагогического опыта как средство актуализации профессиональной компетентности учителей начальных классов . . . . .	80
<i>Л.А. Никитина</i> Формирование исследовательской компетентности будущих учителей начальных классов в процессе изучения ими практических способов действий учащихся . . . . .	83
<i>А.Л. Афанасенков</i> Некоторые аспекты развития молодежного спорта в России . . . . .	88
Summary . . . . .	91
Конкурс студенческих работ . . . . .	94

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

**Дорогие коллеги!**

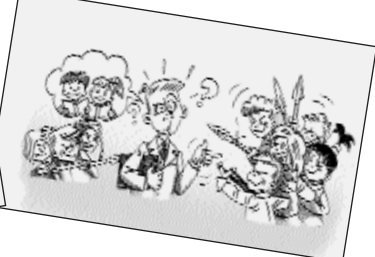
В канун нового учебного года мы решили обсудить с вами различные **вопросы методики**, причем обратиться не только к современным, но и к историческому наследию: с этого номера начинается публикация серии статей, посвященных методике обучения грамоте К.Д. Ушинского. Идеи, новаторские для своего времени, оказываются удивительно созвучными дню сегодняшнему и свидетельствуют о глубине мысли и прозорливости великого педагога.

Однако методика без практики суха, как всякая теория, и, только подкрепленная опытом работы, становится действенным инструментарием учителя. Вот почему мы включили в тему номера еще одно значимое слово – «**опыт**». Наши авторы утверждают: **ценный педагогический опыт** – кстати, обращая ваше внимание на определение «ценный» – служит эффективным средством актуализации профессиональной компетентности учителя.

Надеюсь, что из сегодняшнего обмена опытом вы непременно почерпнете что-то ценное для себя.

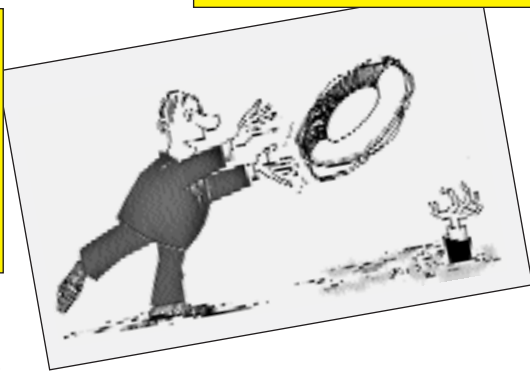
Удачи вам!

**Искренне ваш  
Рустэм Николаевич Бунеев**



# «Берет у природы то, что хочет» (Опыты при изучении окружающего мира)

А.В. Миронов



В новом Государственном образовательном стандарте (проект, 2007 г.) в качестве одного из элементов минимума содержания программы «Окружающий мир» называется «практическое освоение способов познания окружающего мира» и в качестве обязательных отмечаются такие способы, как наблюдения и опыты с природными объектами. Необходимо заметить, что речь идет не просто об использовании учителями этих способов в образовательном процессе, но именно о практическом освоении их младшими школьниками.

Не все объекты и явления окружающего мира удастся изучать посредством наблюдений. И тогда на помощь приходит **опыт — метод исследования, в процессе которого искусственно создаются условия, позволяющие ответить на поставленный вопрос.** По словам академика И.П. Павлова, «наблюдение собирает то, что предлагает природа, опыт же берет у природы то, что он хочет» [5, с. 274].

Основоположник отечественной методики начального естествознания А.Я. Герд еще полтора века назад писал о том, что все реальные знания приобретены человечеством путем наблюдений, сравнений и опытов и что только таким образом, а никак не чтением статей эти знания могут быть с пользой переданы детям [3]. И позднее практическая работа была неотъемлемой составной частью начального естествознания (природоведения). Тем не менее до появления вариативных курсов перечень рекомендуемых опытов был весьма ограничен и связан в основном с изучением состава почвы, свойств воды, некоторых полезных ископаемых. В настоящее время этот список значительно расширен в связи с многообразием курсов окружающего

мира. Например, в Образовательной системе «Планета знаний» только в 3-м классе по учебнику [4] предполагается проведение более тридцати опытов. Большое внимание им уделено и в курсе окружающего мира в Образовательной системе «Школа 2100».

Общие вопросы организации учебных опытов описаны в методической литературе. В настоящей статье обратим внимание лишь на два аспекта: 1) методические особенности организации опытов в соответствии с характером «освоения» школьниками этого метода познания окружающего мира; 2) возможности развития получаемой таким способом информации.

Учебный опыт может быть организован по-разному: демонстрационные опыты проводит учитель; лабораторные опыты проводят школьники под руководством учителя. Очевидно, что для «практического освоения способов познания окружающего мира» предпочтение следует отдавать второму варианту. Однако степень включения ребенка в исследовательский процесс также может быть различной. В одних случаях опыт служит лишь иллюстрацией к излагаемому учителем материалу, в других — приближен к учебному исследованию.

По уровню поисковой направленности и мыслительной деятельности школьников способы организации опытов можно упорядочить, ориентируясь на известную группировку методов обучения (по И.Л. Лернеру — М.Н. Скаткину). Так, можно выделить следующие уровни организации опытов: иллюстративный, репродуктивный, проблемно-иллюстративный, частично-поисковый и исследо-

вательский. Проиллюстрируем их на примере традиционного природоведческого опыта с обнаружением в почве воздуха.

**1. Иллюстративный уровень.** Учитель говорит: «Дети, мы с вами узнали, что в почве есть песок, глина, перегной. Кроме того, в почве имеется воздух. Вот посмотрите, я опускаю в стакан с водой комочек почвы. Видите – из почвы выделились пузырьки воздуха. Следовательно, в почве есть еще и воздух».

В этом случае проводимый опыт является лишь иллюстрацией к излагаемому учителем материалу. Дети в организации и постановке опыта не участвуют.

**2. Репродуктивный уровень.** После того как опыт был проведен в классе, учитель может предложить детям воспроизвести его дома, но уже с другими образцами почвы. Таким образом делается шаг в направлении исследовательской деятельности: дети проводят опыт самостоятельно и подтверждают достоверность полученного ранее знания.

**3. Проблемно-иллюстративный уровень.** В этом случае учитель ставит проблему (вопрос) и сам же с помощью опыта ее решает. Дети следят за ходом рассуждений учителя, наблюдают за его действиями.

Учитель: «Давайте посмотрим, что еще есть в почве. Для этого я сейчас сделаю опыт. Я опускаю в стакан с водой комочек почвы. Видите – из почвы выделились пузырьки воздуха?»

Дети: «Видим».

Учитель: «Выделившиеся из почвы пузырьки показывают, что в почве есть еще и воздух».

По уровню мыслительной деятельности этот вариант проведения опыта оценивается несколько выше предыдущих, но, как и в первом случае, сами дети не участвуют в его проведении.

**4. Частично-поисковый уровень.** Здесь учитель организует опыт таким образом, что дети сами находят ответ на поставленный учителем вопрос.

Учитель: «Давайте посмотрим, что еще есть в почве. Перед вами на партах стоят стаканы с водой и образцы почвы. Сейчас вы сделаете следующий опыт. Возьмите комо-

чек почвы и опустите его в воду. (Дети выполняют.) Что вы видите?» Возможные ответы детей: почва утонула, на поверхности воды появились остатки корней, из почвы выделились пузырьки воздуха. Учитель обращает внимание детей именно на последнее обстоятельство и спрашивает: «Так что же еще есть в почве?» Дети отвечают, что в почве есть воздух.

Как видим, изменения в организации опытов небольшие, но меняющие механизм познания принципиально. Очевидно, что наибольшей продуктивностью в приобщении детей к поисковой деятельности, развитии мышления отличается частично-поисковый уровень.

Далее по логике вышеприведенной классификации должен следовать **исследовательский уровень**. В примере с выявлением в почве воздуха он вряд ли реализуем, поскольку не предполагает выдвижения гипотез и поиска способа их проверки. Однако это совсем не значит, что этот уровень не реализуем вообще. Именно так, например, следует организовывать опыты по изучению влияния экологических факторов на рост и развитие растений. Здесь школьникам вполне по силам самим сформулировать возможные варианты ответов на поставленный вопрос (выдвинуть гипотезы) или предложить способы проверки гипотез и под руководством учителя выполнить соответствующие действия (определить контрольные и опытные растения, осуществить соответствующий уход за ними, наблюдения) и т.п. Однако к подобной организации опытов более подходит другой термин – эксперимент, методика выполнения которого заслуживает отдельного рассмотрения.

Развитие изначально заложенной в опыте информации проиллюстрируем на двух примерах, описанных в учебниках-тетрадах Образовательной системы «Школа 2100».

*1. Опыт с изменением объема воды в зависимости от изменения температуры.*

В учебнике-тетради [2] этот опыт представлен следующим образом: «Все вещества, если их охлаждать, уменьшаются в объеме. Лишь одно

вещество ведет себя иначе. Это всем известная вода. Возьми какой-нибудь крепкий сосуд, например консервную банку, и налей туда воды по самый верх. А затем поставь в морозильник. Когда вода замерзнет и превратится в лед, посмотри, остался ли ее объем без изменения».

В данном случае опыт показывает, что при замерзании вода расширяется. В развитие этого опыта не будет лишним сообщить детям информацию о том, что вода начинает расширяться уже при температуре ниже  $+4\text{ }^{\circ}\text{C}$ , т. е. наибольшая плотность воды (когда она становится наиболее тяжелой) бывает при температуре  $+4\text{ }^{\circ}\text{C}$ . Это исключительно важное с экологической точки зрения свойство воды, не позволяющее нашим водоемам зимой промерзнуть до дна. С помощью соответствующего рисунка можно представить, что происходит с обычным водоемом и что произошло бы с водоемом, в котором вода, как и все другие природные тела, постоянно сжималась бы с понижением температуры. В первом случае осенью при понижении температуры до  $+4\text{ }^{\circ}\text{C}$  вода становится тяжелее и опускается на дно. После этого перемешивание воды прекращается, так как более холодная вода у поверхности уже не опускается – она становится легче; температура воды в глубине сохраняется около  $+4\text{ }^{\circ}\text{C}$  на протяжении всей зимы. Во втором случае с понижением температуры воздуха вся толща воды приобретает такую же температуру и водоем промерз бы до дна, как только температура воздуха опустилась ниже нуля градусов. Таким образом, даже глубокие водоемы в условиях нашей зимы промерзли бы до дна и жизнь в них была бы совсем иной, не столь многообразной.

*2. Опыт по изучению разрушительной деятельности текучей воды.*

Читаем: «Возьми песок и построй из него гору. Зарисуй ее. Затем полей гору из лейки и зарисуй полученный результат...» [1]. Такое задание (в данном случае этот прием можно назвать моделированием) очень важно для понимания детьми процессов рельефообразования, оно помогает ответить на вопрос: почему на

месте горного рельефа в конечном счете формируется равнина? (Кстати, ныне подзабытое моделирование форм рельефа посредством текучей воды известно давно, его еще в середине прошлого века рекомендовалось проводить на уроках начальной географии.)

Для показа соотношения эндогенного и экзогенного рельефообразования этот опыт целесообразно было бы дополнить другим, иллюстрирующим процессы горообразования. Идею опыта можно позаимствовать в учебнике окружающего мира по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [6]. Суть его состоит в показе того, что происходит при столкновении движущихся континентальных плит (теория дрейфа континентов). В упрощенном варианте это может выглядеть следующим образом (из практики работы учителя Е.И. Гимазовой, г. Набережные Челны). Дети кладут на стол две пачки газет, имитирующих континентальные плиты, и надвигают их друг на друга. Происходит вздыбливание «земных слоев», их смятие – горообразование. Опыт же с песком и водой иллюстрирует обратный процесс – разрушение гор.

В качестве оригинальных следует выделить и опыты с влажными полотенцами, повернутыми к отопительной батарее под различными углами, показывающие зависимость нагревания поверхности Земли от наклона тепловых (солнечных) лучей; опыты по изучению физиологических процессов (выявление зависимости частоты дыхания, интенсивности сердечной деятельности от физической нагрузки) и др. Есть опыты, подводящие к проблемным вопросам, требующие поиска дополнительной информации (опыт с вытекающей из раковины водой – в какую сторону она будет вращаться, с чем связано это вращение) и др.

Следует признать, что, несмотря на многообразие предлагаемых учебниками опытов, внимание учителей к ним, как и к наблюдениям в природе, в последние годы несколько ослабло. Предпочтение стало отдаваться работе с учебниками (они стали заметно интереснее). Об опытах чаще читают по учебнику, чем проводят их в ре-



альности. Однако дети по-прежнему с большим интересом относятся к проводимым на уроках опытам, причем в любом их исполнении. Хотя бы по этой причине опытническую работу не стоит игнорировать. **В свете современных требований опыты важны и как способ приобщения детей к самостоятельному добыванию знаний, к исследовательской деятельности.** Речь идет о новом уровне организации этой работы. Учителю, по какой бы образовательной системе он ни работал, полезно быть знакомым с другими программами и учебниками, чтобы по возможности обогащать содержание уроков новыми элементами, новыми опытами.

В заключение хочется пожелать молодым учителям предварительно репетировать впервые проводимые опыты: далеко не все они получаются с первого раза.

### Литература

1. Вахрушев, А.А. Окружающий мир : учебник-тетрадь для 2 класса : Наша планета Земля; в 4 ч. ; ч. 1 / А.А. Вахрушев [и др.]. – Изд. 2-е, перераб. – М. : Баласс, 2006. – (Образовательная система «Школа 2100»).
2. Вахрушев, А.А. Окружающий мир : учебник-тетрадь для 3 класса : Обитатели Земли; ч. 1 / А.А. Вахрушев [и др.]. – М. : Баласс, 1999. – (Образовательная система «Школа 2100»).
3. Герд, А.Я. Избранные педагогические труды / А.Я. Герд; под ред. Б.Е. Райкова. – М., 1953.
4. Ивченкова, Г.Г. Окружающий мир : 3 класс : учебник для 4-летней. нач. шк. ; в 2 ч. ; ч. 1 / Г.Г. Ивченкова. – М. : АСТ ; Астрель, 2005. – (Образовательная система «Планирование знаний»).
5. Павлов, И.П. Полн. собр. соч. / И.П. Павлов. – Т. II. Кн. 2. – М., 1951.
6. Чудинова, Е.В. Окружающий мир : 3 класс : метод. реком. для учителя 4-летней нач. шк. / Е.В. Чудинова. – М. : Вита-Пресс, 2003. (Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова).

## Как сохранить здоровье ребенка

(Поиск решения проблемы)

Г.В. Бородкина

Сегодняшние дети и подростки будут представлять население России в XXI веке. Вызывает тревогу наличие негативных тенденций в состоянии их здоровья, ведь от этого зависит качество всей последующей жизни подрастающего поколения.

Состояние здоровья и физическое развитие детей и подростков является важным фактором, определяющим функциональные и учебно-познавательные возможности современных школьников. Однако имеющиеся на сегодня сведения весьма неутешительны. Так, по данным Минздрава РФ, заболеваемость детей всех возрастных групп за последние 5 лет значительно возросла. Частота болезней костно-мышечной системы увеличилась на 80%, мочеполовой – на 90%, нервной системы и органов чувств – на 35%, системы кровообращения – на 56%, болезней эндокринной системы – на 90%.

Важнейшим индикатором здоровья детей и подростков является их физическое развитие. За предыдущее десятилетие количество детей с нормальным физическим развитием в России снизилось на 13–16%. При этом наиболее неблагоприятные показатели характерны для школьников, проживающих в социально неблагополучных семьях и сельских регионах.

Состояние психического здоровья детей также вызывает беспокойство не только медиков, но и работников системы образования. Каждому педагогу хорошо известно, что здоровая психика обеспечивает успешное обучение, социальную адаптацию, влияет на физическое, соматическое и репродуктивное здоровье подрастающего поколения. Тем не менее уже на протяжении первого года обучения количество детей с нервно-психическими расстройствами увеличивается

*Анатолий Владимирович Миронов – доктор пед. наук, профессор, заведующий кафедрой методики начального образования Набережночелнинского государственного педагогического института, г. Набережные Челны, Республика Татарстан.*

от 10 до 40%. Это можно объяснить различным стартовым уровнем детей, поступивших в школу: кто-то подготовлен лучше, а кто-то хуже. Можно выделить несколько причин этого явления: во-первых, органические, когда ребенок имеет различные отклонения в физическом и/или нервно-психическом развитии (замедленный темп формирования отдельных функций, сниженный темп развития, ослабленное здоровье); во-вторых, воспитательные, чаще всего связанные с неэффективной тактикой педагогического подхода; в-третьих, отсутствие преемственности образовательных программ между дошкольным учреждением и начальной школой.

Кроме этого, в многочисленных публикациях на протяжении последнего десятилетия продолжают лидировать такие школьные факторы риска, как стрессовая тактика авторитарной педагогики, несоответствие методик и технологий обучения возможностям детского организма, и в первую очередь это сказывается на младших школьниках. В совокупности эти факторы формируют и/или усиливают нервно-психические расстройства.

Во многих регионах по-прежнему остро стоит вопрос о низком качестве школьного питания, которое характеризуется не только снижением энергетической ценности пищи, дефицитом белков и жиров, но и резким обеднением ее микроэлементами, особенно витаминами, приводящим к снижению уровня здоровья детей. Именно дефицит витаминов и микроэлементов отражается на их росте и развитии. Основой рациона большинства детей школьного возраста служат группа хлебных продуктов, сахара и кондитерские изделия.

Среди указанных факторов нельзя не отметить и такого важного, как состояние внутришкольной среды, создаваемой педагогами, психологами, медиками. Всем нам хорошо известно, что надо сделать для повышения психологического комфорта, мотивации обучения в школе. Тем не менее во многих школах, усиливая образовательный блок, используя различные, порой весьма передовые, педагогические техноло-

гии, забывают прописные истины: организация и условия обучения должны соответствовать физиолого-гигиеническим нормативам, техническая база образовательных учреждений должна отвечать современным требованиям, предъявляемым к обеспечению учебного процесса, методы работы с детьми должны учитывать их индивидуальные особенности и возможности и т.п. Мы часто слышим сетования на недостаточное финансирование, высокую наполняемость классов, нехватку времени на уроке, несовершенство программ и учебников, возрастающую плотность предметов. Последнее обстоятельство объясняется потребностями общества и запросами родителей. Со всем этим можно согласиться. Но кто подумает о детях, о тех из них, которые не входят в 10% способных и одаренных, да еще страдают различными нарушениями здоровья? Им-то как справиться с нашими взрослыми пожеланиями? Россия – это не только крупные города с широкой инфраструктурой, развивающими и психолого-педагогическими реабилитационными центрами. И в менее благополучных местах тоже учатся дети и работают наши коллеги, основная проблема которых в том, как успеть пройти программу, как помочь детям преодолеть трудности в обучении и вообще как их научить. Причем программные требования ко всем детям (исключая способных) одинаковые.

Безусловно, для многих учителей вне зависимости от региона, места нахождения школы, будь то город или село, важным условием нелегкого труда является учет особенностей и возможностей детей, умение разбить их на группы по тем или иным признакам, учитывая их интересы, грамотно выстроить учебный процесс. Это не зависит от оплаты труда, это – компетентность учителя, его квалификация, умение независимо от уровня развития ребенка образовывать его, ибо образование – результат обучения и воспитания.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. обозначены необходимые условия для сохранения и укрепления здоровья школьников, включа-

ющие оптимизацию учебной, психологической и физической нагрузки учащихся за счет

1) реальной разгрузки содержания общего образования;

2) использования эффективных методов обучения;

3) повышения удельного веса и качества занятий физической культурой;

4) организации мониторинга состояния здоровья детей и молодежи;

5) улучшения питания обучающихся в образовательных учреждениях;

6) рационализации досуговой деятельности, каникулярного времени и летнего отдыха детей и молодежи.

Следовательно, с целью сохранения здоровья детей школьного возраста **необходимо провести оптимизацию учебно-воспитательного процесса:** оценить и привести в соответствие с САНПиН расписание уроков и дополнительного блока, организацию работы групп продленного дня, продолжительность уроков и перемен, а также физкультурно-оздоровительных мероприятий в течение дня, недели, года.

Следует вспомнить, что основой организации учебно-воспитательного процесса является умственная работоспособность школьника, для которой характерны подъемы и спады в определенные часы дня, в течение недели и учебного года. Наиболее продуктивная работа подавляющего большинства учащихся отмечается на 2–3-м уроке, а непродуктивная – на 4–5-м для младших школьников и 5–6-м – для учащихся основной школы. Подобная динамика умственной работоспособности сохраняется и в различные дни недели: наиболее продуктивна учебная деятельность во вторник и среду, тогда как в пятницу она непродуктивна, низкого качества. Поэтому при составлении расписания необходимо пользоваться знаниями основ организации учебного процесса и степенью трудности предмета. Не забывайте, что учебные занятия должны обеспечивать не только педагогический, но и физиолого-гигиенический эффект – сохранение устойчивого уровня работоспособности и функционального состояния учащихся.

Необходимо помнить, что основ-

ная структурная единица педагогического процесса в школе – урок. Однако его длительность не может быть одинаковой для всех школьников. Более короткая продолжительность урока необходима там, где обучаются дети со сниженными учебными возможностями или с хроническими заболеваниями (классы компенсирующего обучения, санаторные школы).

Учебная работа школьников складывается не только из занятий в школе, но и приготовления домашних заданий. Всё вместе это определяет суммарную или общую учебную нагрузку. С учетом того что учебная нагрузка составляет основное содержание жизни детей и подростков на протяжении всего школьного периода, она задает ритм и распорядок дня. В тех случаях когда общая учебная нагрузка чрезмерна, т.е. занимает большую часть времени бодрствования школьников, основные потребности растущего организма (активный отдых, сон, занятия по интересам) систематически не удовлетворяются, что приводит к изменениям в состоянии здоровья. В связи с этим целесообразно периодически проводить опрос-анкетирование учащихся о затратах времени на приготовление домашнего задания по тому или иному предмету. Это позволит контролировать количество задаваемого учебного материала по разным предметам с целью выявления общего объема и его нормализации.

Хотелось бы напомнить, что для выполнения домашних заданий подавляющему большинству учащихся требуется значительно больше времени, чем это определено гигиеническими нормативами: их выдерживают лишь 13–17% первоклассников, 27–30% второклассников, 50% третьеклассников, 58% четвероклассников. Среди учащихся 5–7-х классов лишь 12–15% готовят уроки свыше рекомендуемого времени. Старшеклассники же в 22–30% случаев тратят на приготовление уроков по 5–6 часов.

В последние годы неумеренные амбиции и стремление к быстрым успехам затмевают для отдельных педагогов и родителей заботу о здоровье детей, особенно в классах и



учреждениях повышенной сложности обучения. В результате в условиях укороченной 5-дневной недели количество уроков в день возрастает в начальной школе до 6, а в средних и старших классах – до 8 и более. С учетом приготовления домашних заданий рабочий день учащихся достигает 10–12 часов в начальных классах и 15–16 часов в старших.

Таким образом, чрезмерные учебные нагрузки, нерациональный отдых, ухудшение материального состояния многих семей, постоянно действующие и нарастающие стрессовые ситуации негативно сказываются не только на психическом и физическом здоровье детей школьного возраста, но и на сопряженной с ним социальной адаптации: растет число социально дезадаптированных школьников, девиантных форм их поведения (поведение с отклонением от принятых в обществе норм).

Существуют **интересные и перспективные направления в работе некоторых школ, ориентированных на укрепление здоровья детей**. В таких школах строго нормирована учебная нагрузка, рационально организован режим обучения с обязательным включением двигательной активности и в сетку расписания, и во внешкольный компонент; некоторым учащимся (с ослабленным здоровьем, высокой утомляемостью) и/или классам (компенсирующего обучения, гимназическим) обеспечен щадящий режим; проводится оздоровительная работа: ЛФК, массаж, физиотерапевтические процедуры, используются фитокомпозиции, на высоком уровне организовано школьное питание и физкультурно-оздоровительная работа; гарантировано взаимодействие учителя и ученика на основе взаимопонимания: стиль общения педагога с детьми и организация деятельности учителя строится с учетом психофизиологии, состояния здоровья школьника. Такой индивидуально-дифференцированный подход также способствует снижению отрицательного влияния неблагоприятных внутришкольных факторов на детский организм.

В школе можно выстроить мощный медико-биологический и медико-психологический блок, но, не-

смотря на то что заболеваемость будет уменьшаться, успешность обучения не повысится. Только усилиями медиков психологов и логопедов не обойтись. **Необходимы педагогические технологии, предназначенные для выполнения задачи охраны и укрепления здоровья школьников.**

При определении педагогической технологии сошлемся на формулировки, данные Б.Т. Лихачевым и В.М. Монаховым: это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; организационно-методический инструментарий педагогического процесса; продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя.

Использование в школах **технологий, построенных на индивидуализации обучения**, имеет не только здоровьесберегающее значение, но и отвечает современной концепции образования, ориентированной на удовлетворение соответствующих потребностей каждого школьника с учетом его интересов, склонностей, учебно-познавательных и психофизиологических возможностей.

Необходимо стремиться к тому, чтобы в работе по охране и укреплению здоровья ребенка достойное место было отведено **лично ориентированным педагогическим технологиям**, которые только тогда становятся здоровьесберегающими, когда они учитывают состояние здоровья школьников.

Особое значение для сохранения здоровья детей младшего школьного возраста имеет **физическое воспитание**, которое также способствует интеллектуальному развитию. Вместе с тем содержание обучения школьников характеризуется введением все большего числа учебных предметов. Это увеличивает статическую и аудиторную нагрузку учащихся, лишая их прогулок, досуга, возможности заниматься спортом, т.е. всего того, что формирует здоровую, разносторон-

ную личность. Следовательно, **необходимо увеличивать двигательную активность детей**, активно используя спортивный час, занятия в секциях, тренажерных залах, туристические походы в любое время года.

Школьные экзамены могут быть отнесены к наиболее выраженным стрессовым ситуациям. Экзаменационный стресс снижает умственную работоспособность, сопротивляемость к различным болезням, провоцирует обострение имеющихся. Наиболее сильное стрессовое влияние экзамены оказывают на учеников, имеющих отклонения в состоянии здоровья, а таких детей сегодня большинство: в первые классы приходят лишь 20% здоровых детей, тогда как покидают стены школ до 96% нездоровых. Единственным аргументом в пользу экзаменов в том виде, в котором они до сих пор проводятся, может служить их выраженный тренирующий эффект. Тестовая форма контроля – одно из действенных профилактических мероприятий, способных снизить эмоциональное напряжение школьников.

Современные дети отличаются высоким уровнем тревожности в ситуации проверки знаний, во взаимоотношениях с учителем, в состоянии самовыражения. Беспокойство возрастает перед контрольными работами или во время них, а также на экзаменах. Поэтому администрации школы необходимо координировать работу психолога и/или педагога по выявлению детей из группы риска для предупреждения возможных стрессов и дезадаптации. Следует помнить, что при высоком уровне тревожности, стрессе у школьников наблюдаются вегетативные расстройства: влажные руки, напряженность, возбужденность в поведении или затрудненное пищеварение. При более значительном уровне дезорганизации поведения экзаменуемый теряет, приходит в замешательство, отличается неясностью мыслей, провалами памяти, вербальными затруднениями.

Для ослабленных учащихся, а также для тех, кто учится в классах повышенной нагрузки, в том числе профильных, необходимо пре-

дусмотреть зону отдыха вне классного помещения, оснащенную релаксационным инструментарием. Целесообразно проводить с этими детьми тренинги для снижения тревожности, овладения рациональными формами поведения в напряженных условиях, снижать значимость экзаменационной оценки. Универсальными средствами уменьшения эмоционального напряжения являются физическая активность и занятия спортом.

Таким образом, обеспечить ребенка знаниями, умениями и навыками, сохранив и приумножив его здоровье, возможно только при четкой координации со стороны администрации образовательного учреждения условий и организации учебно-воспитательного процесса, использовании личностно ориентированных и здоровьесберегающих технологий, учете педагогическим коллективом индивидуальных возможностей и особенностей учащихся.

Однако создать в дошкольном и школьном образовательном учреждении атмосферу здоровья невозможно без **оздоровления педагога**. Именно от него во многом зависит здоровье подрастающего поколения.

Современные учителя отличаются крайне низкими показателями состояния здоровья: в 1993 г. первую группу здоровья составляли 36% педагогов, в 1997 г. – 17% и в 1998 г. – 14%. Здоровье 56% учителей требует медицинского вмешательства. Такое положение усугубляется высокими почасовыми нагрузками, повышенной наполняемостью групп ДОУ и классов. По мере увеличения стажа профессиональной деятельности у педагогов возрастает психоэмоциональное напряжение, вегетососудистые дистонии, заболевания желудочно-кишечного тракта, мочевыделительной системы.

Профессия учителя считается напряженной, стрессогенной, а следовательно, требует самообладания и саморегуляции. Однако никто не учит будущих педагогов выдержке и самообладанию, умению сохранять профессиональную форму. На первый взгляд, от этого страдают дети, ибо попадают в невротическую «среду обитания», но на самом деле страдает

## Развитие творческой одаренности младших школьников

*Е.М. Гончарова*

и педагог, расплачивающийся за все соматическими и нервно-психическими заболеваниями.

Основные причины, оказывающие непосредственное влияние на состояние здоровья учителей:

- повышенная продолжительность рабочего времени;
- высокая степень напряженности и ответственности;
- высокие требования к психическим процессам – вниманию, памяти и речи.

Получается «замкнутый круг»: стресс у детей провоцирует авторитарная тактика педагогического воздействия, отсутствие индивидуально-дифференцированного подхода со стороны педагога, интенсификация процесса обучения и выраженное напряжение. У учителя стресс возникает практически по тем же причинам.

Создавая благоприятные условия в системе взаимодействия «учитель – ученик», владея современными технологиями организации урока и перемен, зная возрастные особенности и интересы школьников, мы дадим им образование и сохраним здоровье не только им, но и себе.

### Литература

1. Здоровье детей России (состояние проблемы) / Под ред. А.В. Баранова. – М., 1999. – 273 с.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М. : АПК и ПРО, 2002. – 24 с.
3. Митина, Л.М. Профессиональное здоровье учителя – основа эффективной работы современной школы / Л.М. Митина // Мат. городской науч.-практ. конф. «Профессиональное здоровье учителя – стратегическая проблема современной школы» – М., 1999. – С. 23–34.

В современном обществе развитие творческой одаренности учащихся становится одним из основных запросов, которые предъявляются к образованию. Изменения во всех областях жизни происходят с невероятной скоростью. Объем информации удваивается каждые два года, а знания устаревают быстрее, чем человек успевает их использовать. Для того чтобы успешно жить и действовать в современном мире, необходимо быть постоянно готовым к изменениям, но при этом сохранять свою неповторимость.

Творческая одаренность – особое явление. Это способность к самореализации в различных областях жизнедеятельности. В основе такой одаренности лежит творческий потенциал – нереализованные возможности, имеющиеся у каждого человека. В настоящее время проблема заключается не столько в том, чтобы выявлять и отбирать детей, обладающих этим даром, что было бы несложно, сколько в том, чтобы развивать его у всех учащихся без исключения. Для этого необходима специальная образовательная технология, позволяющая развивать уникальный творческий потенциал каждого ученика начальной школы.

В основе разрабатываемой нами технологии лежит **индивидуально-творческий подход к организации деятельности детей**. Мы считаем, что творчество – это реализация человеком собственной индивидуальности.

Неповторимость ребенка проявляется в его личном отношении к тому, что происходит вокруг него и в нем самом, к получаемой им информации, фактам, событиям, собственным мыслям и поступкам. В психолого-педагогических исследованиях, ко-

*Галина Владимировна Бородкина – канд. пед. наук, доцент Московского городского педагогического университета, г. Москва.*

гда обсуждается вопрос индивидуальности, в первую очередь делается акцент на эмоциональном аспекте человеческого существования. Однако осознание ребенком своих истинных чувств и их выражение вовсе не подразумевается само собой – оно обусловлено целым рядом факторов. Младший школьник может не осознавать своих ощущений и не уметь их выражать – т.е. в той или иной мере не иметь контакта со своей индивидуальностью. Одной из причин этого, на наш взгляд, является то, что в процессе обучения младших школьников эмоциональной стороне жизни детей уделяется намного меньше внимания, чем развитию их интеллекта. Ребенка оценивают на основании «правильности» его знаний и поступков, не соотнобясь при этом с его чувствами. Педагог может либо помогать ребенку осознать и проявить его ощущения, либо препятствовать ему в этом. Так, когда учитель правильно называет переживаемые ребенком чувства, он помогает их осознанию, тем самым способствуя развитию индивидуальности. Если же учитель ошибается, то он тем самым препятствует осознанию ребенком его переживаний и блокирует развитие детской личности. **Систематическое обращение к эмоциональной сфере является основным условием развития творческой одаренности школьников.**

Чтобы способствовать реализации творческого потенциала ребенка и развитию его одаренности, нами было создано **литературно-художественное объединение «Солнечный круг»**. В нем занимаются дети начальной школы со 2-го по 4-й класс. Они пишут литературные произведения, участвуют в различных конкурсах, рисуют, придумывают и ставят танцы. Занятия ведутся по разработанной нами авторской программе. При работе с литературным материалом мы стараемся создавать такие условия, в которых ребенок проживает, осознает и выражает в слове различные эмоциональные состояния, вызываемые у него данным материалом. При этом эмоции должны не анализироваться, а именно проживаться.

Мы полагаем, что основным принципом развития творческого потенциала является **трансформация эмоционального состояния в креативное содержание**.

Известно, что наиболее сильным эмоциональным воздействием на ребенка обладают литература, музыка и живопись. Поэтому на занятиях мы используем все эти виды искусства. Так, например, на занятии «Главная высота России» (о Мамаевом кургане) звучат стихи М. Агашиной, исполняется песня Ф. Малышкина «У Мамаева кургана», показываются репродукции полотен панорамы «Сталинградская битва».

Большая часть произведений, используемых на занятиях с детьми, – это стихи и проза местных литераторов. Мы считаем, что дети должны знать лучшее из культурного наследия своих земляков и преумножать его. Ведь чувства авторов сочинений о нашем городе, о его защитниках, о могучей Волге, о природе края особенно близки и понятны нашим детям. Тщательный отбор материала позволяет сохранить принцип доступности, что очень важно в младшем школьном возрасте.

Развитие творческой одаренности осуществляется через тщательную работу с текстом, которая делится на три этапа.

**На начальном этапе**, до знакомства с новым литературным произведением, ребенок только готовится к тому, чтобы раскрыть непонятные ему смыслы. И делает он это не один, а вместе со всеми детьми. Первые впечатления, высказываемые маленькими читателями, звучат как своего рода хор переживаний. В этом «хоре» дети учатся слышать мнения собеседников, соотносить свое впечатление с другими, выявлять общее и отличное в нем. Без переживания, эстетического по своей природе, не может быть понимания произведения.

**Второй этап** – анализ текста. Он ведется с использованием технологии формирования типа правильной читательской деятельности по Образовательной системе «Школа 2100», представляет собой наблюдения и размышления читателя над тем, как развивается авторская мысль на про-



## Развитие мышления детей 7–10 лет на основе формирования приемов анализа текста и вспомогательной графической модели текстовой задачи

С.А. Козлова

тяжении всего произведения. Это делается с целью понимания текста, обнаружения способов выражения чувств и мыслей в границах определенного жанра. Такая коллективная деятельность читателей закономерно приводит к созданию собственных текстов. Мы также говорим об особенностях языка произведения, изобразительных средствах, используемых автором.

**Третий этап работы с текстом** – выполнение творческих заданий:

- выразительное чтение текста;
- выступление по поводу прочитанного;
- создание виртуального диафильма по сюжету;
- чтение произведения по ролям;
- пересказ от лица любого героя;
- драматизация;
- иллюстрирование обсуждаемого текста;
- написание письма любому из героев или их автору;
- создание собственного текста на похожую тему.

В результате организованной таким образом работы происходит развитие устной и письменной речи младших школьников, формируется вкус, расширяется читательский кругозор, развивается творческий потенциал ребенка. Безусловно, это процесс кропотливый, но увлекательный не только для ребенка, но и для педагога.

Исследование основ процессов мышления и речи в их взаимосвязи позволило выделить математическую текстовую задачу как одно из важнейших средств их формирования. При этом продолжает оставаться актуальной работа по созданию приемов, позволяющих наиболее эффективно осуществлять этапы работы над текстовой задачей. В статье сформулированы педагогические задачи и разработана система работы с текстами задач, основанная на психологических особенностях детей младшего школьного возраста и ориентированная на формирование у них приемов логического мышления.

*Ключевые слова:* текстовая задача, приемы и этапы работы над текстовой задачей, приемы логического мышления.

Хорошо известно, что большинство детей, приходящих в школу, находятся на дооперациональном уровне интеллектуального развития. Это уровень наглядно-образного мышления, основанный на логике эмпирических связей вещей, усвоенной при их практическом использовании. Обучение основам наук не может опираться на него в полной мере, поэтому для педагогов является профессиональной необходимостью создание таких условий, в которых формирование наглядно-схематического и, далее, логического мышления у учащихся было бы максимально эффективно.

Понятно, что формирование нового типа мышления должно основываться на развитии у детей таких мыслительных процессов, как анализ и синтез. Следует особо отметить, что умственное развитие в этот период должно также сопровождаться процессом освоения моделирования как формы продуктивного мышления [6, с. 31–36]. При этом вопрос о выборе средств и приемов, позволяющих

*Елена Михайловна Гончарова – методист кафедры начального образования Волгоградской государственной академии повышения квалификации работников образования, член Союза российских писателей, г. Волгоград.*

учителю целенаправленно и осознанно организовывать свою работу в этом направлении, является важнейшим.

Математика дает нам такие средства, и одно из них – текстовая задача. Эффективное формирование умения ее решать неразрывно связано с развитием у детей взаимообусловленных процессов мышления и моделирования, т.е. уже существующие в настоящее время приемы решения задач ориентированы на целенаправленное вовлечение детей в совершенные мыслительные операции.

Действительно, поиск решения осуществляется на базе глубокого и всестороннего предварительного анализа задачи и дальнейшего синтеза полученных выводов. Главное – сделать тексты задач, их структуру и особенности предметом внимательного изучения.

Для этого в настоящее время используется особая система упражнений, где собственно задачи являются лишь материалом, а целью становятся

- 1) расчленение задачи на элементарные условия и требования;
- 2) выявление связей и зависимостей между отдельными данными и между данными и требованием;
- 3) построение схематической модели к задаче;
- 4) перекодировка задачи на другой язык [5, с. 250–251].

Педагогическая практика последнего времени показывает значительную эффективность таких подходов, однако и выявляет трудности их практического применения, связанные с возрастными особенностями мышления детей и, в частности, с проблемой понимания текста, составляющих его слов и грамматических конструкций, а также трудности в работе со вспомогательной графической моделью. Очевидно, что развитие умений по решению задач на начальных этапах должно сопровождаться развитием умений, позволяющих читать и понимать текст, а также читать, понимать, строить и применять вспомогательные модели.

Работа над пониманием текста основывается на развитии процессов анализа и синтеза и обязательно проходит через этап овладения

умениями в плане «речи-значения», позволяющем понимать фактическое, предметное, в широком толковании этого термина, содержание того, о чем говорится или о чем написано [4, с. 238]. При этом мы должны заниматься формированием понимания компонентов речевого высказывания повествовательного характера и, как следствие, учить детей самостоятельно формулировать эти высказывания [3, с. 187–202].

В соответствии с вышеизложенным становится ясно, что работа по созданию приемов, позволяющих младшим школьникам эффективно осуществлять анализ текста задачи, занимаясь при этом на начальных этапах одновременно и работой над пониманием текста, продолжает оставаться актуальной и в настоящее время.

Специально для начального курса математики в Образовательной системе «Школа 2100», а также для массовой школы нами были разработаны алгоритмы, позволяющие предотвратить выявленные трудности.

Первой из обозначенных проблем является проблема вовлечения плохо читающих детей в процесс полноценного анализа текста задачи на начальном этапе работы с ней, и второй – проблема осознанного, самостоятельного и продуктивного применения детьми вспомогательной графической модели.

Следует особо отметить, что проблема вытеснения плохо читающих детей из творческого процесса анализа задачи, сопровождающегося активным формированием всех мыслительных операций, является крайне актуальной для массовой школы. Таким детям чаще всего даются только репродуктивные задания: воспроизвести готовое решение вслед за другими детьми и записать его. Педагогов можно понять: сложно работать над совместным анализом задачи в классе, где есть и плохо и хорошо читающие дети, ведь пока первые читают текст и пытаются понять прочитанное, вторые теряют к процессу анализа всякий интерес. Между тем практика показывает, что если ребенка долго и упорно отлучать от творческого действия, то в дальнейшем вернуть его к нему будет крайне сложно.

Таким образом, возникает необходимость уточнить и дополнить уже существующие приемы работы с текстом задачи. Эти уточнения и дополнения, по нашему мнению, должны давать педагогу возможность вовлекать на равных позициях и плохо и хорошо читающих детей в процесс анализа и решения задачи.

Предлагаемый далее алгоритм является первым в системе и начинается использоваться после того, как все дети в классе смогут успешно работать с информацией, содержащейся в простейших вспомогательных графических моделях: научатся видеть взаимосвязь данных величин между собой, между данными величинами и искомой, составлять и решать на этой основе простые задачи. Новой на данном этапе становится только работа с текстом задачи, и заключается она в сопоставлении готовой и понятной модели с текстом, в разъяснении смысла текста через модель. При этом плохо читающим детям предлагается проанализировать задачу, а хорошо читающим – выслушать и оценить результаты их деятельности.

Следует также особо отметить, что начальный курс математики [2] содержательно и технологически интегрирован с курсом обучения грамоте в Образовательной системе «Школа 2100» [1]. Дети на уроках математики работают с текстами, сконструированными из тех же слов и грамматических конструкций, с которыми они имеют дело на уроках обучения грамоте, что позволяет с еще большей эффективностью осуществлять анализ текста задачи.

#### **1-й класс. Этапы работы по анализу текста и готовой вспомогательной графической модели простой текстовой задачи**

- Самостоятельное чтение текста задачи всеми детьми класса.
- Чтение плохо читающими детьми информации, записанной на схеме. Работают 1–2 человека. Одновременный поиск этой информации в тексте всеми детьми в классе.
- Выявление плохо читающими детьми связей и зависимостей между отдельными данными и между данными и требованием с опо-

рой на схему на основе понятий «целое–часть». Работают 1–2 человека.

- Совместное обсуждение и формулирование условия и вопроса задачи всеми детьми класса.
- Проверка совместно созданного устного текста хорошо читающими детьми с опорой на текст.
- Совместное обсуждение и составление плана решения всеми детьми класса.
- Парная работа детей по записи решения задачи.
- Запись полученного результата на доске, объяснение и оценивание.

Второй из предлагаемых нами алгоритмов является промежуточным. Он позволяет ребенку перейти от анализа текстов с ясной, прозрачной логической структурой к более сложным текстам, понимание которых требует усилий по установлению логических взаимосвязей между заключенными в нем данными. Кроме того, этот же алгоритм позволяет сделать шаг от чтения готовой модели к ее достраиванию на заданной основе. Сначала детям предлагаются готовые вспомогательные модели, которые следует сопоставить с текстом, затем модели, которые надо заполнить после прочтения и объяснения текста.

#### **1-й класс. Этапы работы по анализу текста и готовой вспомогательной графической модели составной текстовой задачи**

- Самостоятельное чтение текста задачи всеми детьми класса.
- Чтение плохо читающими детьми информации, записанной на схеме. Работают 1–2 человека. Одновременный поиск этой информации в тексте всеми детьми в классе.
- Проверка заполненной схемы хорошо читающими детьми.
- Анализ схемы и деление задачи на простые. Совместная работа всех детей в классе.
- Составление плана решения. Совместная работа всех детей в классе.
- Индивидуальная или парная работа по решению задачи. При этом те дети, которые пока могут решать лишь простые задачи, выполняют только первое действие, остальные идут дальше.

- Запись на доске полного решения задачи теми детьми, которые нашли его самостоятельно.

- Объяснение этого решения теми детьми, которые пока могут самостоятельно решать только простые задачи. Проверка и уточнение данного объяснения теми детьми, кто смог решить задачу.

- Оценивание результатов и выявление общих приемов, используемых при решении составных задач.

Предлагаемый нами далее алгоритм ориентирован на следующий шаг в формировании умения самостоятельно решать текстовые задачи: обучение детей полному построению вспомогательных моделей к задаче на основе развернутого анализа текста, а также выбору среди них оптимальной модели.

#### **2–4-й класс. Этапы работы по анализу текста и построению вспомогательной графической модели текстовой задачи**

- Самостоятельное чтение текста задачи всеми детьми класса и подчеркивание всех информационных единиц (все названные в тексте величины).

- Выписывание найденных величин на доску учителем под диктовку учеников.

- Установление и фиксирование связей между величинами с помощью стрелок, подчеркиваний и т.д. Совместная работа всех детей и учителя.

- Совместное составление вспомогательной модели.

- Оценка этой модели детьми с точки зрения ее понятности и доступности.

- Переход, в случае необходимости, к другой вспомогательной модели.

- Составление на основе модели плана решения. Совместная работа всех детей в классе.

- Индивидуальная или парная работа по решению задачи.

- Оценивание результатов и выявление общих приемов, используемых при решении задач.

Сделаем вывод: предложенные нами алгоритмы уточняют и дополняют уже существующие прие-

мы работы с текстом задачи. Эти уточнения и дополнения относятся, в первую очередь, к приемам, вовлекающим плохо читающих детей в процесс полноценного анализа текста задачи на начальных этапах работы.

Эти же алгоритмы разводят во времени этап изучения и этап построения вспомогательной графической модели учащимися.

Особо отметим, что использование при работе с младшими школьниками предлагаемых нами алгоритмов позволяет педагогу активизировать совместную познавательную деятельность детей и, как следствие, процессы мышления.

Все вышеизложенное дает ясное представление о том, что описанная в данной статье поэтапная работа, ориентированная на углубление работы по чтению, пониманию и анализу текста задач и вспомогательных графических моделей, направлена на предотвращение возможной неуспешности учащихся начальных классов в формировании такой ключевой математической компетенции, как решение задач.

#### **Литература**

1. Бунеев, Р.Н. Букварь : учебник по обучению грамоте и чтению / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. – М. : Баласс, 2008. – 160 с.
2. Демидова, Т.Е. Математика : учебник для 1-го класса в 3-х ч. ; ч. 2 / Т.Е. Демидова [и др.]. – М. : Баласс, 2008. – 80 с.
3. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М., 1979.
4. Морозова, Н.Г. О понимании текста / Н.Г. Морозова // Известия Академии педагогических наук РСФСР ; вып. 7. – М. ; Л., 1947. – С. 191–239.
5. Фридман, Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с.
6. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4.

*Светлана Александровна Козлова – автор непрерывного курса математики в Образовательной системе «Школа 2100», ведущий методист Образовательной системы «Школа 2100», г. Москва.*



## Как научить младшего школьника самостоятельному решению текстовых задач

И.И. Целищева,  
С.А. Зайцева



Умение решать текстовые задачи является одним из основных показателей уровня математического развития, глубины усвоения младшим школьником учебного материала.

Первый этап работы над задачей – это знакомство с ней, в котором уже содержатся элементы анализа. Его цель – выделение «ведущего» отношения среди множества других, установление связей данных и искомого. На первый взгляд в этом нет ничего сложного, но в действительности у учащихся нередко формируется привычка выхватывать отдельное слово из контекста задачи в качестве опорного, без осознания конкретного содержания, что и приводит к ошибочным решениям. Для устранения этого недостатка используются различные методические приемы: представление жизненной ситуации, которая описана в задаче, мысленное участие в ней, разбиение текста на смысловые части, отбрасывание несущественных слов в условии и др. Однако для того, чтобы каждый ученик смог выделить все отношения при первичном анализе задачи, их нужно увидеть. Именно поэтому одним из основных приемов является моделирование, которое помогает ученику не только понять задачу, но и самому найти рациональный способ ее решения.

Как считает Л.М. Фридман, «проблема моделирования в учебной деятельности имеет два аспекта: оно служит, во-первых, тем содержанием, которое должно быть усвоено учащимися в результате учебной деятельности, тем способом познания, которым они должны овладеть, и, во-вторых, одним из

основных учебных средств, с помощью которого только и возможно формирование полноценной учебной деятельности» [3, с. 73].

Учебная деятельность при решении текстовых задач складывается из умственных действий. Их формирование у детей, по Л.В. Гальперину, осуществляется эффективно, если первоначально оно происходит на основе внешних материальных действий с предметами, а затем превращается во внутренние умственные процессы.

Таким образом, действия первоначально целенаправленно отрабатываются в плане внешних операций с вещами, затем проговариваются сначала в плане громкой речи, далее представляются в плане внутренней речи, произносимой про себя, и, наконец, сворачиваются и «уходят» во внутренний план.

Учитель должен строить свои уроки по обучению решению текстовых задач, учитывая эти этапы формирования умственных действий.

В действительности, как правило, в процессе анализа задачи учитель, а следовательно, и ученики используют лишь краткую запись или готовые схемы, а создание модели на глазах у детей или самими учащимися применяется крайне редко. Учителя при фронтальном анализе и решении задачи обычно ограничиваются правильными ответами двух-трех учеников, а остальные записывают за ними готовые решения без глубокого их понимания.

Можно ли каждого школьника научить самостоятельно решать задачи?

Наш опыт убеждает, что это вполне возможно. Для этого следует прежде

всего улучшить методику организации первичного восприятия и анализа задачи, чтобы обеспечить ученику осознанный доказательный выбор арифметического действия. Главное на этом этапе – понять задачу, т.е. уяснить, о чем она, что в ней известно, что нужно узнать, как связаны между собой данные, каковы отношения между данными и искомым. Для этого там, где возможно, следует применять моделирование и обучать это детей.

Что понимается под моделированием текстовой задачи? В широком смысле слова это замена действий с реальными предметами действиями с их уменьшенными образцами, моделями, муляжами, макетами, а также с их графическими заменителями: рисунками, чертежами, схемами. В роли моделей выступают не конкретные предметы, о которых идет речь в задаче, а их обобщенные заменители – например, круги, квадраты, отрезки, точки. Модель помогает увидеть задачу в целом, уточнить содержание отношений между данными и искомым.

Предметное и графическое моделирование математической ситуации при решении текстовых задач давно применяется в школьной практике, но без должной системы и последовательности. Использование этого приема резко снижается в 3–4-м классах, так как многие учителя неправильно полагают, что наглядность уместна только на начальном этапе обучения, а с развитием у детей абстрактного мышления она теряет свое значение. Однако, по мнению В.В. Давыдова, «учебные модели составляют внутренне необходимое звено усвоения теоретических знаний и обобщенных способов действия» [1, с. 17]. Модели ясно представляют отношения, скрытые в реальной ситуации многими частными несущественными признаками, что позволяет сформировать у учащихся общий способ решения целого класса частных задач. Именно поэтому мы считаем, что моделирование может являться основой для решения текстовых задач, особенно в поисках учащимися разных способов решения.

Рассмотрим конкретный пример.

**Задача 1.** Группа экскурсантов разместилась в двух катерах, по 16 человек в каждом, и в двух лодках, по 4 человека в каждой. Сколько всего человек было в группе?

Учитель попросил решить эту задачу разными способами. У некоторых учащихся возникли затруднения, и тогда им было предложено составить схематический рисунок.

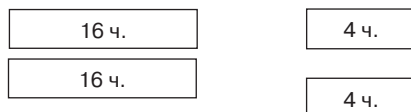
– Как мы обозначим на рисунке катер? (*Прямоугольником.*)

– Сколько изобразим прямоугольников? (*Два.*)

– Какие это прямоугольники? (*Одинаковые, так как в задаче говорится о двух одинаковых катерах.*)

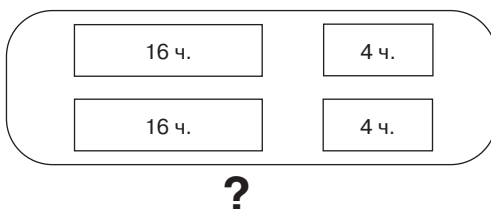
– Как мы обозначим лодку?

Поступили разные предложения. Остановились на квадратах. Получилась такая схема:



– Что нужно узнать? (*Сколько людей в катерах и лодках вместе.*)

Окончательно схема приобрела следующий вид:



Данная схема даже без дополнительного разбора помогла детям самостоятельно увидеть и записать два способа решения:

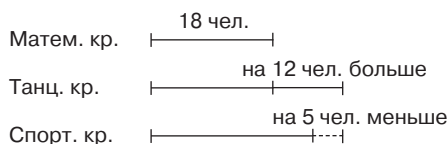
$$1) 16 \cdot 2 + 4 \cdot 2 = 40 \text{ (чел.)};$$

$$2) (16 + 4) \cdot 2 = 40 \text{ (чел.)}.$$

Модель помогает не только выявить заданные отношения, но и увидеть новые, не отраженные в тексте задачи. Поясним это на примере.

**Задача 2.** В школьном математическом кружке 18 человек. В танцевальном кружке на 12 учеников больше, чем в математическом, а в спортивном на 5 учеников меньше, чем в танцевальном. Сколько учеников в спортивном кружке?

Дети предложили следующую модель:



На основании этой модели было найдено решение:

$$(18 + 12) - 5 = 25 \text{ (чел.)}$$

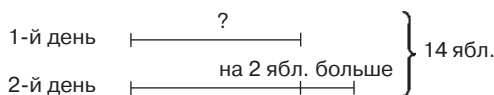
Некоторые ученики, анализируя модель, увидели в ней новые отношения между количеством учащихся в математическом и спортивном кружках, а именно что в спортивном детей больше, чем в математическом, и определили, на сколько больше. В результате был найден новый способ решения:

$$18 + (12 - 5) = 25 \text{ (чел.)}$$

Модель помогает найти арифметические решения и таких задач, которые не предусмотрены программой начальной школы, например:

**Задача 3.** За два дня посадили 14 яблонь, во второй день посадили на 2 яблони больше, чем в первый день. Сколько яблонь посадили в первый день?

К ней была составлена такая модель:



Проводя анализ модели, ученики проявили гибкость мышления и нашли решение:

$$(14 - 2) : 2 = 6 \text{ (ябл.)}$$

Учитель должен помнить, что одного составления моделей к задачам недостаточно. Следует предлагать ученикам и обратные задания, а именно составить текст задачи по модели. Такие задания способствуют развитию творческого мышления.

Для формирования умения решать задачи также используются следующие задания:

- постановка вопросов к условию;
- составление условия по данному вопросу;
- подбор числовых данных или их изменение;
- составление задач по аналогии;

– составление задач по данному решению;

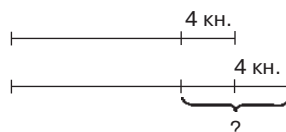
– составление обратных задач.

На одной и той же модели путем ее преобразования можно рассматривать одновременно прямые и обратные задачи, что позволяет более глубоко и осознанно выявить связи между данными и искомым.

Следует включать и предлагать учащимся задачи с излишними и недостающими данными, нестандартные задачи, например:

**Задача 4.** На двух полках одинаковое количество книг. С первой полки переложили на вторую 4 книги. На сколько книг стало больше на второй полке, чем на первой?

При решении этой задачи мы использовали такую модель:



По ней было найдено верное решение:

$$4 + 4 = 8 \text{ (кн.)}$$

Наши наблюдения и анализ проведенного экспериментального обучения в школах г. Шуи и г. Кохмы Ивановской обл., беседы с учителями и учащимися позволяют сделать вывод, что графическое моделирование делает текстовую задачу более понятной, обеспечивает качественный ее анализ, обоснованный выбор необходимого арифметического действия, повышает активность и гибкость мыслительной деятельности учащихся.

### Литература

1. Давыдов, В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьника / В.В. Давыдов // Формирование учебной деятельности школьника ; под. ред. В.В. Давыдова и др. – М. : Педагогика, 1982.
2. Зайцева, С.А. Методика обучения математике в начальной школе : учебно-метод. пос. / С.А. Зайцева, И.И. Целищева, И.И. Румянцева. – М. : Владос, 2008. – 192 с.
3. Фридман, Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. – М. : Знание, 1984.
4. Целищева, И.И. Использование моделирования в процессе работы с текстовой задачей в 1 классе / И.И. Целищева, С.А. Зайцева // Начальная школа. – 2008. – № 1. – С. 55–63.

5. Целищева, И.И. Моделирование простых текстовых задач : уч. пос. / И.И. Целищева, С.А. Зайцева. – М. : Чистые пруды, 2006. – 32 с. (Библиотечка «Первое сентября», серия «Начальная школа»).

6. Целищева, И.И. Организация работы над текстовой задачей на основе модели / И.И. Целищева, С.А. Зайцева // Начальное образование. – 2007. – № 4–6.

*Ира Ивановна Целищева – канд. пед. наук, доцент кафедры начального математического образования Шуйского государственного педагогического университета, г. Шуя, Ивановская обл.;*

*Светлана Анатольевна Зайцева – канд. пед. наук, доцент кафедры начального математического образования Шуйского государственного педагогического университета, г. Шуя, Ивановская обл.*

## Работа над словами с непроверяемым написанием (Из опыта работы)

Е.С. Антонова

С 1-го класса учащимся предлагаются слова, написание которых необходимо запомнить. Год от года таких слов становится больше, все они находятся в активном употреблении, поэтому очень важно добиться того, чтобы ребенок писал их без ошибок.

В основе деятельности младшего школьника лежит игра. Изучение слов с непроверяемым написанием посредством игры приносит неплохие результаты. Я предлагаю несколько игровых упражнений, развивающих слуховую, зрительную память, логическое мышление и, в результате, способствующих запоминанию трудных слов.

### 1. Игра «Эхо».

Ребята делятся на две команды: «Дети» и «Эхо».

Команда «Дети» произносит слова: [р'эб'ать], [м'э'дв'эт'], [за'яц] и т.д.

Команда «Эхо» отвечает по слогам: *ре-бя-та, мед-ведь, за-яц* и т.д.

### 2. Игра «Снежный ком».

Выбираются группы слов:

а) с сочетанием *-оро-* в корне;

б) с сочетанием *-оло-* в корне;

в) слова с удвоенными согласными (*мм, нн, сс*).

Первый ученик называет слово, например: *ворона*.

Второй ученик повторяет его и добавляет свое: *ворона, сорока*.

Третий ученик: *ворона, сорока, воробей*.

Четвертый ученик: *ворона, сорока, воробей, дорога* и т.д.

Количество слов растет как снежный ком. Остальные ребята следят, чтобы в этот «ком» не попало «постороннее» слово.

3. Упражнение, основанное на ассоциациях: «Какие слова научилась писать ворона Каркуша?».

*...тофель, ...тина, ...андаш, ...амель, ...ман, ...усель.*

Ребята добавляют сочетание букв *кар* и получают:

*Картофель, картина, карандаш, карамель, карман, карусель.*

4. Кроссворды, ребусы и загадки используются в различных турнирах, в нетрадиционных уроках по русскому языку и при работе в группах. Например:

Угадай название животного, зашифрованное в ребусе:

40 А (сорока)

яц (заяц)

роа (корова)

Разбив слова на тематические группы, предлагаю ребятам разгадать кроссворд:

1. Расколослся тесный домик

На две половинки,

И посыпались в ладони

Бусинки-дробинки.



2. Зеленые телятки привязаны к грядке.
3. Что копали из земли,  
Жарили-варили?  
Что в костре мы испекли,  
Ели да хвалили?
4. Оранжевый нос в землю врос.
5. Я сейчас вскопаю грядку,  
Лишь найду свою ...
6. В огороде вырастаю.  
А когда я поспеваю,  
Варят из меня томат,  
В щи кладут и так едят.



### 5. Игра «Путаница».

Цель игры – узнать и записать слово:

*Косриба, набан, нолим, синапель, бяколо, риндаман.*

*Абрикос, банан, лимон, апельсин, яблоко, мандарин.*

Тематические группы слов можно использовать на уроках по развитию речи. Считая эти слова опорными, можно создавать с ними тексты на различные темы: «Спорт», «Школа», «Железная дорога», «Животные», «Растения».

Упражнения в игровой форме помогают прочно запечатлеть в памяти орфографический образ слова, развить интерес к предмету, воспитать любовь к родному языку.

## Модульное обучение как средство самовоспитания личности на уроках литературного чтения

*Е.Б. Киселева*

Информация сегодня становится стратегическим ресурсом развития общества, требует постоянного обновления, поэтому современное образование должно представлять собой непрерывный процесс. Для начальной школы это означает смену приоритетов в расстановке целей.

Как повысить эффективность уроков? Как изменить урок, чтобы каждый ученик смог проявить себя? Как вовлечь учащихся в активную самостоятельную деятельность на протяжении всего урока с учетом их возможностей и способностей? На эти вопросы я нашла ответ в одной из инновационных технологий – модульном обучении.

Модуль – это целевой функциональный узел, в котором учебное содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности.

Цели модульного обучения:

- превращение ребенка из объекта управления в субъект управления;
- формирование у него самостоятельности и способности к самоуправлению, самообразованию, самовоспитанию, самоорганизации;
- диагностирование целеобразования и объективного контроля, самоконтроля результатов.

Вопросы технологии модульного обучения раскрываются в работах многих талантливых педагогов: С.Н. Лысенковой, И.Б. Сенновского, П.И. Третьякова.

Опираясь на психолого-педагогическую теорию П.А. Юцявичене, которая одной из первых обосновала сущность и методические основы модульного обучения, разработала принципы и правила построения модульной программы, я решила, что внедрение модульной технологии в начальной

*Екатерина Сергеевна Антонова – учитель начальных классов МОУ НОШ № 55, г. Калининград.*

школе целесообразно начинать с работы по алгоритму. Апробацию данной технологии я начинала с уроков литературного чтения, прочитав книгу профессора П.И. Третьякова [2], а в дальнейшем стала использовать ее и на других уроках – математики, русского языка, окружающего мира.

Для уроков литературного чтения я разработала модули-шаблоны на каждый этап урока, которые соответствуют уровню знаний и умений младших школьников.

Модуль 1. Актуализация знаний.

Модуль 2. Мотивация учебной деятельности.

Модуль 3. Обобщение и систематизация знаний.

Модуль 4. Рефлексия (подведение итогов урока).

Технология модульного обучения имеет продолжение и в старших классах нашей школы. Это уроки-блоки по определенной теме.

В начальной школе я в каждом модуле

- ставлю дидактическую цель;
- излагаю содержание учебной информации;
- предлагаю практические задания;
- даю разъяснения и рекомендации к изложенной информации;
- предлагаю вопросы для итогового обобщения.

Так проходит алгоритмизация процесса обучения по данным мною предписаниям. Выполнил один шаг – можешь приступить к следующему, не достиг цели модуля – вернись к началу. Это и есть продвижение в обучении. «Я слышу – и забываю, я вижу – и запоминаю, я делаю – и понимаю» – вот так я сказала бы словами Конфуция о модульном обучении.

Как же происходит изучение нового материала на уроке литературного чтения по модульной технологии?

1. Учащиеся получают рекомендации от учителя в письменной форме (см. схему 1).

2. Учатся целеполаганию.

3. Самостоятельно проводят антиципацию (прогнозирование) содержания нового текста, а затем сообщают свои предположения учителю.

4. Планируют по алгоритму свою деятельность, т. е. самостоятельно читают текст по данным предписаниям, делятся впечатлениями о прочитанном друг с другом, работая в паре.

5. Контролируют и оценивают деятельность свою и соседа по парте.

Таким образом, каждый может определить уровень своих знаний, почувствовать успех, продемонстрировать товарищам свои умения.

Задача учителя – мотивировать, организовывать, консультировать и направлять работу учащихся в отли-

Схема 1

МОДУЛЬ 2	
<p><b>Цель – узнать, о чем будет говориться в произведении.</b></p> <p>Освоение модуля поможет осознать прочитанное, научиться воспринимать и перерабатывать содержание материала.</p>	
I	
1. Проведи антиципацию (прогнозирование) содержания нового текста по иллюстрации, заглавию, выдели ключевые слова.	Работай самостоятельно.
2. Сообщи учителю свои предположения.	
II	
Прими участие в общеклассной беседе.	Работай с классом.
1. Достиг ли ты цели модуля?	
2. Что нового ты узнал из этого произведения?	
3. Необходимо ли еще раз прочитать текст?	
4. Оцени свое чтение.	
5. Запиши оценку в карту успеха.	

## МОДУЛЬ 1

**Подготовка и проверка домашнего задания.**

1. Открой учебник на странице ... (если это стихотворение – повтори его).
2. Прочитай 1/3 страницы (стихотворение расскажи соседу).
3. Расскажи, о чем говорится в отрывке, что особенно запомнилось и почему.
4. Оцени себя, выслушай оценку товарища.

Схема 3

## МОДУЛЬ 1

**Цель: научиться четко произносить звуки, читать целыми словами, правильно, выразительно.**

1. Звуковая разминка.
2. Упражнения на дыхание.
3. Подготовка к проверке домашнего задания.
  - Открой учебник на странице ... (если это стихотворение – повтори его).
  - Прочитай 1/3 страницы (стихотворение расскажи соседу).
  - Расскажи, о чем говорится в отрывке, что особенно запомнилось и почему.
  - Оцени себя, выслушай оценку товарища.
4. Прими участие в общеклассной беседе.
  - Как ты подготовился к уроку?
  - Улучшил ли ты свои навыки?
  - Над чем тебе еще надо работать?

Работай  
с классом.

чие от традиционного обучения, где учитель объясняет новый материал, управляет детьми. Я ввожу модули со 2-го класса, когда ученики могут самостоятельно прочитать задание. Сначала даю упрощенный вариант модуля. Памятка имеется у каждого ученика. На схеме 2 показано, как выглядит модуль 1 по проверке домашнего задания во 2-м классе.

Постепенно развиваю у своих учеников умения пользоваться алгоритмическими предписаниями, останавливаясь на каждом этапе основательно. После того как ребята приобрели устойчивые навыки самостоятельной работы, переходим к более сложному алгоритму, в котором четко определены цели, объемнее учебный материал, имеются методические рекомендации. Этот же модуль используется в 3-м классе (см. схему 3).

Соответственно усложняются и модули для каждого этапа урока, которые оцениваются как самостоятельный блок, поэтому модуль-

ный урок в отличие от традиционного всем ученикам дает возможность получить несколько оценок, кото-

Таблица 1

**Карта успеха**  
Логиновой Анастасии

Учебные навыки	Моя оценка	Оценка соседа по парте
Выразительное чтение	5	4
Пересказ	5	5
Чтение наизусть	5	5
Оценка за урок	5	5

Таблица 2

**Карта успеха**  
Логиновой Анастасии

Учебный модуль	Моя оценка	Оценка соседа по парте
Модуль 1	5	4
Модуль 2	5	5
Модуль 3	5	4
Модуль 4 (итоговый)	5	5

рые выставляются в карты успеха. Я предлагаю два варианта рейтинговых учебных достижений: по основным навыкам, по конкретному результату (см. табл. 1 и 2 на с. 23).

Карты успеха имеют важное значение для проведения индивидуально-дифференцированной работы на последующих уроках. Ребята самостоятельно оценивают правильное, выразительное чтение, чтение наизусть по памяткам, которые я разработала.

#### ПАМЯТКА для чтения-спринт

- Чтение-спринт начни по команде «Начали».
- Плотно сожми зубы и губы.
- Читай только глазами.
- Читай как можно быстрее.
- Ответь на вопросы к тексту после команды «Стоп».

#### ПАМЯТКА для выразительного чтения

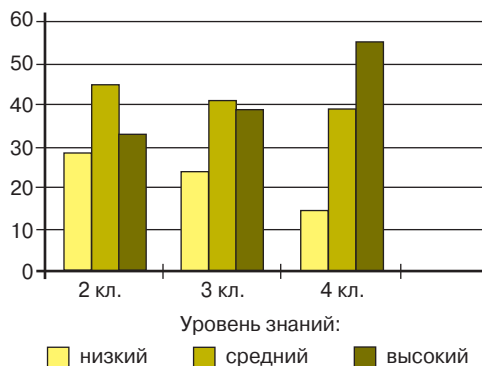
- Правильно ставь ударения.
- Соблюдай паузы.
- Выбери силу голоса (громко, тихо).
- Определи темп.
- Читай эмоционально.
- Покажи интонацией свое отношение к произведению.

Конечно, на написание таких модулей-«методичек» уходит немало времени, но, составленные единожды, они могут быть использованы несколько раз.

В зависимости от целей и задач урока я использую один, два или несколько модулей, поскольку эта технология раскрывает творческий потенциал и учителя, и ученика, способствует самореализации детей в самостоятельной деятельности. Например, исследовательские работы учениц 4-го класса по темам «Заповеди Владимира Мономаха», «Книгопечатание на Руси» заняли 1-е место в школьном конкурсе творческих работ «Я познаю мир».

Работая на уроках литературного чтения по Образовательной системе «Школа 2100», где одной из ведущих технологий является проблемно-диалогическое обучение, и применяя модульную технологию, можно добиться хороших результатов (см. диаграмму).

Мониторинг знаний  
по литературному чтению



На каждого ребенка я составляю индивидуальную карту модульности, которая наглядно показывает рост ученика:

Фамилия, имя ученика	Учебные навыки							
	Связная речь		Темп чтения		Диалогическая речь		Выразительность чтения	
	2 кл.	4 кл.	2 кл.	4 кл.	2 кл.	4 кл.	2 кл.	4 кл.
Лукьянов Олег	низкий	высокий	средний	высокий	низкий	высокий	средний	высокий

Результатом такой деятельности являются умения моих учеников работать в парах, группах, самостоятельно по заданному алгоритму, оценивать и анализировать свою деятельность, владение навыками контроля и самоконтроля, а самое главное – у детей формируются навыки учебного, делового общения, умения слушать и слышать, повышается мотивация к получению знаний – т.е. то, что необходимо для соблюдения преемственности в обучении при переходе из младшего звена в среднее.

Качество знаний учащихся 4-го класса за 2007 г.:

литературное чтение – 83%,  
русский язык – 72%,  
математика – 70%,  
окружающий мир – 88%.

Качество знаний учащихся 5-го класса за 1-е полугодие 2008 г.:

литературное чтение – 84%,  
русский язык – 72%,  
математика – 70%,  
окружающий мир – 88%.

Сравнивая эти результаты, я убедилась в том, что модульное обучение способствует самореализации детей в образовании. Уверена, что мои ученики и в дальнейшем будут уметь четко ставить перед собой цель, работать так, чтобы достичь ее, анализировать результат и ставить новую цель, потому что они уже получили навыки самообразования.

### Литература

1. Вазина, К. Саморазвитие человека и модульное обучение / К. Вазина. – Н. Новгород, 1991.

2. Третьяков, П.И. Технология модульного обучения в школе / П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский. – М., 1987.

*Елена Борисовна Киселева – учитель начальных классов МОУ СОШ № 2, г. Пугачев, Саратовская обл.*

## Метод проектов на уроках литературного чтения в начальной школе

*З.И. Огурцова,  
Л.Р. Камалиева*

Перед учителем начальной школы стоят разнообразные задачи и цели как в процессе обучения, так и в процессе воспитания детей. Для решения этих задач существует целый ряд методов и технологий. Однако даже опытные педагоги с большим стажем работы, имеющие высокую квалификацию, порой не могут понять: почему же так сложно воспитать коммуникабельного и развитого выпускника начальной школы?

Работая много лет в начальной школе, мы с каждым выпуском учеников задаемся этим вопросом.

Ищем на него ответ, читая мето-

дическую литературу, посещая курсы повышения квалификации, но из практики, общаясь с детьми разной дошкольной подготовки (а порой и вовсе без нее), пришли к выводу, что весь образовательный процесс в начальной школе базируется на привитии детям любви и интереса к литературному чтению.

Чтение (самостоятельное, классное, домашнее и т.д.) является основой любого урока, и не только в начальной школе. Судите сами: как первоклассник может выполнить задание к упражнению или решить задачу в два действия, если он читает 10–12 слов в минуту, не понимает прочитанного, да и мотивация к чтению отсутствует? А дома он и вовсе не хочет читать, и делает это только по требованию родителей, ожидая либо похвалы, либо наказания. Родители, не зная других способов, как привлечь ребенка к чтению, в лучшем случае идут к учителю либо надеются, что эта проблема как-нибудь решится сама. Между тем проблема сама собой не решается, и ребенок переходит в среднее звено, так и не научившись читать. А учителя среднего звена считают, что этому должен был научить учитель начальных классов.

Решать эту задачу нам помогают различные методы и приемы, но основным для нас является метод проектов. В 1-м классе, читая тексты в учебнике «Капельки солнца» (Образовательная система «Школа 2100»), мы проводим уроки не по разделам учебника, как они даны, – «Попрыгать, поиграть», «Мой двор» и т.д., а читаем тексты, объединяя их по авторам: творчество А. Барто, Саши Черного, М. Пришвина, Г. Остера и т.д. Посвящая 3–4 урока произведениям одного автора, анализируем их, выделяем особенности творчества каждого автора, а затем дети создают книжки-малышки любимых авторов, сопровождая их своими рисунками.

Кроме того, мы выпускаем детские журналы: «Мурзилка», «Отчего и почему», «Веселые уроки», «Филя», посвящая их авторам, чьих произведений нет в учебнике или мало. Например, многие дети, придя в 1-й класс, не знают произведений К.И. Чуковского, С.Я. Маршака,



С.В. Михалкова – вот тут и приходит на помощь наш журнал.

В 3–4-м классах творческая работа выполняется в форме сочинения-миниатюры или сочинения в полном объеме «Мой любимый поэт (писатель)», «Самый интересный человек», «Мой маленький друг» и т.д. Темы сочинений предлагаются авторами учебников в конце каждого раздела. Учим детей писать сочинения в классе, а не дома (многие родители сами пишут за детей или пользуются готовыми сборниками сочинений).

Предлагаем вниманию коллег **урок-проект литературного чтения в 1-м классе**, посвященный творчеству А.Л. Барто, и журнал «Отчего и почему», выпущенный учителем вместе с детьми.

**Тема урока:** А.Л. Барто «Попробовать, поиграть».

**Цели урока:**

1) продолжить знакомство с детской литературой XX в., с творчеством А.Л. Барто;

2) познакомить детей с детскими журналами «Отчего и почему», «Веселые уроки», «Веселые картинки» и др.;

3) развивать любовь к чтению, познавательные интересы детей;

4) обучать чтению с пониманием, отвечать на вопросы по содержанию, читать выразительно.

**Оборудование:** рисунки к стихам А.Л. Барто, портрет поэтессы, листы для будущего журнала, на выставке – детские журналы, книги А.Л. Барто.

**Ход урока:**

**1. Организационный момент.**

**2. Подведение к теме урока.**

Учитель:

– Хотите узнать, чем мы будем сегодня заниматься? Отгадайте загадку:

Разноцветные странички  
интересны детворе,  
Их читают и листают часто дома,  
во дворе.

Посмотрите-ка, у Аллы  
Есть различные ... (*журналы*).

А какие журналы для детей вы знаете? (Учитель переходит к выставочному стенду.) Давайте прочитаем их названия: «Мурзилка», «Веселые картинки» и т.д.

Беседа о детских журналах:

Для детей 7–9 лет есть вот такие журналы. Самый старый из них «Мурзилка», издается с 1924 г., «Веселые картинки» – с 1956 г., «Веселые уроки» – с 1996 г. Журнал «Простоквашино» выпускает Эдуард Успенский – известный детский поэт. Каждый журнал по-своему интересен. В них есть познавательные материалы: читая их, вы сможете узнать много нового; на их страницах много игр, загадок, шуток, головоломок, вы можете поиграть с другом, отгадать кроссворды, пройти по лабиринтам; можно самим смастерить игрушку по чертежам и схемам. Каждый журнал имеет свои рубрики (интересные разделы): «В гостях у Почемучки», «Из истории», «В гостях у Почитайки», «Стихи для маленьких» и многие другие.

По обложке журнала можно определить его тему. Давайте попробуем это сделать.

Дети рассматривают обложки 3–4 журналов и сами определяют их тему.

– Вот и мы с вами попробуем сегодня создать свой журнал. А как он называется, отгадайте, переставив буквы:

Огчтеичпоему («Отчего и почему»)

– Чему будет посвящен наш журнал? А может быть, кому?

Учитель вывешивает нарисованную обложку формата А4.

Дети отвечают, что журнал будет посвящен игрушкам, играм.

– Верно, ведь дети очень любят играть. О том, во что и как играют дети, писала в стихах Агния Львовна Барто. Мы создадим свой журнал, посвященный творчеству этой замечательной поэтессы.

**3. Создание номера журнала «Отчего и почему».**

**1-я рубрика «Из истории...».**

– Послушайте, как все начиналось.

Агния Барто родилась в 1906 г. в семье ветеринарного врача. Отец привил девочке любовь к литературе, к творчеству русских поэтов и писателей – И.А. Крылова, Л.Н. Толстого, любовь к родному слову. Писать стихи она начала еще в гимназии. Важным событием в ее судьбе была встреча с В. Маяковским – уже

известным в то время поэтом. Помните его строки:

У меня растут года, будет мне 17.  
Кем работать мне тогда,  
чем заниматься?

До встречи с Маяковским Барто думала, что скоро и она станет «взрослым поэтом», но, изучая жизнь детей, их интересы, поняла, что детская литература – это огромная и важная область творчества. На ее решение писать для детей повлияло знакомство с поэтом С. Я. Маршаком, который доказывал, что, не зная психику ребенка, нельзя помочь ему разобраться в жизни, учить его мышлению – а это и есть главная задача всей детской литературы.

А. Л. Барто много путешествовала, встречалась с детьми, рассказывала, что в Москве создан Дом детской книги, где работают детские писатели и поэты. Агния Львовна написала для детей сотни стихотворений. Её книгами, разложенными на земле, можно было бы покрыть целую страну, такую как Исландия. Все дети в России знают и любят ее стихи, памятные нам с раннего детства.

Размещаем в нашем журнале материалы об А. Л. Барто (учитель прикрепляет рядом с обложкой статью и портрет).

## 2-я рубрика «Стихи для малышей».

Повторение стихотворений «Игрушки»: учитель начинает читать, а дети хором продолжают. Одновременно учитель размещает на следующем листе журнала рисунки: мишку, зайку, бычка, лошадку.

Уронили мишку на пол...  
Зайку бросила хозяйка...  
Идет бычок качается...  
Я люблю свою лошадку...

## Физминутка «Мы – игрушки».

## 3-я рубрика «В гостях у Почитайки».

Работа с текстами в учебнике «Капельки солнца» (тексты прикрепляются учителем на страницы журнала):

– Стихотворение называется «Я выросла». О ком оно будет, как вы думаете?

Хоровое чтение.

Беседа по содержанию:

– О ком это стихотворение? Как вы догадались?

– Сколько девочке лет?

– Почему ей не до игрушек?

– Кому она решила их подарить?

– Кто такой Сережа?

– Подарила ли она ему свои игрушки?

– Почему?

– Какой вам кажется девочка?

Дети:

– Девочка не жадная, она стала школьницей и чувствует себя повзрослевшей, но с игрушками расставаться не хочет. И правильно, ей нужно не только учиться, но и отдыхать, играя.

Чтение стихотворения учителем – показ выразительного чтения.

Чтение стихотворения детьми.

Учитель объявляет конкурс на самое выразительное чтение. Имя победителя «публикуется» на страницах журнала.

## 4-я рубрика «В гостях у Почемучки».

– Как вы думаете, какие самые любимые игрушки у детей? Конечно же, это мяч, кукла, машина. О них и прочитаем.

Чтение стихотворений «С утра на лужайку», «Кукла» по цепочке.

Беседа:

– О чем стихотворение?

– Какой мяч в стихотворении?

– С чем его сравнивает А. Барто?

Выразительное чтение стихотворений детьми.

## 5-я рубрика «Игры, загадки, головоломки».

Работа над стихотворением «Малыши среди двора...».

– Как называется это стихотворение? Как быть, если у стихотворения нет названия? Если у стихотворения нет названия, то оно называется по первой строчке.

Инсценирование стихотворения. Объявляется конкурс на лучшего исполнителя роли.

Беседа:

– Правильно ли играл Вася?

– Как надо играть?

Дети:

– Чтобы игра была интересной, надо играть по правилам, честно.

Домашнее задание: прочитать это стихотворение взрослым – правильно, выразительно.

Художественное оформление журнала.

– Вот и почти готов наш журнал. В нем не хватает только красочных

иллюстраций. Давайте оживим его вашими рисунками. Вы были сегодня не только авторами журнала, но и художниками-оформителями, а главным редактором была я.

– Понравился ли вам наш журнал?

– Захотите ли вы читать детские журналы?

– Кому был посвящен наш журнал?

*Зильфира Исмагиловна Огурцова – учитель начальных классов СОШ № 17, г. Зеленодольск, Республика Татарстан;  
Лилия Рузалитовна Камалиева – учитель начальных классов Айшинской СОШ, Зеленодольский р-н, Республика Татарстан.*

## **Первые шаги к исследовательской деятельности**

*Г.В. Скворцова*

На страницах вашего журнала мне хотелось бы рассказать о том, как три года назад мы с детьми и их родителями включились в проектную деятельность. Что дала эта работа? Каких результатов мы добились и благодаря чему?

Метод проектов не является принципиально новым в школьной практике, но вместе с тем его относят к педагогическим технологиям XXI века. В настоящее время процесс обучения все больше связывают с деятельностным подходом в освоении детьми знаний. Одним из видов такого подхода выступает проектная деятельность. Занимаясь с детьми по этой методике, надо помнить, что необходимо выбирать тему, которая способна по-настоящему увлечь, и не затачивать с выполнением проекта, чтобы дети не потеряли к нему интерес, иначе работа может оказаться незаконченной.

Ценность проектной деятельности состоит в том, что

– ученики видят перед собой конечный результат – вещь, которую они сделали своими руками, вложили в нее душу;

– она позволяет выявлять и развивать творческие способности и деловые качества учащихся, учить их решать новые нетиповые задачи;

– при выборе темы проекта учитываются индивидуальные способности учащихся: «сильным» даются сложные задания, «слабым» – по их реальным возможностям;

– она всегда ориентирована на самостоятельную работу учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которой дети заняты в течение конкретного отрезка времени;

– возрастная логика обучения, основанная на принципе «великой дидактики» – от простого к сложному, предполагает следующие формы самостоятельной работы: сообщение, доклад, реферат, проект, исследование.

Для детей младшего школьного возраста характерно стремление проникнуть в самые сокровенные тайны бытия, они хотят все знать. Для удовлетворения любознательности одним детям достаточно интересного рассказа учителя в классе. Другой категории учеников объяснения мало, им тесны рамки школьных учебников. Этим детям необходимо до всего дойти самостоятельно (проверить на деле, пощупать руками, провести эксперимент, поставить опыт, заглянуть в справочник, энциклопедию). Задача учителя – выявить всех заинтересованных детей и привлечь их к участию в научно-исследовательской деятельности безо всякого принуждения.

У кого-то возникнет вопрос: «А могут ли младшие школьники успешно и результативно заниматься научными изысканиями – не играть в ученых, а действительно разрабатывать актуальные, связанные с содержанием школьного образования темы?». Могут, если целенаправленно заниматься с детьми, проявляющими интерес к творчеству в науке. Для этого я провожу специальные уроки, на которых использую методы, характерные для научно-исследовательской работы: наблюдения, беседы, опыты. Стараюсь развивать у

детей умения видеть проблему, задавать вопросы, классифицировать объекты, явления и т.п., давать определения понятий, делать выводы и умозаключения, работать с текстом, защищать и доказывать свои идеи.

От учителя требуется не только отличное знание предмета, но и способность создавать проблемные ситуации, разрабатывать стратегию их разрешения, обладать качествами ученого-исследователя.

Результаты проектно-исследовательской деятельности допускают любые варианты оформления: защита реферата, участие в научно-практической конференции, концерт, выступление с докладом на уроке, написание статьи, публикация в школьной прессе.

Работа с детьми уже дала результаты: Даниил Стасилевич (3-й класс) выступил на городской научно-практической конференции старшеклассников с работой «Витамин С – здоровье организма» и занял 2-е место; в 4-м классе этот же ученик принял участие в региональной конференции с работой «Топология глазами ученика начальной школы». Никита Сорокин представил на городской конференции старшеклассников работу «Современное стрелковое оружие» и занял 1-е место.

В течение трех лет дети успешно защитили целый ряд проектов. Назову лишь некоторые из них: «Он был таким же, как мы» о выпускнике нашей школы, погибшем в Чечне, «Герои английских сказок» о творчестве английских писателей, «Я знаю, город будет» о первом мэре г. Усть-Илимска, «Семь чудес Усть-Илимска» о самых замечательных местах нашего города. Защиту этих проектов можно было увидеть на региональных семинарах Образовательной системы «Школа 2100». Все они получили отличную оценку и были опубликованы в городском альманахе «Усть-Илимск глазами детей».

Проектные работы имеют немалую практическую ценность: они представляют собой полезный материал для уроков, классных часов. Защищая свои исследовательские работы, ученики приобщаются к основам ораторского искусства,

приобретают опыт публичных выступлений, слушают доклады старшеклассников, видят критерии оценки работ – все это активизирует познавательный интерес учащихся, способствует повышению их интеллектуального уровня и творческого потенциала.

В заключение мне хотелось бы отметить, что совместная работа педагога, родителей и детей дала положительные результаты. Успехи моих учеников – это и мои успехи. В 2007 г. я стала победителем конкурса лучших учителей России. Дерзайте, и пусть ваши ученики всегда будут успешными.

*Галина Васильевна Скворцова – учитель начальных классов ГОУ СОШ № 9, г. Усть-Илимск, Иркутская обл.*

## Место проблемной ситуации в обучении младших школьников

*С.В. Юркина*

В последнее время проблемному обучению уделяется весьма пристальное внимание, и это не случайно. Если школа ставит перед собой задачи развития мышления учащихся, их творческих способностей, то педагогически правильно организованное обучение не может не быть проблемным.

Проблемная ситуация – центральное звено проблемного обучения, с помощью которого пробуждается мысль, познавательная активность детей, активизируется их мышление, создаются условия для формирования правильных обобщений.

Для создания проблемной ситуации на уроке нужно поставить учащегося перед необходимостью выполнения такого задания, в котором особое место будет занимать неизвестное. **Пример: урок русского языка. Тема**

«Ударение». На доске записаны слова: *пропасть, замок, кружки, стрелки, белки, хлопок, мука, плачу, полки*. Учитель просит в один столбик записать слова, где ударение падает на первый слог. В другой – те, где ударение падает на второй слог. Учащиеся зачитывают свои ответы, и тут оказывается, что одни и те же слова записаны в оба столбика. Обсудив ситуацию, дети приходят к выводу, что ударение может изменить смысл слова и каждый из вариантов записи – правильный.

Проблемные ситуации можно подразделять по области научных знаний или учебной дисциплине (окружающий мир, русский язык, математика и т.д.); по направленности на поиск недостающего нового; по уровню проблемности; по типу и характеру противоречий.

Нужно отметить, что самая сильная мотивация мышления на уроках формируется именно в проблемной ситуации. Под ее воздействием у ребенка возникает желание (мотив) понять причины трудностей, с которыми он неожиданно столкнулся.

В своей работе я использую проблемные ситуации, в которых

- **усваиваемым неизвестным является цель** (предмет действия). **Пример: урок окружающего мира.** Как объяснить, что у грызунов, которые всю жизнь что-то грызут, зубы не стачиваются на протяжении всей жизни? (Ответ: зубы грызунов растут всю жизнь);

- **усваиваемое неизвестное составляет способ действия.** **Пример: урок русского языка.** На доске написано слово *снегопад*. Нужно выделить в нем корень. Возникают различные мнения. На основе словообразовательного анализа дети приходят к новому для них способу выделения корня (в сложных словах). Проблемные ситуации такого типа можно использовать на уроках по ряду предметов, предполагающих формирование у учащихся достаточно сложных способов выполнения тех или иных действий (языковых и математических операций, многих практических умений и двигательных навыков);

- **неизвестным являются новые условия действий.** **Пример: урок**

**окружающего мира.** При изучении условий произрастания растений учитель предлагает детям провести эксперимент: сравнить сроки появления всходов и их характеристики при трех разных условиях: а) семена предварительно замачиваются в воде; б) семена замачиваются в питательном растворе; в) семена высевают сухими. Учеников просят предположить, при каком условии растение будет развиваться лучше, записать данные. По ходу опыта проводятся обсуждения различных гипотез.

Чаще всего в начальной школе теоретические проблемные ситуации используются при усвоении новых знаний, а практические – если неизвестным является способ выполнения действия.

Систематическое использование проблемных ситуаций на уроке заставляет учителя предусматривать противоречия, которые могут возникнуть в сознании учащихся, пробудить у них интерес к теме или предмету и привести в движение прежние знания.

Прежде чем запланировать проблемное изучение определенной темы, учителю необходимо установить возможность и дидактическую целесообразность создания проблемных ситуаций в данном случае. При этом надо учитывать специфику содержания изучаемого материала, его сложность и характер. Большое внимание стоит уделить выявлению внутренних условий мышления учащихся и предварительной работе. В ходе бесед учитель должен совместно с детьми выработать основные положения самоорганизации мыслительного процесса, например хода решения задачи, и научить детей записывать эти положения в виде таблиц, памяток, алгоритмов и т.п.

В зависимости от выявленного уровня внутренних условий мышления учащихся разрабатывается соответствующая система конкретных заданий, рассчитанных на то, чтобы обнаружить противоречия на пути движения школьников от незнания к знанию и тем самым создать проблемные ситуации. На основе анализа проблемной ситуации формулируется проблема. В ее формулировке и заключается одна из трудностей проблемно-



го обучения. Учет особенностей учебного предмета при создании проблемных ситуаций обеспечивает более глубокое проникновение в сущность явлений, а также дает возможность познакомить школьников с методами изучаемой науки.

Учащиеся на уроках при поиске неизвестного в проблемной ситуации усваивают более обобщенные знания, так как столкновение с трудностью при выполнении конкретного задания пробуждает у них желание найти ответ. Учащиеся оказываются перед необходимостью открыть то общее отношение, свойство, способ, которое поможет им выполнить это задание. **Пример: урок математики.** Тема «Умножение многозначного числа на многозначное число, оканчивающееся нулем». Учитель предлагает трем учащимся у доски записать пример и решить его:  $345\,673 \cdot 2\,800$ . У ребят получаются разные ответы. Учащиеся выясняют, почему так получилось. Учитель называет правильный ответ. Ребята вспоминают алгоритм и записывают каждый его шаг на доске, одновременно решая пример заново, и с помощью учителя находят ошибку. Еще один **пример: урок окружающего мира.** Тема «Полезные ископаемые». Ребятам предлагается вспомнить, какими полезными ископаемыми богат край, где они живут, наша страна. Далее учитель показывает, какими значками на картах изображаются известные детям полезные ископаемые. Затем учитель обращает внимание учеников на доску, где изображены какие-то значки, и просит пояснить, что это. Выслушав различные варианты ответов, учитель предлагает ученикам подойти к карте полезных ископаемых и ответить на вопрос с ее помощью. Учитель выстраивает ситуацию так, что у детей возникает желание сделать сообщение о новом, еще не известном им полезном ископаемом. Сам факт столкновения с трудностью, невозможность выполнить предложенное задание с опорой на имеющиеся знания и способы действия рождает потребность в новом знании. Эта потребность и является основным условием возникновения проблемной ситуации, одним из главных ее компонентов.

Из проблемной ситуации может быть несколько выходов.

1. Учитель сам формулирует и решает проблему. **Пример: урок математики, 2-й класс.** Учитель знакомит учащихся с получением долей и их обозначением.

2. Учитель сам обозначает и решает проблему, привлекая учащихся к ее формулировке, выдвижению предположений, доказательству гипотезы и проверке решения. **Пример: урок русского языка, 2-й класс.** Тема «Перенос слов». Учитель говорит, что сегодня на уроке дети будут учиться переносить слова, и просит подумать, зачем и как это делают. Идеи детей и учителя записываются на доску. Все вместе приходят к выводу: для того чтобы правильно перенести слово, нужно уметь правильно разделить его на слоги.

3. Учащиеся самостоятельно определяют и решают проблему, но с участием и помощью учителя. **Пример: урок математики.** Тема «Понятие о равенствах и неравенствах». Учитель просит ребят выписать в один столбик математические высказывания со знаком  $=$ , в другой – со знаками  $<$  и  $>$ , а затем дать математическим высказываниям каждого столбика свои названия.

4. Учащиеся самостоятельно определяют проблему и решают ее без помощи учителя (но, как правило, под его руководством). **Пример: урок математики.** Тема «Умножение двузначного числа на трехзначное». Учащиеся уже умеют умножать двузначное число на двузначное, поэтому умножение на трехзначное число не составит для них проблемы. Учитель только дополняет уже известный им алгоритм.

Учителю при планировании проблемных ситуаций нужно помнить принцип несоответствия или противоречия в структуре уже имеющихся знаний, умений и навыков. Несоответствие, доходящее иногда до противоречия, возникает между

- старыми, уже усвоенными знаниями и новыми фактами, обнаруживающимися в ходе решения задачи. **Пример:** девочка записала под диктовку «К 2 прибавить 6 и умножить на 4» так:  $2 + 6 \cdot 4 = 26$ ; а мальчик

записал так: « $2 + 6 \cdot 4 = 32$ ». Найдите ошибку в записях;

- одними и теми же по характеру знаниями, но более низкого и более высокого уровня. **Пример: урок русского языка.** Учитель говорит: «У дороги дуб. Какое последнее слово? Какие звуки мы слышим, произнося слово [дуп]? Посмотрите, как пишется это слово. Сравните с его звуковым составом;

- научными и практическими, житейскими знаниями. **Пример: урок окружающего мира.** Учитель просит нарисовать на альбомном листе ручку, резинку, грушу, пенал. Затем дает задание нарисовать дом или машину в натуральную величину. Ученики понимают, что это невозможно, и под руководством учителя приходят к выводу, что нужно использовать масштаб.

Проблемная ситуация может возникнуть на уроках тогда, когда учитель намеренно сталкивает жизненные представления учащихся с фактами, для объяснения которых у школьников не хватает знаний, жизненного опыта. **Пример:** почему в нашей стране люди отмечают Новый год и старый Новый год? В Средние века отважных, смелых воинов, которые носили тяжелые доспехи, называли рыцарями, и в наше время человека могут назвать рыцарем. Кто он, рыцарь наших дней? Намеренно столкнуть жизненные представления учащихся с научными фактами можно, рассказав им об интересном явлении или опыте. Проблемную ситуацию учитель может создать, побуждая учащихся к сравнению, сопоставлению противоречивых фактов, явлений, данных. При создании проблемных ситуаций учителю очень важно не торопиться исправить ошибку учащегося. Это может привести только к появлению у учащихся робости, страха ошибиться, сковывает их инициативу в постановке и решении интеллектуальных проблем.

В процессе восприятия учащимися нового учебного материала нужно уделять внимание подготовке детей к активному восприятию новых знаний. Эту роль и выполняет проблемная ситуация. Одно из главных условий успешной работы учителя

– осознанное восприятие учащимися нового материала, что зависит от логики его объяснения учителем. Важнейшим признаком правильной логики объяснения нового материала является то, что каждое новое понятие, закон, правило оформляется в сознании учащегося как ответ на возникший у него самого или поставленный учителем вопрос и как необходимое логическое построение.

Процесс мышления начинается с анализа проблемной ситуации, в результате которого возникает и формулируется задача. Полный цикл умственных действий от возникновения проблемной ситуации до решения проблемы имеет несколько этапов: возникновение проблемной ситуации, осознание сущности затруднения и постановка проблемы, нахождение способа решения путем догадки или выдвижения предположений, обоснование гипотезы, ее доказательство, проверка правильности решения.

Учитель должен помнить, что при столкновении с трудностью у учащихся может и не возникнуть познавательная потребность, если задание, которое должно выявить затруднение у детей, дается без учета их интеллектуальных возможностей. Степень трудности задания должна быть такова, чтобы учащиеся не могли его выполнить с помощью уже имеющихся знаний и способов действия, однако этих знаний было бы достаточно для самостоятельного анализа (понимания).

Учитель должен уметь создавать на уроках последовательную систему проблемных ситуаций, которая является необходимым условием развития мышления.

Учитель должен знать, что в структуру проблемной ситуации входят следующие три компонента: неизвестное, познавательная потребность и интеллектуальные возможности человека.

*Светлана Владимировна Юркина – учитель начальных классов МСОШ № 31 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического профиля, г. Нижневартовск, Тюменская обл.*

## Викторина «Грамотей» для учащихся 3–4-х классов

Т.А. Молярова,  
А.А. Филатова



Группы продленного дня (ГПД) в начальной школе нужны для развития творчества, инициативности детей и организации досуговой деятельности. Особое внимание в свободное от самоподготовки время должно уделяться работе с детьми по интересам (проведение праздников, просмотр фильмов, подвижные игры, чтение, трудовая деятельность и т.д.).

В своей статье мы хотим показать значимость использования занимательного материала, игры, игровых ситуаций и заданий в активизации мыслительной деятельности учащихся и интереса к родному языку. Игра – это своеобразная форма активности ребенка, благодаря которой он учится и приобретает опыт. Предлагаем вниманию коллег одно из игровых мероприятий, способствующих формированию у детей наблюдательности, развитию воображения, закреплению учебных навыков.

Учащиеся делятся на две команды и выбирают капитанов.

### Задание 1.

– Вы, ребята, читали и знаете русские народные сказки, знакомы и с достижениями науки и техники. Запишите сначала сказочные чудеса (в столбик): *Конек-Горбунук, ковер-самолет, Золотой Петушок, сани-самокат, чудо-зеркальце, перо жар-птицы, волшебный клубочек, гусли-самогуды.*

– А теперь запишите современные приборы: *телевизор, радиолокатор, азросани, космическая ракета, самолет, прожектор, аудиоплеер, компас.*

– Ваша задача – сопоставить сказочные чудеса с современными предметами.

### Задание 2.

– Перед вами слово, состоящее из четырех букв. Они записаны на расстоянии друг от друга. Ваша задача – как можно быстрее написать

по 5 слов, начинающихся с буквы, входящей в это слово:

С	О	В	А
СОКОЛ	ОБЛАКО	ВИЛКА	АРФА
СИТО	ОКНО	БАТА	АРКА
СОСНА	ОГОРОД	ВОЛК	АРБУЗ
...	...	...	...

### Задание 3. Конкурс логогрифов.

– Логогриф – это загадка, в которой слово меняет свое первоначальное значение при отсечении или прибавлении к нему букв. Чтобы отгадать слово, надо сначала догадаться, о чем говорится в начале загадки. Затем уже в расшифрованном слове надо отнять или прибавить букву, получив слово с новым значением. Например:

Ее обходят корабли, но если букву «ш» поставить впереди, желей его и береги.  
(Мель – шмель)

- 1) Она достойна порицанья,  
Но если впереди

поставить восклицанье,  
То он на севере далеком обитает,  
И жителей тех мест  
он греет и питает.  
(Лень-олень)

- 2) Под моей листвою пышной  
Можно скрыться в летний зной.  
Если «к» сочтете лишней,  
Смысл получится другой:  
Стану белым и пушистым,  
Волокнистым, шелковистым.  
Полотенце, простыня  
Могут выйти из меня.

(Клён-лён)

Для проведения этого конкурса можно заранее попросить ребят подобрать шарады, и тогда команды смогут обмениваться заданиями.

### Задание 4. «Ловушки».

– Теперь я буду называть слова в единственном числе, а вы все вместе будете повторять их во множественном. Например: *кот–коты.*

Плот, крот, грот, дуга, рука, мука, беда, еда, слива, грива, диво.

Дети должны сообразить, что не все имена существительные обладают категорией числа.

– Я называю существительные мужского рода, а вы – женского.

Повар, портной, купец, храбрец, молодец, коза, мастер, ведро, день, лень, пень, лев, цыпленок, слон, козленок, конь.

В этом задании тоже скрыта «ловушка»: в перечне встречаются слова женского и среднего рода; слова, не имеющие пары по родовому признаку; слова, которые называют лицо как мужского, так и женского пола.

– А сейчас добавьте недостающие слова с противоположным значением в таких стихотворных строчках:

Скажу я слово «высоко»,  
А ты ответишь: ... («Низко».)  
Скажу я слово «далеко»,  
А ты ответишь: ... («Близко».)  
Скажу я слово «трус»,  
Ответишь ты: ... («Храбрец».)  
Теперь «начало» я скажу.  
Ну, отвечай! («Конец».)

#### Задание 5. Словарная разминка.

На доске записаны слова с пропущенными буквами. Кто, вставив буквы, допустит меньше ошибок?

1-я команда	2-я команда
Б...лото	Г...рячий
Земл...ника	Кр...жовник
П...латка	П...ртрет
Профе...ия	Те...итория
К...шмар	М...роженое
Ш...фёр	Ч...рнила
Ябл...ко	Г...ризонт

#### Задание 6. Хорошо ли вы знаете пословицы?

1) Каким является окончание известной пословицы «Не плюй в колодец...»?

- а) ...сам туда попадешь.
- б) ...там раки зимуют.
- в) ...пригодится воды напиться.
- г) ...с высокой колокольни.

2) Назовите героя пословицы «Сколько ... ни корми, а он все в лес смотрит»:

- а) волк;
- б) шакал;
- в) кенгуру;
- г) Винни-Пух.

3) Кто кого видит издалека в известной пословице?

- а) Ишак ишака;
- б) горняк горняка;
- в) рыбак рыбака;
- г) дурак дурака.

4) Закончите пословицу «Сам кашу заварил, сам и ...»:

- а) лаптем щи хлебай;
- б) гуляй смело;
- в) расхлебывай;
- г) семь раз отмерь.

5) Как вы считаете, каким будет окончание пословицы «С миру по нитке ...»?

- а) Коту под хвост;
- б) мертвому ослу уши;
- в) голому рубашка;
- г) да зуб неймет.

6) Как вы считаете – «Чем дальше в лес, ...»:

- а) тем дальше будешь;
- б) тем больше дров;
- в) тем кобыле легче;
- г) тем карман шире?

#### Задание 7. Угадай слово.

1) Его корень в слове *писать*, приставка – в слове *рассказывать*, суффикс – в слове *книжка*, окончание – в слове *вода*. (*Расписка*)

2) Его корень в слове *вязать*, приставка – в слове *замолчать*, суффикс – в слове *сказка*, окончание – в слове *рыба*. (*Завязка*)

3) Снежинка – подъехал – лесник – ученики (*подснежники*).

4) Ставить – приехать – дочка – ложка (*приставка*).

Надеемся, что эта викторина поможет ребятам увидеть, сколько интересного и увлекательного заключает в себе русский язык.

Занимательный материал, используемый в викторине, требует от педагога определенной подготовки, но результат оправдывает все затраты труда и времени.

Тамара Андреевна Молярова, Алла  
Анатольевна Филатова – воспитатели  
группы продленного дня, ГОУ СОШ  
№ 924, г. Москва.

# Чудесные незнакомчики, мы вас узнаём! (Сценарий праздника во 2-м классе)

И.А. Альшевская



**Цели мероприятия:** содействовать налаживанию доверительного, теплого общения между учениками, родителями, учителем; показать важность семьи для каждого человека, знакомить с семейными отношениями и принципами, на которых они основываются; развивать творческие способности детей, воспитывать в них чувство нежности к малышам, любви и уважения к родителям.

## Подготовительная работа.

1. Оформление стенда «Чудесные незнакомчики».

По просьбе учителя ученики приносят свои фото в раннем возрасте (от года до трех лет) и отдают их для оформления стенда, никому не показывая. Ребята должны будут узнать друг друга на стенде. Неузнанный герой получит приз.

2. Ученики опускают в вазу листочки, на которых указаны их имена, рост, вес на момент рождения. Данные обрабатываются и заносятся учителем в сводную таблицу.

3. Составляется книжка-малышка «Чудесные истории из жизни незнакомчиков, рассказанные их родителями».

4. Выставка детских рисунков к сказкам.

5. Создание «Словарика незнакомчиков».

В специально приготовленную коробку дети кладут листочки, на которых записаны их имена и «смешные» слова, которые они говорили, когда были маленькими (с «расшифровкой»). Например: «Таня Бризинская: насока – носок, муня – муха, кика – кошка».

6. Определение победителей фотостенда по следующим номинациям:

- «Неузнанный герой».

- «Самая очаровательная улыбка».

- «Самые шикарные щеки».

- «Самая лучшая прическа».

- «Богатырь 2 "Д"» (по данным таблицы).

- «Великан 2 "Д"» (данные таблицы).

Ученики вместе с учителем обсуждают и выбирают победителей по данным номинациям.

7. Составление описаний-комментариев «чудесных незнакомчиков» для фотостенда может проводиться на переменах совместно учителем и группой учеников. Учителю надо проявить творчество при составлении таких комментариев и учить этому детей. Комментарии могут быть такими:

- «Чудесный блондин или блондинка с голубыми глазами и шикарными щеками».

- «Очаровашка с милой улыбкой в нарядном платье и шляпке».

- «Очень серьезная незнакомка, обязательная и сдержанная в чувствах».

- «Красивый незнакомчик в хорошем настроении и с большой любовью к технике».

8. Подготовка инсценировки сказки «Вежливое слово».

9. Подготовка танца под мелодию песни «Маленькая страна».

10. Разучивание стихотворений, песенок.

Зал к празднику украшается рисунками, шарами; перед доской устанавливается стенд с фотографиями (желательно спроецировать их на большой экран).

## Ход праздника.

В зале сидят полукругом родители, звучит музыка, заходят ученики, у них в руках мягкие игрушки. Дети



сидятся полукругом впереди родителей. Музыка затихает. Выходят учитель и двое учеников. Здравуются.

Ведущий:

– Наш праздник посвящается «чудесным незнакомчикам», которых вы видите на стенде и на экране. Более красивых малышей и встретить трудно, не правда ли? Но кто они? Это мы сейчас и попытаемся выяснить. Итак, настал момент знакомства!

1. На экране появляется фото, учитель или его помощники зачитывают комментарий к нему и спрашивают: «Как же зовут этого незнакомчика?» Ученики угадывают. Если кого-либо так и не узнали, этого ученика просят встать, и он тут же получает приз в номинации «Неузнанный герой».

2. Оглашение ведущими победителей по всем номинациям и вручение призов.

Одновременно фото победителей демонстрируется на экране под музыкальное сопровождение.

– Каким приятным оказалось наше знакомство! Мы как будто путешествуем по прошлому, по волшебной стране под названием «Детство».

3. Ученики исполняют танец «Маленькая страна» с мягкими игрушками, которыми после танца украшают класс.

– Давайте продолжим наше путешествие в прошлое и вернемся к первому году вашей жизни, когда вы были еще совсем крошечными. Кто знает, какие звуки издают младенцы, когда плачут? («Уа!»)

– А теперь представьте, что вы младенчики и только что проснулись. Зовете маму. Кто произнесет «Уа!» с интонацией призыва?

Дети пробуют.

– Мама не может сейчас подойти, и вы обиделись. Кто произнесет «Уа!» с интонацией обиды?

Дети произносят.

– Мама уже бежит к вам, но вы устали ждать и раскапризничались. Кто произнесет «Уа!» с интонацией каприза?

Произносят.

– Младенцы говорят только «Уа!», но они так много могут сказать при помощи интонации. А какие они хорошенькие! Их все так любят.

Правда, случаются и такие си-

туации, как в стихотворении А.Л. Барто «Обида».

4. Чтение учеником стихотворения:

Моей сестренке двадцать дней,  
Но все твердят о ней, о ней:  
Она всех лучше, всех умней.

И слышно в доме по утрам:  
– Она прибавила сто грамм!  
Ну девочка, ну умница!

Она водички попила –  
За это снова похвала:  
– Ну девочка, ну умница!

Она спокойна поспала:  
– Ну девочка, ну умница!

А мама шепчет: – Прелесть! –  
В восторге от Аленки.  
– Смотрите, разделились  
Мы в новые пеленки.

– Смотрите, мы зеваем,  
Мы ротик разеваем! –  
Кричит довольный папа.  
И он неузнаваем –

Он всю цветную пленку  
Истратил на Аленку!

Я гвоздь в сарае прибавал,  
И то не слышал я похвал!

Обиду трудно мне скрывать,  
Я больше не могу.  
И вот я тоже лег в кровать  
И стал кричать: – Агу!

Взглянул мой папа на меня,  
Сказал он: – Не дури!  
Ты что вопишь среди бела дня,  
Как дети-дикари?

Тогда я лег лицом к стене,  
И ждал я нахлобучки.  
Вдруг мама бросилась ко мне:  
– Давай возьму на ручки?

А я в ответ: – Я не грудной,  
Ты просто так побудь со мной.

– Младенцы подрастают. И вот малышам уже год. Они начинают разговаривать. Но как иногда трудно окружающим понять их! Хорошо, что рядом мама и папа. Они всё понимают с полуслова. Давайте познакомимся с вашими первыми словами и попытаемся угадать их значение

5. Игра «Угадай словечко» (по «Словарику незнакомчиков»).

– С раннего детства мамы, папы, бабушки и дедушки учили вас вежливым

словам. Иногда это могло быть и так, как в сказке, которую сейчас увидим.

**6. Инсценировка сказки «Вежливое слово» Э. Мошковской.**

Звучит веселая музыка, ученик выносит на сцену шест, на котором прикреплены табличка «Касса» и несколько шариков. Другой ученик выносит стул и ставит рядом. Появляется Кассир, садится на стул. С другой стороны кассы появляется Зазывала. Музыка затихает.

*Зазывала:*

Театр открывается!  
К началу все готово!  
Билеты предлагаются  
За вежливое слово.

В три часа открылась касса,  
Собралась народу масса,  
Даже Ежик пожилой  
Притащился чуть живой.

(На сцену выходит Ежик с палочкой, в очках, под мышкой табличка со словом «Спасибо».)

*Кассир:*

Подходите,  
Ежик, Ежик!  
Вам билет  
В каком ряду?

*Ежик:*

Мне – поближе:  
Плохо вижу.  
Вот **Спасибо!**  
Ну, пойду.

(Кассир берет табличку и передает ее мальчику, который держит шест. Мальчик прикрепляет табличку на шест. Кассир дает Ежу билет, тот проходит вглубь сцены и садится на стул. На сцену выбегает Овечка с табличкой «Благодарю».)

*Зазывала:*

Говорит Овечка...

*Овечка:*

Мне – одно местечко!  
Вот мое **Благодарю** –  
Доброе словечко.

(Овечка говорит свои слова, подражая блянию овцы. Отдает табличку Кассиру, тот передает ее мальчику, который прикрепляет табличку к шесту. Овечка с билетом проходит в зал. На сцене появляется Утка – исполнитель роли имитирует ее походку. Говорит свои слова, отдает табличку, проходит в зал.)

*Утка:*

Кряк! Первый ряд  
Для меня и для ребят!

*Зазывала:*

И достала Утка  
**Доброе утро.**

(На сцену чинно выходит Олень с женой и дочкой. Говорит свои слова, указывая на жену и дочку.)

*Зазывала:*

А Олень?

*Олень:*

Добрый день!  
Если только вам не лень,  
Уважаемый кассир,  
Я бы очень попросил  
Мне, жене и дочке  
Во втором рядочке  
Дайте лучшие места,  
Вот мое **Пожалуйста!**

*Зазывала:*

Вдруг ворвался Косолапый...

(На сцену выбегает Медвежонок.)

*Медвежонок:*

Касса, выдай мне билет!

*Кассир:*

Ваше вежливое слово?

*Медвежонок:*

У меня такого нет.

*Кассир:*

Ах, у вас такого нет?  
Не получите билет.

*Зазывала:*

Ничего кассир не дал!  
Косолапый зарыдал,  
И ушел он со слезами,  
И пришел к мохнатой маме.

(Медвежонок закрывает лицо руками, рыдает, идет к Медведице.)

*Зазывала:*

Мама шлепнула слегка  
Косолапного сына.  
И достала из комода  
Очень вежливое что-то.

*Мама:*

На, сыночек дорогой,  
И всегда носи с собой!

(Медведица дает Медвежонку таблички, он их рассматривает.)

*Зазывала:*

Театр открывается!  
К началу все готово.  
Билеты предлагаются  
За вежливое слово!  
Вот уже второй звонок!  
Медвежонок со всех ног  
Подбегает к кассе...

(Подбегает Медвежонок, подает таблички.)

*Медвежонок:*

**До свиданья!**

**Здрасте!**

**Доброй ночи!**

**И рассвета!**

**Замечательной зари!**

*Зазывала:*

**И кассир дает билеты –**

**Не один, а целых три!**

*Медвежонок:*

**С Новым годом!**

**С новосельем!**

**Разрешите вас обнять!**

*Зазывала:*

**И кассир дает билеты –**

**Не один, а целых пять.**

**И кассиру**

**Во всю силу**

**Очень хочется запеть:**

*Все:*

**Очень-очень-очень-очень-**

**Очень вежливый медведь!**

– Вот и нашим малышам предстояло многому научиться: говорить, ходить, одеваться, подносить ложку ко рту... Поверьте, это было нелегко. Иногда все получалось так, как в этих играх.

**7. Игра «Накорми товарища».** За стол садятся друг напротив друга два ученика. Перед ними тарелки с водой, в руках ложки. Играющие кормят друг друга водой с завязанными глазами.

**8. Игра «Кто быстрее и лучше оденется».** Играющим (их двое или трое) завязывают глаза, дают пакеты с одеждой. Ученик достает вещь из пакета, на ощупь определяет, что это, и надевает. Кто оденется быстрее и аккуратнее, тот и победитель.

– Детство невозможно представить без колыбельных песенок наших мам. Давайте послушаем некоторые из них.

**9. Исполнение учениками колыбельных, чтение потешек.**

– Дорогие ребята, в раннем детстве вы были очень забавными, смешными. Много занимательных историй можно вспомнить и рассказать. Давайте послушаем некоторые из них.

**10. Чтение историй из книжки-малышки.**

– Ну вот и подошло к концу наше маленькое путешествие в прошлое, наше знакомство с милы-

ми малышами, которые превратились в замечательных второклассников. Давайте на них еще раз полюбуемся.

**11. Парад «чудесных незнакомчиков» и второклассников.**

Звучит негромкая мелодия, учитель объявляет имя ученика, на экране появляется его фото в раннем детстве. Названный ученик подходит к стенду, снимает свое фото и проходит круг по залу под аплодисменты окружающих, держа фото перед собой.

Праздник можно закончить совместным чаепитием.

*Ирина Александровна Альшевская – учитель начальных классов, г. Минск, Республика Беларусь.*

## **Сказка «Репка» на новый лад** **(антиникотиновая)**

*О.В. Бондарева*

В нашей школе большое внимание уделяется пропаганде здорового образа жизни среди учеников и их родителей. Совместные праздники и соревнования с участием детей и взрослых уже вошли в традицию. Во время проведения акции «Спорт против наркотиков» ученики 4-го класса воспитывали своих курящих родителей и напомнили им о вреде никотина для окружающих с помощью сказки. Главные герои в ней – традиционные, а вот содержание, как говорится, на злобу дня.

*Ведущий 1:*

**Жили-были бабка с дедкой.**

**Посадили они репку.**

**Выросла большая репка.**

**Дед надвинул свою кепку,**

**В зубы трубочку вложил –**

**С ней он много лет дружил.**

**Тянет репку он, старается –**

**Ничего не получается.**

Вот что сделал никотин!

Дед не справится один.

*Дед:*

Баба, эй, скорей беги,

Тянуть репку помоги!

*Ведущий 2:*

А тот, кто с курильщиком рядом  
живет

И дым постоянно глотает,

Тоже здоровье и силу теряет.

«Пассивный курильщик»

его называют.

(Тянут-потянут – вытянуть не могут.)

*Баба:*

Я старалась как могла,

А тебе не помогла.

Нету сил, я задыхаюсь!

Толку нет, хоть и стараюсь.

Может, внуку позовем?

Мы не справимся вдвоем.

*Дед и баба:*

Внученька! Скорей беги,

Тянуть репку помоги!

*Ведущий 1:*

Вот и внучка прибежала –

Да и с нею толку мало:

Только кашляет, бедняжка.

Видно, дышится ей тяжело.

Дымом с юных лет травиться –

Так, ребята, не годится:

Ни вперед и ни назад,

Не идут дела на лад.

(Тянут-потянут – вытянуть не могут.)

*Внучка:*

Жучка! К нам сюда беги,

Тянуть репку помоги.

*Ведущий 2:*

Жучка сразу прибежала,

Руки деду облизала.

На руках остался след –

Никотин от сигарет.

Никотин – ужасный яд

Для собак и для щенят.

Плохо бедной Жучке стало –

Даже в обморок упала.

(Бабка и внучка приводят Жучку в чувство.)

*Дед:*

Надо что-то предпринять.

Видно, кошку надо звать.

*Жучка:*

Мурка! К нам скорей беги,

Тянуть репку помоги.

*Ведущий 1:*

Дед сушил табак на печке,

Там же Мурочка спала,

И всегда на пышной шкурке

Пыль табачная была.

Кошка грязи не терпела,

Шерстку мыла языком

И, выходит, ежедневно

Отравлялась табаком.

Уж какое там бежать –

Ей бы впору полежать.

*Ведущий 2:*

Дружно все они пытались

Репку вырвать из земли.

Хоть старались, напрягались,

Сделать это не смогли.

Как теперь им быть, не знают.

Видят – мышка пробегает.

*Все (хором):*

Мышка! Мышка! К нам иди,

Тянуть репку помоги!

*Мышка:*

Вы в дыму годами жили,

С физкультурой не дружили.

С вами дело начинать –

Так себя не уважать.

Если бросишь, дед, курить –

Сразу сил прибавится,

И тогда с любой работой

Все мы можем справиться.

Раз, два! Раз, два!

Станет светлой голова.

Три, четыре! Три, четыре!

Будешь самым сильным в мире.

Раз, два, три, четыре, пять!

Можно дело начинать.

Раз, два, не жалеи!

*Жучка:*

Дергай репку веселей.

*Дед:*

Нет – куренью, да – здоровью!

*Кошка:*

Пейте молоко коровье.

*Внучка:*

А из репки сварим кашу.

*Бабка:*

Всю семью накормим нашу.

*Все (хором):*

Сказка ложь, да в ней намек,

Добрый молодцам урок.

Ольга Викторовна Бондарева – учитель  
начальных классов, с. Лемешкино, Руднян-  
ский р-н, Волгоградская обл.

## Методика обучения грамоте К.Д. Ушинского

А.А. Штец

Своеобразие методики обучения грамоте К.Д. Ушинского вытекает из поставленной им главной цели – «упражнять все способности дитяти вместе с ученьем грамоте, – развивать, укреплять, давать полезный навык, возбуждать самостоятельность и, как бы мимоходом, достигать обучения чтению и письму» [2, с. 249]. Обучение чтению и письму не является для Ушинского самоцелью; по сути, оно рассматривается как средство развития ребенка, а значит, в целом может рассматриваться как развивающее обучение.

Ведущей в таком обучении грамоте, по убеждению ученого, является педагогическая идея самостоятельности ребенка. «Я не потому предпочитаю звуковую методу, что дети по ней учатся скорее читать и писать, – подчеркивает педагог, – но потому, что, достигая успешно своей специальной цели, метода эта в то же время дает самостоятельность ребенку, беспрепятственно упражняет внимание, память и рассудок дитяти, и когда перед ним потом раскрывается книга, оно уже значительно подготовлено к пониманию того, что читает, и, главное, в нем не подавлен, а возбужден интерес к учению» [2, с. 237–238].

Необходимо отметить, что Ушинский предложил концепцию «развивающего учения», которая имеет самое прямое отношение к обучению грамоте. По его убеждению, процесс целостного развития души ребенка должен начинаться с правильного, естественно организуемого обучения грамоте. Естественность, или природосообразность, обучения грамоте в методике Ушинского вытекает из следующих важнейших принципов:

- совместная деятельность учителя и учащихся в процессе обучения как способ организации самостоятельности каждого ученика;
- занимательное обучение, обеспечивающее мотивацию успеш-

ного обучения как результативной и полезной для ребенка деятельности;

- многообразие деятельности ребенка с общим направлением на всестороннее развитие его телесного и душевного организма;

- развитие в обучении необходимых и полезных ребенку навыков;

- выращивание в ребенке его сознательной души на основе адекватного этому процессу содержания обучения;

- системность учебного материала, выходящая из самой сущности предмета обучения;

- обучение по своему содержанию должно быть воспитывающим, обеспечивающим духовное становление человека на основе родного языка;

- обучение грамоте открывает для ребенка «сокровищницу народного духа», развивает его речь как «дар слова»;

- устная речь – основа, из которой выводится чтение и письмо как особая деятельность с письменной речью;

- наглядное обучение как система занятий по развитию речи является базовой по отношению к чтению и письму;

- ведущая развивающая роль в первоначальном обучении принадлежит родной речи (языку).

Выделенные Ушинским принципы методики обучения грамоте – по его выражению, «главнейшие дидактические правила первых лет ученья» – достаточно определенно показывают, что таким образом и с таким обоснованием до него проблема обучения грамоте, по крайней мере в России, не решалась. Безусловно, Ушинский опирался на западноевропейский опыт, в частности методику Шерра, но этот опыт был творчески переработан в соответствии с «русскими потребностями». «Самые условия нашего языка не позволяли мне, – подчеркивал Ушинский, – слишком близко придерживаться германских методов, но не помешали воспользоваться тем, что, имея общечеловеческие основы, применимо ко всем языкам и детям всех народностей». Результатом такой переработки оказалась оригинальная методическая система обучения грамоте, представленная в учебнике «Родное слово» [1].

Остановимся на основных особенностях его методической системы, об-



ращая внимание в первую очередь на способы и приемы реализации выделенных принципов в структуре и содержании обучения грамоте.

### **Методическая система «Родного слова»**

По Ушинскому, годичный курс обучения грамоте включает три периода: «приготовительный», период «совместного изучения письма и чтения по азбуке» и период обучения «по первой книге после азбуки».

В отношении первого периода следует отметить, что сам Ушинский не выделяет его особо, с четким определением временных границ и отвечающего специфике периода объема содержания обучения. Тем не менее наличие в методическом руководстве раздела с названием «Звуковые упражнения, приготовляющие к чтению» дает нам основание рассматривать его наряду с разделом «Элементарное письмо» как особый «приготовительный» период, обеспечивающий необходимую подготовку учащихся к успешному обучению по азбуке «Родного слова».

### **«Приготовительный» период обучения грамоте**

«Приготовительный» период начинается с нескольких организационных уроков, на которых класс должен привыкнуть «слушать учителя и исполнять его требования». Основная задача – приучить детей к правильной деятельности с помощью беседы в форме вопросов и ответов. Затем организуется собственно систематическое обучение.

Оно разделяется на три совместно идущих занятия: 1) наглядное обучение; 2) подготовительные упражнения в письме; 3) звуковые упражнения, приготовляющие к чтению. Причем, как подчеркивает Ушинский, «все эти три упражнения должны идти одновременно, сменяя одно другое в каждом уроке». Каждое занятие должно отражать собственную систему или, говоря современным языком, типологию упражнений.

К сожалению, система занятий наглядного обучения не была представлена методистом: «Правильное наглядное обучение имеет

свою систему, свои правила и приемы, о которых распространяться здесь я считаю излишним, так как у нас пока нет средств для такого обучения». Безусловно, в середине XIX в. массовая школа испытывала трудности с обеспечением обучения наглядными средствами (цветными репродукциями картин, изображениями предметов и т.п.). Однако отсутствие в методическом руководстве типологии таких упражнений вообще лишало учителя возможности грамотно строить, т.е. придерживаясь определенной системы, данные занятия даже при наличии наглядных средств. В результате один из заявленных Ушинским принципов обучения грамоте оказался не реализованным в его методической системе, по крайней мере в рамках «приготовительного» периода. Из этого со всей очевидностью следует, что, во-первых, в методической системе осталась нераскрытой в полном объеме система занятий по развитию речи и, во-вторых, развитие речи потеряло свою функцию основы по отношению к первоначальному чтению и письму. Эти следствия весьма заметны уже при общем взгляде на рекомендации Ушинского к занятиям по «элементарному письму» – «приготовительные упражнения в письме».

### **Литература**

1. Ушинский, К.Д. Родное слово : Книга для учащихся : Советы родителям и наставникам о первоначальном преподавании вообще и первоначальном преподавании родного языка по учебнику «Родное слово» : Год первый / К.Д. Ушинский. – 1861.
2. Ушинский, К.Д. Русская школа / К.Д. Ушинский. – М., 2002.

*(Продолжение следует)*

*Александр Александрович Штец – канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.*

## Возможности современного учебника в развитии профессиональной рефлексии будущих учителей

А.Г. Биба



В статье раскрывается сущность профессиональной рефлексии применительно к лингводидактической подготовке будущих учителей. Анализируется соответствие вузовского учебника современному подходу к профессиональному образованию, а также рассматриваются возможности развития рефлексии студентов в процессе работы с учебной литературой.

**Ключевые слова:** формирование профессиональных умений учителей начальных классов, учебная рефлексия, профессиональная рефлексия, осознание учебной деятельности, методика преподавания русского языка в начальной школе.

В современной педагогике высшей школы формирование профессиональных умений учителей начальных классов осуществляется в контексте развития личности будущего специалиста. В связи с этим в лингводидактической подготовке встает проблема организации обучения студентов с одновременным развитием их личностных качеств. На наш взгляд, этот вопрос прежде всего касается профессионально значимых характеристик и во многом связан с требованиями к учителю начальной школы.

В педагогике существуют разные подходы к развитию обучающихся. Один из них связан с формированием у человека желания и умения самостоятельно учиться. Такой подход реализуется в современных системах начального обучения. Авторы вариативных программ по русскому языку ставят задачу формирования у учащихся **осознанного отношения не только к содержанию, но и к процессу обучения** и развития их как субъектов обучения. Это требует от учителя **готовности к формированию у школьников учебной рефлексии**, т.е. способности осознавать собственную учебную деятельность на уроке, в том числе и на уроке русского языка.

Осознание деятельности заклю-

чается в понимании и формулировке ее компонентов: цели, способов осуществления, результатов.

Осознанность обучения необходимо отличать от учебной рефлексии. Осознанность заключается в понимании содержания деятельности. Например, если ученик осознает и может четко объяснить, почему слова *гусь* и *гусеница* не являются родственными, а *гусенок* и *гусь* – родственные, это свидетельствует об осознании материала. Если ученик может объяснить, как он определял, что *гусь* и *гусеница* не являются родственными словами, он осуществляет рефлекссию на способ действия. Учебная рефлексия также позволяет младшим школьникам на любом этапе обучения определить границу между собственным знанием и незнанием. Это действие является ключевым при осознании цели учебной деятельности на уроке, так как она осуществляется для преодоления незнания.

Идея развивающего обучения касается не только школьного образования. Качественная подготовка учителей должна обеспечивать формирование у них рефлексии. Не требует обоснования тот факт, что человек не способен развивать в другом те качества, которыми он сам не обладает. Поэтому готовность студентов к формированию рефлексии на уроках русского языка не ограничивается методической подготовкой. Будущие учителя должны быть готовы к осуществлению **профессиональной рефлексии**. В целом это означает осознание ими границы профессионального знания и незнания, цели учебно-профессиональной и методической деятельности, способов ее осуществле-

ния и результатов. Согласно проведенному исследованию, у студентов, которых этому учили (на занятиях в вузе и педагогической практике), необходимые умения развития школьников сформированы на более высоком уровне, чем у обучающихся традиционно. Будущие учителя испытывают намного меньше затруднений в разработке уроков русского языка в соответствии с развивающими целями, интерпретируют собственную деятельность с точки зрения развития рефлексивных действий у учащихся. Они четко оценивают результаты собственной деятельности и осознают, какие методические знания и умения у них уже есть, а каких еще нет, быстрее и продуктивнее могут обнаружить у себя профессиональные недостатки и спланировать деятельность по их устранению.

В сущности феномена рефлексии (и учебной, и профессиональной) содержится явная связь с деятельностью, направленной на получение знаний. Из этого следует **необходимость организации обучения студентов в деятельностной логике**. На наш взгляд, построение занятий в форме постановки и решения профессионально-методических задач и получение итогового результата как способа методического действия ориентируют будущих учителей на осуществление профессиональной рефлексии. Такие же возможности имеет и теоретическая, и практическая подготовка будущих учителей. В процессе определения и осознания общих основ построения и организации обучения, принципов решения практических задач по развитию рефлексии у младших школьников предполагается осознание будущими учителями теоретических проблем, планирование этапов их решения, понимание связи теоретических знаний и умений с методикой решения задач практического характера.

При построении уроков русского языка с одновременным развитием у учащихся рефлексии студенты определяют теоретическую основу собственной методической деятельности и используют ее в обосновании отбора содержания и методов обучения.

Профессиональная рефлексия

сочетает осмысление деятельности на уроке и понимание деятельности по саморазвитию, совершенствованию себя как педагога.

Достижение второго уровня осмысления в процессе лингводидактической деятельности происходит через определение границы собственного методического знания и незнания. Осознание будущими учителями собственной учебно-профессиональной деятельности происходит, когда они ощущают потребность в деятельности, возникающую на основе проблемности в обучении. В контексте лингводидактической подготовки это означает, во-первых, ориентацию на реально значимые для будущих учителей проблемы развития рефлексии при обучении русскому языку (организация урока, отбор содержания, его интерпретация в связи с развитием рефлексии и др.). Во-вторых, теоретическая и методическая подготовка строится на основе осознания этих проблем и их решения, включая определение самими студентами цели деятельности на лекции или практическом занятии, планирование деятельности, проигрывание возможных альтернатив, анализ полученных результатов.

Из сказанного следует, что лингводидактическая подготовка должна обеспечивать развитие профессиональной рефлексии будущих учителей и на этапе овладения теоретическим материалом, и в процессе формирования практических умений.

В сложившейся образовательной ситуации встает **вопрос о способах формирования профессиональной рефлексии у студентов**. Как в теоретической, так и в практической подготовке будущих учителей используется учебник. С учебной литературой студенты в основном работают самостоятельно, дополняя и углубляя полученные на лекциях знания. К сожалению, проблема развития учебной рефлексии у младших школьников в фундаментальной и методической науке исследована недостаточно, поэтому будущим учителям приходится изучать традиционные учебники по психологии, педагогике и методике русского языка, большинство которых убеждают сту-

дентов в том, что развитие при изучении русского языка включает в себя формирование учебной рефлексии, но не предоставляют необходимой информации (теоретического и практического характера) по ее формированию. Косвенно в учебных пособиях затрагивается понятие рефлексии как осознание результата деятельности, отмечаются отдельные условия формирования рефлексии. Однако этого, на наш взгляд, недостаточно для того, чтобы студенты были готовы к самостоятельной организации осознания учащимися границы своего знания и незнания, цели своей деятельности, способов ее осуществления и результатов. Методических указаний по организации формирования рефлексии целенаправленно и системно (как осознания собственной учебной деятельности, всех ее компонентов) в учебниках не содержится.

Обнаружение студентами релевантной информации осложняется тем, что **идея формирования профессиональной рефлексии в большинстве вузовских учебников не заложена ни в содержании, ни в организации материала.** Исследования выявили отсутствие системы заданий на осознание будущими учителями границы теоретического и методического знания и незнания, цели и результата изучения материала, на формирование способа извлечения профессионально значимой информации. Последовательность подачи материала в традиционных учебных пособиях не соответствует деятельностному подходу к овладению методическими знаниями. Авторы большинства доступных среднему студенту учебных пособий не учитывают его подготовки (уровень имеющихся у него знаний по определенной проблеме), не пытаются преподнести материал в форме решения методической проблемы, не формируют у будущего учителя способ действия, не стимулируют развития рефлексии на собственную систему знания и незнания. Однако специфика учебного текста по методике русского языка создает возможности для развития профессиональной рефлексии. Если рассмотреть извлечение лингвометодической информации с точки зрения деятель-

ностной теории, можно выделить следующие этапы: целеполагание, интерпретация текста как способ методической деятельности и сопоставления результатов с целью работы.

Для решения проблемы мы предлагаем **специальные руководства к работе с учебником.** Они включают систему заданий, расположенных в соответствии с логикой развертывания учебной деятельности и направленных на осознание каждого ее компонента. Задания объединяются в блоки.

В **мотивационно-целевой блок** входят задания на рефлексивное осознание студентами границы своего знания и незнания по изучаемой проблеме. Сначала обучающимся предлагаются вопросы, способствующие обобщению знаний, полученных на лекциях. За ними следуют вопросы, которые помогают осознать, что имеющихся знаний недостаточно для решения проблемы. Затем будущим учителям предлагается определить, какие знания им необходимо извлечь из учебника. После этого студентов ориентируют на формулировку цели самостоятельной работы и предлагают сравнить ее с предложенными задачами в руководстве.

Приведем пример из спецкурса «Методика формирования учебной рефлексии у младших школьников на уроках русского языка». На лекции изучается рефлексия как осознание собственной деятельности. Между тем в науке существуют исследования рефлексии с точки зрения самосознания человека и социума. Студентам предлагаются цитаты, противоречащие известному содержанию рефлексии. Они задумываются над тем, почему авторы не затрагивают проблемы обучения, говоря о рефлексии, и делают предположение о существовании других представлений о рефлексии. После этого студенты формулируют цель изучения учебника: выяснить, какие существуют подходы к пониманию рефлексии.

**Блок осознания способа деятельности** ориентирует будущих учителей на освоение этапов изучения материала и выстраивание логики овладения им. Студентам предлагается из



нескольких вопросов выбрать главные, расположить их в методически определенной последовательности, распределить уточняющие вопросы, обосновать свой выбор. Например, в руководство по изучению методики склонения имен прилагательных включены следующие вопросы:

1. Лингвистическое содержание склонения имен прилагательных.
2. Связь склонения имен прилагательных и существительных.
3. Упражнения по теме.
4. Проверка окончаний имен прилагательных способом подстановки.
5. Ошибки и затруднения учащихся в ходе изучения темы.
6. Использование таблиц в ходе изучения склонения имен прилагательных.
7. Алгоритм определения безударных окончаний имен прилагательных.

Для того чтобы описанная работа была содержательной, вопросы сопровождаются следующими заданиями: «Подумайте, зависит ли методика изучения материала от его лингвистического содержания, учитываются ли ошибки и трудности учеников в отборе упражнений. Определите, какие вопросы составляют лингвистическую основу темы, ее методику».

**Блок осознания результата деятельности** стимулирует определение студентами результата изучения материала, соотнесение результата с целью деятельности и рефлексивную оценку самостоятельной работы. На этом этапе важно, чтобы будущие учителя определили противоречия и трудности, с которыми они столкнулись в ходе изучения содержания учебника, и были готовы обсудить их на занятии.

Бесспорно, что формирование профессиональной рефлексии требует проявления личного отношения к осуществляемой деятельности. Наблюдения за результатами изучения студентами текста учебника позволили сделать заключение о том, что многие из них подходят к работе формально, и именно у этих студентов возникают трудности в осуществлении рефлексивных действий. В значительной степени

это объясняется отсутствием внутренней мотивации к деятельности. Данное явление наблюдается на начальных курсах, когда будущие учителя еще не сталкиваются с реалиями педагогической практики и занимают «школярскую» позицию в овладении методикой преподавания русского языка. Для улучшения ситуации в руководствах по работе с учебниками предлагаются задачи на осознание собственного интереса к деятельности, возникающих трудностей, связанных с имеющимися в методике и теории противоречиями, и преодоление этих трудностей. В данную группу задач входят упражнения на разработку лингвометодического анализа темы по русскому языку на выбор (например, «Звуки русского языка», «Родственные (однокоренные) слова», «Правописание слов с парными согласными»). Прежде чем приступить к анализу, студентам предлагается изучить материал школьных учебников по выбранной теме и актуализировать соответствующие лингвистические знания. Анализ выбранной темы начинается с вопросов: «Достаточно ли учителю знаний по лингвистике для того, чтобы проводить уроки по данной теме и развивать у школьников рефлексия на собственную деятельность?»; «Какие знания по методике изучения выбранной темы с одновременным развитием школьников у вас уже есть, а каких знаний вам еще не хватает?». Затем предлагаются описания проблем школьной практики по анализируемой теме и высказывания учителей по поводу связанных с ней трудностей. После этого перечисляются необходимые знания и умения, которыми должен владеть будущий учитель. Предлагаемые вопросы заставляют студентов обратиться к собственным методическим знаниям и осуществить рефлексия на границу знания и незнания.

К анализу темы прилагаются вопросы, соответствующие следующим этапам:

1-й этап – формулировка основных методических знаний и умений, полученных и сформированных в ходе анализа темы;



2-й этап – сравнение их с поставленными целями изучения темы для выяснения результативности собственной учебной деятельности;

3-й этап – выяснение причин, по которым поставленные цели реализованы частично;

4-й этап – формулировка знаний и умений, которыми нужно овладеть студенту.

Предложенная логика вопросов позволяет будущим учителям сознательно организовывать собственную деятельность по профессиональному совершенствованию, осмысленно усваивать материал учебника.

Для осознания личной значимости изучения учебной литературы, а также содержания и хода собственных действий студентам предлагается выстраивать **диалог с автором учебника**: по мере освоения материала будущие учителя могут задавать вопросы, формулировать и фиксировать свои мнения. Затем на семинарских занятиях обучающиеся вместе с преподавателем размышляют и находят решение. На младших курсах студенты еще не умеют делать это содержательно, поэтому в руководстве включены возможные вопросы. Будущие учителя знакомятся с ними, а затем ищут в тексте информацию, рассуждают, пишут свои комментарии и замечания.

Для того чтобы студенты осознавали ценность профессиональной рефлексии и приучались осуществлять ее целенаправленно, в каждый блок руководства к самостоятельной работе с учебником включены метасообщения, которые информируют учащихся о том, что они осуществляют рефлексию. Метасообщения могут иметь форму побудительных предложений: «Осознайте и сформулируйте цель деятельности»; «Определите этапы в изучении материала»; «Соотнесите результат работы и цель, осознайте, насколько она достигнута»;

«Определите, каких знаний вам еще не хватает, на какие вопросы вы не получили ответа».

Метасообщения могут предлагаться после выполнения определенного этапа работы в качестве вывода, например: «Таким образом, вы определили цель работы»; «В результате анализа и действий с вопросами вы осознали последовательность самостоятельного изучения материала»; «Теперь вы осознали границу имеющегося у вас знания и незнания».

Важность метасообщений для методической подготовки будущих учителей заключается в том, что они воспитывают культуру профессиональной деятельности и умение формировать учебную рефлексию у младших школьников.

Актуальность и значимость предлагаемых руководств к работе с учебником подтвердились в ходе нашего исследования. Студенты более вдумчиво осваивают материал, сознательно подходят к изучению дополнительной литературы, используют развивающий потенциал самостоятельной работы, формируют у себя определенную профессиональную позицию в обучении русскому языку младших школьников. На наш взгляд, представленные материалы интересны с точки зрения технологии формирования профессиональных компетенций будущих учителей и могут быть использованы в разработке учебника нового поколения в русле деятельностного подхода в обучении студентов вуза.

*Анна Григорьевна Биба – ст. преподаватель кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Калужского государственного педагогического университета, им. К.Э. Циолковского, г. Калуга.*

#### От редакции

Автор опубликованной в № 6 за 2009 г. статьи «Формирование толерантности у первоклассников в адапционный период» – **Оксана Александровна Спицына**, канд. психол. наук, ст. преподаватель кафедры психологии Шадринского государственного педагогического института. Приносим нашему уважаемому автору свои извинения.

## Начальная школа разных стран в наднациональном образовании: сходство и различие\*

Т.Д. Шапошникова



Автор анализирует начальное образование в разных странах, сравнивая его и находя общее и национальное.

**Ключевые слова:** системы образования, сравнительная характеристика, особенности начального образования в разных странах.

В системах образования разных стран начальное образование играет важную роль. В нем, как и в основной, и в высшей школе выделяются универсальные, общие для наднационального образования, характеристики: оно является базой, фундаментом всего последующего обучения; идет формирование основ учебной деятельности, познавательных интересов и познавательной мотивации; при благоприятных условиях обучения происходит становление самосознания и самооценки ребенка.

В России к образовательным относятся учреждения следующих типов:

- 1) дошкольные;
- 2) общеобразовательные – начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования. Средняя общеобразовательная школа имеет три ступени: первая ступень – начальная школа (4 года), вторая ступень – основная школа (5 лет), третья ступень – старшая школа (2 года);
- 3) специальные (коррекционные) для детей с отклонениями в развитии;
- 4) учреждения дополнительного образования;
- 5) учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- 6) профессионального образования (начального, среднего и высшего).

В США отсутствует единая государственная система образования, каждый штат вправе определять ее структуру самостоятельно.

В систему образования США входят дошкольные учреждения, где воспитываются дети в возрасте 3–5 лет; начальная школа (1–6-й классы), в которой обучаются дети в возрасте 6–11 лет; средняя школа (7–12-й классы) с задачей обучения юношей и девушек в возрасте 12–17 лет; учебные заведения после среднего уровня обучения, входящие в систему высшего образования.

Обучение в Германии начинается с шести лет в единой начальной школе (1–4-й классы), а затем продолжается в одном из трех типов школ: основная школа (5–10-й классы), реальное училище (5–10-й или 7–10-й классы), гимназия (5–13-й или 7–13-й классы).

Курс школьного обучения в Японии занимает 12 лет, и половина его приходится на начальную школу (1–6-й классы). Средняя школа состоит из двух ступеней: обязательная младшая средняя школа (7–10-й классы) и необязательная старшая средняя школа (11–12-й классы).

Профессиональное начальное и среднее образование дается по преимуществу в средних общеобразовательных заведениях и отчасти в специальных школах.

Дошкольные образовательные учреждения в России (детский сад, детские ясли-сад, прогимназия, детский развивающий центр и др.) создаются в помощь семье для воспитания детей от одного года до шести лет, охраны и укрепления их физического и психического здоровья, развития индивидуальных способностей и необходимой коррекции недостатков

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта 09-06-00050а (2009 г.).

развития. Воспитание и обучение, осуществляемые в дошкольных образовательных учреждениях, являются подготовительным этапом начального образования. Такую характеристику можно дать дошкольному образованию не только в России, но и во всех других странах, существенных различий в принципах обучения в дошкольном возрасте между ними не наблюдается. Приведем пример.

Дошкольное воспитание в США осуществляется в дошкольных учреждениях – яслях, детских садах, малышей и подготовительных дошкольных центрах. По мнению многих американских специалистов, наряду с созданием необходимых условий для получения детьми знаний, умений и навыков приоритетной задачей таких учреждений является **формирование личности**. В большинстве штатов функционируют как государственные, так и частные дошкольные учреждения.

В других анализируемых странах дошкольное воспитание не имеет существенных отличий друг от друга, а вот в дальнейшем обучении, уже в школе, наблюдаются существенные различия.

В период начального образования идет формирование основ учебной деятельности, познавательных интересов и познавательной мотивации; при благоприятных условиях происходит становление самосознания и самооценки ребенка. Начальная школа – самоценный, принципиально новый этап в жизни ребенка, который начинает систематически учиться и для которого расширяется сфера взаимодействия с окружающим миром, поскольку изменяется его социальный статус и увеличивается потребность в самовыражении.

Начальная школа России призвана обеспечить становление личности ребенка, целостное развитие его способностей, сформировать у школьника умения и желание учиться. На этом этапе ребенок приобретает необходимые умения и навыки учебной деятельности, обучается чтению, письму, счету, овладевает элементами теоретического мышления, культурой речи и поведения, основами личной гигиены и здорового образа жизни.

Учебные предметы на этой ступени школы имеют характер интегрированных курсов, закладывающих первоначальные представления о природе, обществе, человеке и его труде. В начальной школе могут вводиться факультативные занятия по физическому, эстетическому и трудовому воспитанию, иностранным языкам и др.

Обучение в основной школе является обязательным. Дети занимаются по стандартной программе и программам по выбору. Окончание школы дает право обучаться в школе третьей ступени. В средней полной школе программа дифференцированная: обязательная и по выбору.

В 1-й класс принимаются дети 6–7 лет. Экзамены проводятся по окончании школ второй и третьей ступени. В 1-м и 2-м классах обычно нет отметок. В остальных – система оценки знаний состоит из четырех отметок: 5 («отлично»), 4 («хорошо»), 3 («удовлетворительно»), 2 («неудовлетворительно»). Перевод в очередной класс допускается только при положительных отметках. Продолжительность учебного года в начальной школе не менее 30 недель.

Обучение детей в 45 штатах США начинается с 6–7 лет. Во многих школах ряда штатов созданы подготовительные классы для 5-летних детей. Обязательное обучение продолжается, как правило, до 16 лет.

В большинстве школьных округов общая продолжительность обучения в школе составляет 12 лет. При многообразии вариантов построения 12-летней полной школы во многих сельских округах она сохраняет традиционную структуру 8 + 4 (8-летняя начальная плюс 4-летняя средняя школа). Для крупных городов характерной является структура 6 + 3 + 3 или 6 + 6, при которой обучение на начальной ступени составляет 6 лет. В настоящее время 6-летняя школа стала доминирующим типом начального обучения.

В последнее время возникла тенденция к сокращению сроков обучения на начальной ступени и более раннему переходу к предметной системе преподавания. Так, появились структуры 4 + 4 + 4, 5 + 3 + 4 и 6 + 3 + 4, где промежуточная ступень между начальной и средней школой

(младшая средняя школа) предусматривает 4-, 3- и 2-летний срок обучения. Цель ее – оптимизировать переход учащихся от начальной к старшей ступени.

Наряду с государственными имеется ограниченное число частных платных школ. Они поставляют определенную долю абитуриентов в престижные университеты. В них воспитываются будущие дипломаты, правительственные чиновники, руководители фирм и т.д.

В большинстве штатов требуется, чтобы не менее половины учебного времени в начальной школе было отведено чтению, письму, счету и обществу. Остальное время распределяется между такими учебными предметами, как естествознание, гигиена и санитария, физкультура, труд, художественные дисциплины (пение, музыка, рисование, лепка). В США многие педагоги и родители связывают перспективы развития начальной школы с распространением альтернативного образования.

В младшей средней школе, как и на других ступенях обучения, нет единых учебных планов, программ, учебников. Каждый школьный округ разрабатывает свои рекомендации к распределению учебного времени, подготавливает свои программы по отдельным дисциплинам, разработки тех или иных тем. Однако среди всего многообразия прослеживаются общие черты обучения в младших средних школах.

Продолжительность учебных занятий 5–6 часов в день (с 8.30 до 15.30) или 25–30 (астрономических) часов в неделю.

Обязательными предметами в промежуточной школе являются английский язык, математика, обществоведение, естествознание, физкультура с гигиеной, музыка и изобразительное искусство, труд (для мальчиков) и домоводство (для девочек).

В 8-м классе предлагаются предметы по выбору (машинопись, театр, музыка, пение и др.).

В школах Германии обучение начинается с 6-летнего возраста и является обязательным для всех детей. Уже в январе – феврале с будущими первоклассниками проводится собе-

седование, по результатам которого выясняется готовность ребенка к школе. Ее определяют не школьные комиссии, а врачи и социальные психологи.

Собеседование обычно проходит в доброжелательной, спокойной обстановке. У ребенка проверяют слух, зрение, координацию движений, предлагают простейшие задания для проверки логического мышления (отобрать предметы одного цвета или формы, дорисовать картинку и др.). Особое внимание обращается на умение малыша внимательно выслушать указания взрослого и сосредоточиться на решении поставленной задачи. Если ребенок справляется с заданиями, но не может и минуты усидеть на месте, если ему требуется все повторять несколько раз или он с трудом идет на контакт с новыми людьми, то родителям могут порекомендовать оставить его еще на год в детском саду либо в специальной группе подготовки к школе. Такую рекомендацию получает приблизительно один ребенок из двадцати, и родители, как правило, воспринимают ее конструктивно.

Немецкие начальные школы (Grundschule) представляют собой организационно и административно независимые учреждения. Обучение в них длится 4 года. Основные учебные предметы в начальной школе – чтение, правописание, устная речь, математика, окружающий мир, спорт, музыка, религия, искусство с элементами ручного труда. В 1–2-м классах отметки учащимся, как правило, не выставляются, но на каждого ученика дважды в год учитель пишет официальное резюме, характеризующее его успехи и отношение к учебе.

С 3-го класса успеваемость оценивается по 6-балльной шкале. Высшие отметки 1 и 2 – «очень хорошо» и «хорошо», далее 3 – «удовлетворительно», 4 – «достаточно»; отметки 5 и 6 считаются неудовлетворительными. Табели с отметками выдаются ученикам в январе и перед летними каникулами. Учащиеся, не успевающие по одному или нескольким предметам, могут быть в течение года переведены в младший класс; ежегодно таких учеников бывает 1–3 на класс.

По окончании начальной школы учащиеся получают дипломы с оцен-

ками по всем предметам, характеристикой и рекомендацией для продолжения образования в том или ином типе старшей школы: в гимназии (для самых успешных учащихся, с отметками от 1 до 3), общеобразовательной или единой школе (Gesamtschule), реальной школе (Realschule), основной школе (Hauptschule).

Рекомендация учителей начальной школы очень важна: в ней учитываются не только успеваемость ребенка, но и его психологическая характеристика, желание учиться, стремление получить хорошее образование, что часто имеет решающее значение при приеме его в старшую школу. Выбор школы зависит от родителей.

Курс школьного обучения в Японии занимает 12 лет, и половина его приходится на начальную школу из-за исключительной сложности и трудоемкости изучения родного языка.

Начальное обучение в Японии приурочено к достижению ребенком шести лет. В 1–3-м классах основная часть учебного времени отведена на японский язык и арифметику, остальные часы – на естествознание, обществоведение, музыку, уроки морали, физической культуры, искусства, рукоделия.

Ученики должны усвоить 1850 иероглифов – минимум, установленный Министерством просвещения (но даже для чтения книг и газет требуется знать гораздо больше – до 3 тысяч).

Половиной этого иероглифического минимума нужно овладеть уже в младших классах. К тому же каждый из иероглифов имеет несколько вариантов чтения и произношения.

Помимо иероглифов, в японском языке употребляются две буквенные слоговые азбуки по 48 знаков каждая, а также латинский алфавит. Немалых усилий требует и изучение истории страны. Ведь в Японии по сей день официальное летосчисление ведется не по европейскому календарю, а по годам правления императоров. Эти названия условных исторических эпох обозначаются иероглифами, нередко архаичными, которые также надо заучить.

Каждый день после занятий в обычной школе дети вновь отправляются учиться, но теперь уже в другую, необязательную, но крайне необходимую школу для перехода на следующую ступень обучения и в университет («дзюку» – «школа мастерства»).

Очевидно, что при всех различиях между системами начального образования оно везде чрезвычайно важно для становления личности ребенка.

*Татьяна Дмитриевна Шапошникова – канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории методологии сравнительного образования Института теории и истории педагогики РАО, г. Москва.*

**В издательстве «Баласс» выпущен сборник материалов**

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

В сборник включены статьи по материалам докладов участников Всероссийской научно-практической конференции преподавателей педагогических вузов (17–18 февраля 2009 г., г. Москва)

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

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

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

bal.post@mtu-net.ru

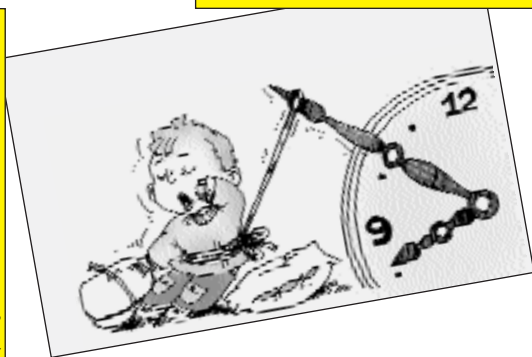
<http://www.school2100.ru>

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



## К вопросу о формировании категориально-понятийного аппарата экологического образования дошкольников

*В.В. Латюшин,  
Н.Е. Пермякова*



В статье научно обоснован категориально-понятийный аппарат системы экологического образования дошкольников с позиции трех взаимосвязанных процессов: экологического обучения, экологического воспитания и экологического развития. Дано авторское определение понятию цели экологического образования дошкольников, результатом которого является становление начал экологической культуры у детей младшего возраста.

**Ключевые слова:** экологическое образование дошкольников, экологическое обучение дошкольников, экологическое воспитание дошкольников, экологическое развитие дошкольников, экологическая культура дошкольников.

В условиях модернизации российской системы дошкольного образования приоритетной задачей является обеспечение ее нового, современного качества. Данная задача актуализируется для экологического образования дошкольников, являющегося инновационной составляющей системы дошкольного образования.

Реализация ведущей методической идеи «Зачем учить, чему учить, как учить?» требует разработки и научно обоснования целостного категориально-понятийного аппарата системы экологического образования дошкольников.

Исторический анализ проблемы показал, что методика экологического образования дошкольников как самостоятельное научное направление в дошкольной педагогике стала интенсивно развиваться в 70–80-е годы XX века. Этот период характеризуется появлением гуманистической парадигмы общественного сознания, согласно которой экологическая составляющая дошкольного образования рассматривается как приоритетная функция культуры.

Необходимо отметить, что впервые трактовка понятия «экологическое образование» была дана на межправительственной конференции по образованию в области окружающей среды (Тбилиси, 1997 г.). С этого момента начинает активно развиваться инновационная тенденция, ориентированная на целостное рассмотрение системы экологического образования детей дошкольного возраста и предполагающая рассмотрение понятий «экологическое обучение» и «экологическое воспитание» в русле единого категориально-понятийного аппарата, отражающего сущность понятия «экологическое образование». Отличительной особенностью данной тенденции является усиление внимания к формированию экологической культуры личности как итогового прогнозируемого результата экологического образования.

Наиболее продуктивной, на наш взгляд, является точка зрения Д.И. Зверева, который под экологическим образованием понимает «непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социоприродной среде и здоровью» [3, с. 5].

В настоящее время сформировалась система непрерывного экологического образования, начиная с дошкольного возраста, поэтому понятие «экологическое образование» необходимо рассматривать в широком педагогическом смысле по отношению ко всей системе экологического образования и в предметно-педагогическом смысле

по отношению к отдельным ее составляющим, в том числе и к экологическому образованию дошкольников.

Понятие «экологическое образование детей дошкольного возраста» рассматривается в научных работах Л.В. Моисеевой, Н.А. Рыжовой, Т.А. Серебряковой и др., где оно интегрируется как целенаправленный процесс формирования культуры взаимодействия с миром природы, основанный на синтезе эмоционально-чувственного, интеллектуального и деятельностно-практического компонентов.

Экологическое образование дошкольников объединяет три взаимосвязанных процесса: обучение, воспитание и развитие, направленных на «становление экологической культуры личности, практического и духовного опыта взаимодействия человечества с природой, обеспечивающего его выживание и развитие» [6, с. 30].

На основании вышеизложенного категориально-понятийная формула экологического образования детей дошкольного возраста может быть представлена следующим образом:

$$\text{Образование} = \text{Обучение} + \text{Воспитание} + \text{Развитие}$$

Первой составляющей этой формулы является дефиниция *экологическое обучение дошкольников*. Сущность его заключается в овладении детьми определенными знаниями и убеждениями, готовности к деятельности, а также к практическим действиям, согласующимся с требованиями бережного отношения к окружающей действительности.

Ученые-методисты Н.С. Дежникова, Н.В. Добрецова, Л.П. Салеева, Т.А. Серебрякова и др. отмечают, что цель экологического обучения дошкольников ориентирована на формирование ответственного отношения к окружающей среде, которое строится на базе экологического сознания личности, когда приоритетной является идея взаимосвязи человека с окружающим миром, включая мир природы.

Таким образом, экологическое обучение предусматривает

- 1) ознакомление дошкольников с общими представлениями о взаимоотношениях и взаимодей-

ствии общества и окружающей среды, передачу нужных для этого сведений и умений;

- 2) формирование у дошкольников системы экологических представлений с элементами научных знаний, взглядов и убеждений, обеспечивающих становление ответственного отношения к окружающей среде во всех видах деятельности;

- 3) формирование мировоззрения дошкольников, основанного на представлении о единстве человека с природой и о направленности культуры и всей практической деятельности на ее развитие;

- 4) формирование у детей дошкольного возраста готовности к рациональной деятельности в природе, при которой сохраняется возможность ее восстановления.

Второй составляющей формулы является дефиниция *экологическое воспитание дошкольников*. В настоящее время существуют различные подходы к его трактовке.

Так, А.Н. Захлебный [2] рассматривает экологическое воспитание как процесс формирования положительного отношения к природе.

Экологическое воспитание дошкольников, с точки зрения А.В. Миронова, – процесс формирования у детей экологического сознания эгоцентрического типа, т.е. системы представлений о взаимоотношениях человека и природы, для которых характерны отсутствие противопоставления человека природе, восприятие природных объектов как полноправных субъектов, партнеров по взаимодействию [5].

В условиях современного социума особую актуальность приобретает научная позиция С.Н. Николаевой, которая определяет цель экологического воспитания как «становление начал экологической культуры у детей, развитие их экологического сознания, мышления» [7, с. 14]. Это позволило прийти к итоговому выводу о том, что цель экологического воспитания дошкольников ориентирована на формирование у них начал экологической культуры через процесс «осознанно-правильного отношения детей к природе во всем ее многообразии, к людям, охраняющим и созидая-

ющим на ее основе материальные и духовные богатства, к себе как части природы» [7, с. 157].

Реализация целей экологического образования предусматривает

1) воспитание у дошкольников норм отношения к природной среде, экологической ответственности за ее состояние;

2) выработку у детей дошкольного возраста убеждения в важности природоохранительной деятельности, формирование у них соответствующих умений и навыков;

3) формирование у дошкольников потребности общения с живой природой, интереса к познанию ее законов;

4) воспитание гуманного отношения ко всему живому, высокой культуры поведения при общении с природой через понимание специфики живого организма;

5) воспитание ценностных ориентаций личности ребенка, экологически мотивированного поведения детей в природе.

Третья составляющая категориально-понятийной формулы – дефиниция *экологическое развитие дошкольников*.

В.М. Ворошилова трактует его как становление личности человека под влиянием окружающей природно-социальной среды, которое определяется мерой становления экологической культуры. Это объективный процесс последовательного количественного и качественного изменения психофизических задатков в результате взаимодействия ребенка с окружающей природно-социальной средой, выражающегося в практической экологически ориентированной деятельности.

А.В. Михеев выделяет три ведущие цели экологического развития дошкольников: развитие интеллектуальной сферы (стремление к анализу экологической ситуации); развитие эмоциональной сферы (способность к эстетическому восприятию и оценке состояния окружающей среды); развитие волевой сферы (потребность в личном участии в практических делах и защите окружающей среды).

Реализация целей экологического развития предусматривает

1) формирование познавательного интереса к природе;

2) создание условий для формирования представлений об окружающем мире у дошкольников;

3) развитие у детей способности видеть красоту природы, чувства любви к ней и бережного отношения ко всему живому.

Таким образом, достижение целей экологического развития дошкольников способствует их общему развитию средствами природы, формированию экологически целесообразного взаимодействия детей с природой; становлению начал экологической культуры.

Необходимо особо подчеркнуть, что в дошкольном возрасте целесообразно рассматривать понятие «начала экологической культуры», которое С.Н. Николаева определяет как «знание основных законов природы; понимание необходимости считаться с этими законами и руководствоваться ими во всякого рода деятельности; выработку чувства ответственного отношения к природе, окружающей человека среде и здоровью людей» [7, с. 57].

Становление начал экологической культуры личности дошкольников предусматривает рассмотрение основных взаимосвязанных звеньев единой категориально-понятийной цепочки:

1-е звено: развитие у детей дошкольного возраста интересов, мотивов, потребностей к изучению природных объектов и явлений;

2-е звено: овладение системой экологических представлений, знаний, умений и навыков;

3-е звено: формирование позитивного опыта эмоционально-ценностного отношения к природному окружению.

В дошкольном возрасте подготовка к решению актуальных проблем реальной жизни осуществляется через развитие мотивов и мотивации к формированию любви к природе, сознательного, бережного и заинтересованного отношения к ней.

Ученые рассматривают мотивацию как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека – его поведения и деятельности. Потребность является важным компонентом мотивационной сферы и отражает направленность активности ребенка, т.е. всякая деятельность начинается

с потребностей. Познавательная потребность дошкольников, согласно исследованиям Л.И. Божович, проявляется как потребность в серьезной, социально значимой деятельности, в том числе имеющей экологическую направленность.

Другой важный аспект мотивационной сферы – мотив, который придает любой деятельности более действенный характер. В качестве мотивов могут выступать предметы окружающего мира, представления, идеи, чувства и переживания – одним словом, все то, в чем нашла воплощение потребность дошкольника. Еще одна сторона мотивационной сферы – интерес. Чтобы возбудить интерес, полагал А.Н. Леонтьев, нужно создать мотив. С точки зрения Г.И. Щукиной, познавательный интерес – мотив деятельности ребенка. Познавательный интерес дошкольника – это стремление узнавать новое об окружающем мире, о предметах и явлениях, желание вникать в их сущность.

**Развитие устойчивых познавательных интересов, мотивов, потребностей является первым этапом становления начал экологической культуры у детей дошкольного возраста.**

Развитие познавательного интереса происходит одновременно с развитием любознательности и наблюдательности. Ряд исследователей (О.Н. Лазарева, Т.А. Маркова, Н.Г. Лаврентьева и др.) считают, что познание окружающего мира необходимо ребенку для ориентации во внешней среде и является потребностью ребенка, выражающейся в эмоциональном отношении к природе, в желании узнать неизвестное. Целенаправленно организованная познавательная деятельность дошкольников в природе является психолого-педагогическим механизмом развития экологического сознания как системообразующего компонента экологической культуры.

**Овладение системой знаний, умений и навыков является вторым этапом становления начал экологической культуры у детей дошкольного возраста.**

Исследователями доказана возможность воспитания у дошкольников гуманных чувств (З.А. Абдулов, Г.В. Платонов, И.А. Кома-

рова и др.); эмоциональной отзывчивости (М.К. Ибрагимова, Г.В. Кирикэ, С.Г. Якобсон и др.); бережного отношения к природе (И.А. Княжева, Ф.Я. Паланчик, Н.И. Цуканова и др.); направленности на гармонизацию взаимоотношений между человеком и природой (Г.А. Маркова, Т.А. Пономаренко, В.Н. Котырло и др.).

Следует также отметить, что опыт «экологического отношения» к природе выделяется у многих исследователей как компонент экологической культуры дошкольников (Л.Я. Лавриненко, Г.А. Макарова, Н.А. Рыжова и др.). Обобщая взгляды ученых на формирование позитивного опыта эмоционально-ценностного отношения к природному окружению, приведем характеристики такого опыта: наличие системы экологических знаний; ответственное отношение к природе; опыт активной экологически целесообразной деятельности.

Принятые в обществе нормы отношения к природе приобретают для ребенка ценность в том случае, если ребенок не просто заучивает эти нормы, а осознает и переживает значимость их соблюдения в практической природоохранной деятельности. Искреннее, заботливое, бережное отношение к живым объектам рождает чувства ответственности и беспокойства за жизнь тех, чье существование может оказаться зависимым от действий ребенка. Он проникается не абстрактной любовью к природе вообще, а деятельной заботой о тех, кто слабее, кто нуждается в помощи.

Осознание потребности в экологически направленной деятельности ведет к активности детей и формированию у них, в конечном итоге, экологического сознания. Г.А. Маркова полагает, что чувственно-предметная деятельность дошкольников является основой единства человека с природой.

Таким образом, завершающим этапом становления в дошкольном возрасте начал экологической культуры является формирование позитивного опыта эмоционально-ценностного отношения к природному окружению.

Системный анализ вопроса формирования категориально-понятийного аппарата экологического образования



дошкольников позволил нам сформулировать следующее определение.

Целью экологического образования в дошкольном возрасте является развитие у детей устойчивых познавательных интересов, мотивов, потребностей к изучению природных объектов и явлений; овладение ими системой экологических знаний, умений и навыков и формирование на этой основе позитивного опыта эмоционально-ценностного отношения к природному окружению, что способствует достижению итогового положительного результата – становлению начал экологической культуры.

### Литература

1. Глазачев, С.Н. Экологическая культура учителя : проблемы, противоречия, опыт / С.Н. Глазачев // Экологическое образование в России : проблемы и практика : сб. науч. ст. к 25-летию науч. совета по эколог. образованию Президиума РАО / Под ред. А.Н. Захлебного, Л.П. Симоновой-Салеевой. – М., 1995.
2. Захлебный, А.Н. На тропе (опыт экологического воспитания) / А.Н. Захлебный. – М. : Знание, 1986. – (Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология ; вып. 5).
3. Концепция общего среднего экологического образования / Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М. : ИОШ РАО, 1994.
4. Лазарева, О.Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе. Ч. 1. : Теоретические основы методики обучения естествознанию в начальной школе : уч. пос. / О.Н. Лазарева. – Екатеринбург, 2003.
5. Миронов, А.В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах : уч. пос. для студ. ф-тов педагогики и методики нач. образования педвузов / А.В. Миронов. – М. : Пед. общество России, 2002.
6. Моисеев, Н.Н. Экологическое образование и экологизация образования / Н.Н. Моисеев // Биология в школе. – 1996. – № 3.
7. Николаева, С.Н. Методика экологического образования дошкольников : уч. пос. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / С.Н. Николаева. – М. : Изд. центр «Академия», 1999.

**Виталий Викторович Латюшин** – канд. пед. наук, профессор кафедры практической биологии, экологии и методики преподавания биологии Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск;

**Надежда Евгеньевна Пермякова** – соискатель кафедры педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

## Методика становления этнокультурной образованности детей дошкольного возраста\*

Е.С. Бабунова

Становление этнокультурной образованности детей – одна из социально-педагогических задач, стоящих перед дошкольным учреждением. В статье представлен научно-методический материал, раскрывающий специфику методики, направленной на становление и развитие этнокультурной образованности как педагогов, так и детей. Рассматривается необходимость вариативных форм, средств, методов и приемов становления этнокультурной образованности субъектов образовательного процесса.

**Ключевые слова:** этнокультурная образованность, этнокультурное становление, методика, субъекты образовательного процесса дошкольного учреждения.

В Национальной доктрине образования РФ (2000 г.) указывается на важность обеспечения системой образования исторической преемственности поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры.

Изменение ценностных ориентаций во всех сферах жизнедеятельности общества отчетливо проявилось в усилении роли этнокультурного образования. Его назначение рассматривается нами как комплексный, педагогически содержательный, организованный процесс, во время которого ребенок осваивает общечеловеческие ценности, традиционную культуру и историю народов.

Цель этнокультурного образования дошкольников – помочь детям войти в мир народной культуры, сделать ее своим достоянием. Эта цель конкретизируется в следующих задачах:

\* Тема диссертации «Педагогическая стратегия становления этнокультурной образованности детей дошкольного возраста». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор В.А. Беликов.



– способствовать расширению и углублению знаний дошкольников о культуре, истории народов;

– формировать эмоционально-положительное отношение к этнокультурному наследию;

– развивать умение отражать этнокультурные традиции в разных видах детского творчества.

Толковый словарь С.И. Ожегова термин «становление» рассматривает как возникновение, образование чего-либо в процессе развития [3, с. 762]. В педагогической энциклопедии это же понятие рассматривается как процесс, в течение которого человек осознает себя в обществе как личность. Становление личности ребенка – это его вхождение в культуру общества.

Развитие этнокультурной образованности дошкольников предполагает определение методики, включающей отбор содержания, форм, средств, методов и приемов, а также комплексирование содержания этнокультурного образования с другими программами дошкольных образовательных учреждений (ДОУ).

В основе определения цели и задач этнокультурного образования лежит триадность дошкольного образования в целом: познание, эмоционально-ценностное отношение, деятельностно-практическая направленность. Основные содержательные линии этнокультурного становления дошкольников: информационно-познавательное, эмоционально-ценностное, деятельностно-практическое.

Содержание дошкольного этнокультурного образования может быть реализовано во всех четырех направлениях становления и развития ребенка: физическом, познавательно-речевом, социально-личностном, художественно-эстетическом.

Образовательные программы ДОУ включают разнообразные традиции и обычаи, народные игры, приобщают дошкольников к различным формам народного творчества. При этом детям сообщаются культурно-исторические сведения, расширяющие их знания о своей стране, государстве, государственной символике, родном крае. Однако во всех про-

граммах не только реализуется содержательно-знаниевый подход, но и предусматривается развитие базисных основ личности: формируется осознание своего национального «Я», уважение и терпимость к людям независимо от их расовой и национальной принадлежности, интерес к истории страны, родного края, города, поселка.

Национально-региональный компонент предполагает изучение культуры Южного Урала, ее взаимосвязь с экономическими, природно-географическими, языковыми особенностями, историческим прошлым. Данный компонент реализуется в образовательной программе «Наш дом – Южный Урал» (составитель Е.С. Бабунова) [2].

Цель и задачи программы учитывают специфику этнокультурного образования детей дошкольного возраста, базирующуюся на культурно-исторической теории Л.С. Выготского [1]. Развитие ребенка в рамках этой теории понимается как социокультурный процесс, в ходе которого появляются закономерные изменения, приводящие к появлению новых качеств личности. Это значит, что поведение, общение, психологические процессы формируются у детей сообразно определенной культуре, в которую ребенок «врастает» благодаря совместной жизнедеятельности со взрослым. Культуротворчество детства создает собственную субкультуру в виде детского фольклора, игр, детского «правового кодекса» и др. Все это позволяет выявить социокультурный «портрет» дошкольника, своеобразие его поведения, интересов.

Методика становления этнокультурной образованности детей дошкольного возраста учитывает следующие принципы: поликультурности; этнопедагогизации образовательного процесса ДОУ; диалога культур различных этносов; гуманитарного краеведения; регионализации – районирования отбора содержания знаний; творческого принятия, сохранения и преобразования этнокультурных ценностей всеми участниками процесса.

Реализация методики становления этнокультурной образованности де-

тей предполагает создание следующих условий:

- определение содержания образовательной работы, учитывающей этнокультурное многообразие региона;

- повышение этнокультурной образованности практических работников ДОУ через такие формы, как анализ и изучение образовательных программ этнокультурного содержания, организация тематических лекториев («Семейная культура народов Южного Урала», «Воспитательный потенциал этнокультуры региона»), разработка наглядно-дидактического материала этнокультурной направленности (дидактические игры, макеты народных жилищ и т.д.), разработка сценариев народных праздников, занятий, театральных постановок, тренинговые занятия по разучиванию различных жанров фольклора, народных игр, обрядов и т.д.;

- организация взаимодействия с родителями и полноценное участие семьи в этнокультурном образовании дошкольников (оформление информационных стендов для родителей «Мы – уральцы», «Народы Южного Урала», «Праздники народов Южного Урала»; тематические консультации «Народные семейные традиции», «Использование народных игр и игрушек в воспитании детей»; выпуск тематических газет и журналов «Магнитогорск – мой город на Урале», «Зеленая аптека Южного Урала»; проведение совместных посиделок и праздников «Грачиная каша», «Зиновий-синичник», «Капустник», «Сабантуй», Дня народных традиций; этнокультурное исследование семей, чьи дети посещают ДОУ);

- целенаправленное систематическое взаимодействие педагогов и специалистов ДОУ, предполагающее проведение разнообразных педагогических мероприятий, использование авторских методических подходов;

- расширение образовательного пространства, выражающееся в сотрудничестве ДОУ с различными социокультурными объектами (театрами, национальными центрами, музеями, картинными галере-

ями, спортивными учреждениями, библиотеками и т.д.);

- создание предметно-развивающей среды, имеющей этнокультурную направленность (за счет включения в нее произведений декоративно-прикладного искусства, работ местных художников, книг писателей, макетов народных жилищ и карт родного края, предметов народного быта, краеведческих музеев и т.д.);

- организация кружков, студий, художественных мастерских, литературно-музыкальных гостиных, на базе которых будет осуществляться взаимодействие всех участников образовательного этнокультурного процесса.

Методика предполагала раскрытие этнокультурного потенциала субъектов образовательного процесса при использовании вариативности содержания, средств, форм, методов и приемов воспитательно-образовательной работы. Мы стремились к оказанию действенной помощи педагогам, поддержки, направленной на становление их этнокультурной образованности. Для этого использовались методы, формирующие этнокультурное сознание, способствующие развитию эмоционально-оценочного отношения и действенно-практическому стимулированию. Был задействован широкий круг методов: проектирование индивидуально-образовательного маршрута, портфолио, рефлексивные, полидиалогические методы обучения (дискуссии, полемика, диспуты). Практиковались такие формы работы, как обзорно-монографические и бинарные лекции, лекции-презентации, семинары-практикумы, мастер-классы, посещение культурных центров, музеев и культурно-досуговых мероприятий, проводимых на площадках города и в дошкольных образовательных учреждениях. Акцент делался на реализации доминирующей функции – формирование у педагогов умения обеспечивать процесс трансляции этнокультуры и этнической социализации дошкольников.

Методическая сторона становления этнокультурной образованности

старших дошкольников (5–7 лет) включала создание и обогащение этнокультурной среды. При этом ведущими направлениями были предметно-информационная обогащенность (предметы народного быта, макеты жилищ, краеведческие уголки и экспозиции и др.); образцы творческой деятельности различных народов региона (предметы-подлинники: книги, картины, произведения декоративно-прикладного искусства и др.); эмоционально-ценностная культурная значимость (народные игрушки, предметы, обладающие исторической, духовной, эстетической ценностью); знаково-символическая насыщенность (портреты исторических личностей, фотографии, народные костюмы, атрибуты домашнего быта).

Педагогическое содействие было направлено на активное приобщение детей к культурному наследию народов Урала. Основным типом организации такой работы была совместная, партнерская деятельность педагогов с детьми. К ней относится создание мини-музеев («Народные игрушки», «Русская изба», «Казацкий дом», «На завалинке», «Мир уральского камня», «Народные музыкальные инструменты»), галерей народного творчества («Сезонные народные праздники Урала», «Гончарное искусство», «Урало-сибирская роспись»), мастерских народных промыслов. Действенно-практическая направленность этих форм работы способствовала эмоциональному восприятию познавательного материала: изготовление сезонных игрушек, обрядовых предметов («Веснянки», «Русалии», «Ярилки», «Спасовки», «Дожинки») сочеталось с использованием их в играх, забавах, развлечениях детей.

Приобщение детей к этнокультуре различных народов осуществлялось также в форме народных посиделок, праздников, презентаций, с привлечением малых форм фольклора.

В качестве основных форм реализации традиций были предложены циклы занятий, включающие различные виды деятельности: познавательную, художественно-изобразительную, музыкальную, физ-

культурную, игровую и др. – на основе единого этнокультурного содержания; целевые прогулки, экскурсии в художественные мастерские, в деревню, станицу, аул, музеи, этнокультурные центры; самостоятельная продуктивная и культурно-досуговая деятельность детей, включающая отдых (их личное время), праздники и развлечения, самообразование, игры, концерты и театрализованные представления.

Проведение интегрированных и комбинированных занятий позволило определить спектр методов и приемов этнокультурного образования дошкольников:

а) методы, формирующие этнокультурное сознание, – беседы, рассматривание оригинальных предметов быта (костюмов, посуды, украшений), картин и репродукций, иллюстраций, фотографий, слайдов; просмотр и прослушивание аудио- и видеозаписей; «Путешествие по реке времени», «Путешествия по карте» и др.); метод этнической топонимии, т.е. знакомство с географическими названиями местности; эвристическая беседа «Семейные традиции вчера и сегодня», в основе которой лежат сравнения и вопросы;

б) методы, способствующие развитию эмоционально-оценочного отношения: рефлексивный и игровые методы (сенсорно-эмоциональные игры «Угадай, чей народный костюм», «Любимые цвета народов», «Угадай, чье национальное блюдо», «Кому что нужно для работы»);

в) методы действенно-практического стимулирования: картографический метод («Путешествие по карте», «Путешествие в историю края, жизни народа, вещей, семьи, языка»), моделирование («Модели народных календарей», «Труд человека на Южном Урале», «Жилища народов Южного Урала» и др.), макетирование («Пещеры Южного Урала», «Природные зоны Урала»).

Большое значение отводилось приемам работы, выступавшим частью того или иного метода. В первой группе основными приемами были: объяснение, напоминание, сравнение, сопоставление, проблемные вопросы,

выдвижение гипотез, загадки; обучение детей постановке вопросов, аргументации, рассуждению («если ... , то»), доказательству. Ко второй группе методов этнокультурного образования дошкольников мы отнесли следующие приемы: сюрпризы; введение народных и сказочных персонажей, наивный антропоморфизм («О чем нам расскажет курай»), выполнение игровых действий, разыгрывание ролей, этюдов, создание ситуаций успеха и их фиксация, «превращение» в воображаемых героев. К третьей группе нами отнесены следующие приемы: творческие задания, составление коллажа, «родового дерева», коллекционирование предметов народного быта, организация встреч гостей разной национальности (игровые тренинги).

Таким образом, методика становления этнокультурной образованности дошкольников реализует одно из направлений их социально-личностного развития, обеспечивает активное освоение детьми этнокультурного наследия и способствует повышению этнокультурной образованности педагогов.

### Литература

1. *Выготский, Л.С.* Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1991. – 294 с.
2. Наш дом – Южный Урал : программа воспитания и развития детей дошкольного возраста на идеях народной педагогики / Сост. Е.С. Бабунова. – Челябинск : Взгляд, 2005. – 239 с.
3. *Ожегов, С.И.* Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, И.Ю. Шведова; Рос. акад. наук, Ин-т русского яз. им В.В. Виноградова. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
4. Педагогическая энциклопедия : актуальные понятия современной педагогики / Под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М. : Изд. дом «Восток», 2003. – 274 с.

*Елена Семеновна Бабунова – канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии Магнитогорского государственного университета, г. Магнитогорск, Челябинская обл.*

## Проектирование системы развития и коррекции речи детей в образовательном пространстве ДОУ\*

*И.Д. Емельянова*

В статье предпринята попытка отразить основные компоненты системы развития и коррекции речи детей в образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения. Подробно анализируются целевой, содержательный, деятельностный и результативный компоненты системы.

*Ключевые слова:* система, развитие речи дошкольников, коррекция, компоненты системы.

Сложившаяся в настоящее время практика развития и коррекции речи в дошкольных образовательных учреждениях разных видов (общеразвивающего и компенсирующего – для детей с нарушениями речи) не всегда позволяет достигнуть достаточной готовности для дальнейшего развития коммуникативной культуры детей. Бессистемный характер процесса развития и коррекции речи в ДОУ, базирующегося на отдельных методиках и не учитывающего индивидуальный языковой потенциал детей, приводит всего лишь к эмпирическим изменениям, не соответствующим реальным показателям коммуникативных (в том числе речевых) возможностей. Необходимо кардинальным образом изменить организационно-содержательную модель развития и коррекции речи дошкольников. Решить назревшую проблему возможно посредством реализации целостной концепции проектирования системы развития и коррекции речи в образовательном пространстве ДОУ.

Исходя из философской трактовки понятия «система», определяемого как совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и образующих определенную

\* Тема диссертации «Проектирование систем развития и коррекции речи детей в дошкольных образовательных учреждениях разных видов».



целостность, единство, а также опираясь на различные исследования данного понятия, мы выделили в качестве его основных характеристик целостность, структурность, взаимосвязь со средой, иерархичность. Это и легло в основу проектирования системы развития и коррекции речи дошкольников [1].

Системообразующим фактором, обуславливающим поиск совокупности элементов, связей и отношений между ними, является результат деятельности системы – коммуникация.

Ориентируясь на признаки понятия «система» при построении двустороннего процесса, основанного на взаимодействии собственно речевого и коррекционно-логопедического направлений, мы определили его цель, задачи, содержание, средства и методы, представляющие совокупность взаимосвязанных элементов. Технологическое обеспечение направлено на оптимизацию коммуникативных (в том числе речевых) возможностей детей в образовательном пространстве ДОУ общеразвивающего и компенсирующего (для детей с нарушениями речи) видов.

Поскольку система всегда образует единство с внешней средой, при развитии и коррекции речи учитываются социальные факторы, определяющие эффективность как вышеупомянутого двустороннего процесса, так и каждого из его звеньев (собственно речевого и коррекционно-логопедического) в отдельности. В связи с этим формируется потребность детей в коммуникативном (в том числе речевом) поведении в различных видах деятельности.

В качестве одного из базовых для построения системы выделяется концептуальное положение о единстве законов развития нормального и аномального ребенка и роли специального (коррекционного) обучения детей с отклонениями в развитии. Кроме того, при построении системы следует ориентироваться на современные программы дошкольного образования.

Содержание технологического обеспечения базируется на понимании роли языковой способности в формировании коммуникатив-

ных (в частности, речевых) возможностей детей. Под языковой способностью человека понимается иерархически организованная система, отражающая обобщенно и редуцированно функционирующую в социуме систему языка (А.Н. Леонтьев). Языковая способность изменяется с развитием языка и накоплением речевого опыта человека в онтогенезе, а также при целенаправленном обучении. Анализируя закономерности функционирования языковой способности в условиях нормального онтогенеза, ряд исследователей указывает на поэтапное, поступательное формирование языка как системы (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин).

Образующие проектируемую систему развития и коррекции речи детей компоненты – целевой, содержательный, деятельностный и результативный – представлены следующим образом.

**Целевой компонент** обусловлен тем, что цель является важнейшей системообразующей категорией, связывающей все компоненты конструируемой модели и влияющей на них. Языковое и коммуникативное (в том числе речевое) развитие в аспекте проектируемой системы и ее концепции – это направленный процесс, где приоритетными оказываются лингвогуманистические и лингво-национально-культурные ценности. Этот процесс нацелен не только на глубокое решение проблем вербального характера в дошкольном возрасте. Важным является то, что в результате присвоения ребенком культурного языкового наследия и совершенствования в связи с этим коммуникативного (в том числе речевого) поведения происходит развитие интегративных характеристик личности, и на этой основе достигается новый уровень социальных и индивидуальных проявлений личности в коммуникативных отношениях.

В конечном итоге цель системы развития и коррекции речи дошкольников ориентирована на формирование их коммуникативной культуры.

**Содержательный компонент** разработан на основе общедидактических и



методологических положений. Он отражает смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу на разных уровнях системы развития и коррекции речи дошкольников в рамках образовательного процесса с учетом его особенностей.

Ведущей тенденцией становится изменение содержания развития и коррекции речи в образовательном процессе ДОУ, его базовой основы за счет понимания роли языковой способности дошкольников, взаимосвязи и взаимозависимости ее компонентов, а также приоритетности того или иного компонента на определенном возрастном этапе дошкольного детства. Развитие языковой способности – основы развития и коррекции речи – модифицирует содержательное ядро интегрированного собственно речевого и коррекционно-логопедического процесса.

Развитие языковой способности, на наш взгляд, обеспечивается

- максимальной личностной направленностью проводимых мероприятий;

- ориентацией на формирование мотивации к коммуникативной деятельности, на основе которой разворачивается речевая деятельность;

- предметно-практической направленностью процесса воспитания и обучения, позволяющей одновременно формировать языковые, познавательные и коммуникативные ориентировки;

- формированием чувства языка и опорой на него в речевой деятельности детей;

- проведением собственно речевых и коррекционных мероприятий на основе установления взаимосвязей между фонологическим, семантическим и синтаксическим компонентами языковой способности.

В рамках содержательного компонента системы развития и коррекции речи дошкольников на основе развития языковой способности лежит формирование языковой личности. Движение к языковой личности проявляется в растущем интересе психологов к языку детей (Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрueva и др.),

к лексикону человека, в исследовании ряда других психологических объектов. Языковая личность характеризуется не столько тем, что она знает о языке, сколько тем, что она может с языком делать.

Стремление к языковой личности позволяет выделить в содержательном компоненте системы следующие аспекты: диагностический, речеразвивающий, коммуникативно-познавательный, творческий интеллектуально-речевой, профилактический, коррекционный.

В ДОУ общеразвивающего вида проблема языкового развития (собственно речевой аспект) является комплексной, так как она входит в общий гуманитарный цикл воспитания и обучения. Обучение детей родному языку осуществляется по разделам, соответствующим структуре языка, – фонетика, лексика, грамматика – и функциям языка – развитие диалогической и монологической речи. Основу программного содержания речевой работы в ДОУ данного вида составляет формирование языковых обобщений и развитие речевых способностей ребенка. Особо важным направлением в работе является воспитание культуры речевого поведения дошкольников. Это основные компоненты в структуре образовательно-воспитательного процесса на занятиях по развитию речи, обучению грамоте и ознакомлению с окружающим миром. Обновление данного процесса в проектируемой системе должно осуществляться, на наш взгляд, посредством коммуникативно-познавательного и творческого интеллектуально-речевого направлений.

Развитию первого направления способствует овладение общением как важнейшим средством умственной деятельности, в структуре которого важное место принадлежит речи. Рассматривая общение как цель воспитания, ученые трактуют его как феномен с позиции теории деятельности и характеризуют как коммуникативную деятельность (М.И. Лисина, Т.А. Репина, А.Г. Рузская).

Развитие речи происходит в контактах со взрослыми и ровесниками как овладение важнейшей коммуни-

кативной операцией, а затем она начинает применяться в сфере познавательной деятельности. Применение речи для развертывания познавательной активности способствует подъему последней на качественно новый уровень: ребенок ищет и открывает не только наглядные, но и чувственно данные ему свойства объектов и научается обобщать их на словесном уровне. Вследствие этого развитие общения дошкольников со сверстниками и взрослыми предстает как процесс качественных преобразований структуры коммуникативной деятельности.

Развитие **творческого интеллектуально-речевого направления** возможно, на наш взгляд, при осуществлении взаимосвязи всех сторон речевого развития (фонетической, лексической, грамматической), ознакомлении с художественными текстами и произведениями искусства разных жанров, развивающими у детей представление об образности языка, осознание необходимости и места использования образных средств в речи на специально отобранном речевом и наглядном материале в соответствии с коммуникативными целями и речевой ситуацией. Особое внимание уделяется обучению высказываниям типа рассуждений. В современной науке рассуждение рассматривается как неотъемлемая сторона мыслительной деятельности человека, как необходимое условие осознанного усвоения знаний. Оно предполагает выделение существенных признаков предметов и явлений, понимание различного рода зависимостей (причинно-следственных, пространственно-временных, функциональных, целевых), поиск доказательств. Овладение рассуждениями происходит в единстве с речевым развитием детей и создает предпосылки для успешного формирования языковой личности.

В содержании системы предполагается наличие и такого аспекта, как **диагностический**, который состоит в динамическом наблюдении и педагогическом контроле за состоянием речи детей, выявлении детей с опережающим и нормативным речевым развитием, с негативными

тенденциями, задержками и недостатками в речевом развитии; квалификации вида речевых недостатков, установлении их возможных причин; конструировании групповых и индивидуальных программ речевой работы с детьми, имеющими разный уровень вербального развития.

**Профилактический аспект** в общем виде может быть охарактеризован как педагогическая помощь воспитанникам ДОО в нормальном речевом развитии. Профилактическое воздействие в широком смысле следует рассматривать как совокупность необходимых и достаточных действий, ориентированных на стимуляцию развития и совершенствование речевой деятельности в единстве ее мотивационно-потребностной и операциональной составляющих. Профилактическая работа в более узком смысле слова может быть определена как предупреждение с помощью педагогических приемов и средств недостатков речи у дошкольников.

**Коррекционный аспект** состоит в своевременном полном или частичном устранении (сглаживании) имеющихся у детей недостатков в речевом развитии.

Принципиально важным является естественное и органичное встраивание названных аспектов в контекст проводимой в ДОО учебно-воспитательной работы.

Выделенные аспекты являются компонентами содержания системы развития и коррекции речи дошкольников, которые внедряются в условиях ДОО разных видов. В содержательном компоненте проектируемой системы развитие языковой способности рассматривается в качестве специфического условия для ее реализации.

Рассмотрение **деятельностного компонента** требует ориентации на групповые, подгрупповые и индивидуальные формы занятий, совместную деятельность. Следует отметить, что учет индивидуальных особенностей дошкольников в процессе развития и коррекции речи – это прежде всего создание таких условий, которые в наибольшей мере отвечают всему комплексу характеристик каждого ребенка. Другими словами, то, как

## Система мониторинга сформированности общеучебных умений младших школьников\*

Г.В. Шакина

учитываются особенности мышления и памяти ребенка, его возможности и индивидуальные особенности, языковая способность, существенно влияет на стиль работы, на его отношение к процессу приобретения коммуникативных (в том числе речевых) навыков или преодоления недостатков речи. Развитие и коррекцию речи правомерно осуществлять на разных занятиях и в разных видах детской деятельности, что способствует наиболее эффективному становлению речевой компетентности.

Для определения эффективности системы развития и коррекции речи необходим **результативный компонент**. Он связан с разработкой критериев и показателей, позволяющих оценить модель системы с внешних (экстросистемный анализ) и внутренних (интеросистемный анализ) позиций.

Качество коммуникативной (в том числе речевой) функции в дошкольном возрасте – это социальный критерий результативности процесса развития и коррекции речи дошкольников, его соответствия современным потребностям общества в формировании и развитии коммуникативной культуры личности.

### Литература

1. Волкова, В.Н. Основы теории систем и системного анализа / В.Н. Волкова, А.А. Денисов. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003.
2. Леонтьев, А.Н. Психолингвистическое исследование речи / А.Н. Леонтьев // Избр. психол. произведения : в 2-х т. – М., 1983. – Т.1. – С. 65–75.
3. Цейтлин, С.Н. Критерии оценки речи : к постановке проблемы / С.Н. Цейтлин // Язык как учебный предмет : Обучение языку и формирование личности дошкольника. – М., 1993.

*Ирина Дмитриевна Емельянова – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольной и коррекционной педагогики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, г. Елец, Липецкая обл.*

Формирование общеучебных умений школьников как новый результат образования требует пересмотра существующих подходов к оцениванию образовательных результатов, введения новых средств, форм и методов контроля. В качестве одного из возможных вариантов решения данной проблемы предлагается система мониторинга, разработанная автором и апробированная в общеобразовательных учреждениях Республики Мордовия.

**Ключевые слова:** общеучебные умения, группы общеучебных умений, мониторинг, компоненты системы, диагностический материал.

Ускорение темпов развития общества и процессов информатизации влечет за собой изменение целей образования. Помимо прочных предметных знаний современному школьнику необходимы умения активной познавательной деятельности, планирования, контроля, оценки собственной деятельности, эффективной коммуникации. В школьной практике эти умения называют общеучебными. На их формирование педагогов ориентирует ряд документов: «Концепция модернизации Российского образования на период до 2020 года», государственные образовательные стандарты, проект ФГОС второго поколения и др.

Подходы к формированию общеучебных умений школьников активно рассматриваются в педагогической науке и практике. В связи с этим встает проблема диагностики сформированности общеучебных умений. В данной статье рассматривается один из возможных вариантов ее решения.

С целью разработки технологий формирования общеучебных умений

\* Тема диссертации «Формирование общеучебных умений младших школьников в условиях вариативности начального образования». Научный руководитель – канд. пед. наук, профессор В.В. Кадакин.

младших школьников, анализа возможностей вариативных учебно-методических комплектов, действующих в начальном образовании, при кафедре дошкольного и начального образования Мордовского республиканского института образования создана научно-практическая лаборатория, где была предложена и апробируется система мониторинга сформированности общеучебных умений младших школьников.

При разработке системы мы опирались на исследования В.М. Антиповой, рассматривающей технологию педагогического мониторинга как «последовательность действий и си-

стему процедур, используемых службой мониторинга для экспертизы качества деятельности образовательного учреждения или его отдельных аспектов» [1]. По своей направленности, целям и задачам педагогический мониторинг представляет собой диагностику состояния и качества функционирования образовательной системы.

В число компонентов системы мониторинга входят: 1) алгоритм деятельности (последовательность действий), представленный как организационная модель мониторинга; 2) пакет (банк) измерителей, с помощью которых происходит сбор информации; 3) источники информа-

Таблица 1

Предмет отслеживания	ОУ младших школьников	Группы ОУ: – учебно-организационные; – учебно-коммуникативные; – учебно-деятельностные; – учебно-информационные; – учебно-интеллектуальные
Отслеживание	Постановка цели	<i>Констатирующий этап:</i> оценка уровня сформированности ОУ школьников  <i>Контрольный этап:</i> оценка результативности деятельности учителя по формированию ОУ, динамика сформированности ОУ школьников
	Наблюдение	В течение двух лет
	Управление процессом	Планирование работы; организация семинаров, практических занятий с педагогами для освоения процедур диагностических методик
	Контроль результатов	Наблюдения за практической работой педагогов, за деятельностью учащихся на уроках и во внеурочное время; результаты диагностики
Состав системы мониторинга	Алгоритм действий, модель	Подготовка педагогов к мониторингу; подбор, разработка диагностических методик; проведение констатирующего этапа, обработка результатов, выводы; проведение контрольного этапа, обработка результатов, обобщение; разработка рекомендаций
	Пакет (банк) измерителей	См. табл. 2
	Источники информации	Учащиеся начальной школы (3–4-й классы), родители школьников, учителя начальных классов
	Инструментарий обработки	Единые критерии, уровни усвоения информации по В.П. Беспалько
	Информационно-методический банк	Портфолио учителя по формированию ОУ, портфолио научно-практической лаборатории
	Пользователи информацией	Учащиеся, их родители, педагоги, управленцы, методисты

Таблица 2

№ п/п	Группа ОУ	Диагностический материал	Методики
1	Учебно-деятельностные	Оценка сформированности компонентов учебной деятельности	Г.Н. Заика, Г.В. Репкина
2	Учебно-интеллектуальные	Диагностика сформированности мыслительных процессов (анализ, сравнение, планирование, комбинирование)	А.З. Зак
		Диагностика сформированности мыслительных процессов (анализ, синтез)	С.Г. Воровщиков
3	Учебно-информационные	Диагностика умения работать с текстом: научно-познавательным, художественным, учебно-практическим	<a href="http://www.ikipkro.ru/education/helpuch/diagn/diagn2.html">http://www.ikipkro.ru/education/helpuch/diagn/diagn2.html</a> С.Г. Воровщиков, О.А. Захарова
4	Учебно-организационные	Наблюдения учителя, анкетирование учащихся	Анкета для учащихся, их родителей, карта наблюдений для учителя
5	Учебно-коммуникативные	Тестирование учащихся	Тест для учащихся «Коммуникативная компетентность» (модификация теста коммуникативных умений Л. Михельсона)
		Наблюдения учителя	Схема наблюдений за поведением учащихся в групповой работе

ции; 4) база данных (информация, собранная от источников); 5) инструментарий обработки информации, в который могут входить различные средства математической обработки информации, в том числе компьютер; 6) информационно-методический банк (хранилище обработанной информации); 7) пользователи информации, через которых происходит ее распространение.

Система функционирования педагогического мониторинга сформированности общеучебных умений (ОУ) представлена в табл. 1 (с. 64).

В рассматриваемой системе мониторинга в качестве предмета отслеживания выделены общеучебные умения. Для выявления уровня их сформированности все умения были разбиты на пять групп. Дифференциацию общеучебных умений в основном мы рассматриваем, исходя из общеизвестных подходов Ю.К. Бабанского и Н.А. Лошкаревой, представляющих основные умения и навыки учебного труда школьников как учебно-организационные, учебно-информационные и учебно-интеллекту-

альные [5]. При анализе ряда классификаций, предложенных учеными (Т.И. Шамовой, В.А. Кулько, Н.А. Лошкаревой, Н.Ф. Талызиной, Л.М. Фридманом и др.), можно увидеть, что учебные умения, составляющие структуру учебной деятельности, входят в состав различных подгрупп общеучебных умений. На наш взгляд, необходимо выделить в отдельную группу учебно-деятельностные умения, которые в совокупности составляют структуру учебной деятельности, способствуют ее становлению и эффективному развитию. Кроме того, для успешной учебной деятельности необходимы коммуникативные умения, такие как умение сотрудничать, высказывать и доказывать свою точку зрения, принимать точку зрения другого.

Мониторинг охватывал учащихся 1–4-х классов. Результаты диагностики позволили сделать вывод, подтверждающий заключение психологов, что для определения начального уровня сформированности общеучебных умений оптимальным является девятилетний возраст. Объясняется это тем,



что многие диагностические методики сложны для учащихся 1-го и 2-го классов, кроме того, у них еще не заложены диагностируемые умения. В 4-м классе предложенный вариант мониторинга возможен, но для коррекции выявленных проблем времени, на наш взгляд, остается недостаточно, тогда как третьеклассники вполне успевают компенсировать обнаруженные при диагностике пробелы.

Для оценки сформированности умений каждой группы был подобран ряд методик (см. табл. 2 на с. 65).

Для оценки сформированности информационных умений учащихся были апробированы материалы С.Г. Воробьицова [2]. Детям предлагалось ознакомиться с художественным текстом, озаглавить его, составить простой план. Эти умения носят общеучебный характер, поскольку свидетельствуют о том, насколько ученик понимает прочитанный текст, может ли выделить ключевые слова, понятия. Кроме того, предлагалось определить учебную задачу и выстроить последовательность предстоящих действий по ее выполнению. Таким образом проверялась сформированность учебно-деятельностных умений.

Умения работать с научно-познавательным текстом диагностировались с помощью методики, разработанной сотрудниками АПК и ППРО г. Москвы: детям предлагалось изучить текст, составить его план, выделить главную мысль и ключевые слова. Другие задания должны были выявить сформированность учебно-деятельностных умений, таких как умение составить план предстоящих действий, вопросы или задания для самоконтроля по усвоению изучаемого текста, выделить задания, которые вызвали особое затруднение, и определить, какие новые знания были приобретены в ходе работы над текстом.

Для выявления умений применять имеющиеся знания в реальных жизненных ситуациях учащимся было предложено решить учебно-практическую задачу, разработанную О.А. Захаровой [7]. Текст задачи описывает реально существующую житейскую ситуацию, содержит набор необходимых и избыточных данных, часть которых может быть

расположена в преамбуле задачи; результат, полученный при выполнении первого задания, служит условием второго задания, результат второго – условием третьего и т.д. Решение рассчитано на привлечение знаний из разных предметных областей.

Для выявления уровня сформированности навыка осознанного чтения, уровня понимания учащимися содержания литературных и научно-популярных текстов использовались материалы Центра оценки качества образования ИСМО РАО и Центра модернизации общего образования АПК и ППРО г. Москвы. Данная проверка включала в себя следующие параметры: проверка умения извлекать информацию, содержащуюся в тексте в явном и неявном виде; проверка умения формулировать выводы на основе явной и скрытой информации; проверка умения анализировать языковые средства, элементы текста, составлять план; проверка умения извлекать из текста концептуальную информацию, интерпретировать и обобщать ее, понимать основную мысль текста.

Группу учебно-деятельностных умений диагностировали по методике Г.В. Репкиной, Е.В. Заики «Оценка уровней сформированности компонентов учебной деятельности» [6]. Учителям предлагалось провести наблюдения за учащимися и оценить уровень их учебного интереса, целеполагания, учебных действий, действий контроля и оценки. Для выявления уровня сформированности компонентов учебной деятельности необходимо было создать для учащихся специальные условия, такие как организация сотрудничества с учителем, введение новой задачи, постановка различных вопросов, требующих от ученика уточнения, что он должен сделать, что делает, что сделал, что должен узнать, что нового в задаче или в его действиях и т.д.

Данная методика в совокупности с выявлением учебно-деятельностных умений через диагностику учебно-информационных умений дает более полную картину сформированности умений данной группы.

Диагностика сформированности учебно-интеллектуальных умений проводилась по методике А.З. Зака

[3]. С целью определения уровня развития у ребенка каждой из основных мыслительных способностей – анализировать, комбинировать, планировать, рассуждать – детям предлагается выполнить ряд игровых заданий на внеучебном материале. Каждая мыслительная способность диагностируется отдельной методикой.

Изучение сформированности учебно-коммуникативных умений велось на основе теста «Коммуникативная компетентность», представляющего модификацию теста Л. Михельсона [4]. Дети выбирали один из трех вариантов ответов в описанной ситуации жизненного общения. В результате учитель мог выявить типы реакции учеников в ситуации общения: зависимая, пассивная, агрессивная, оказывающая давление, компетентная, «на равных», уверенная. Кроме методики, позволяющей оценить уровень коммуникативных умений в жизненной ситуации, педагогам была предложена программа наблюдений за поведением учащихся в ситуации учебной коммуникации – в ходе групповой работы. Свои наблюдения учитель фиксировал в таблице, из которой становилось понятно, насколько активен ученик. Отмечалось количество ответов и вопросов в ходе дискуссии, логичность высказываний, особенности поведения ученика в ходе обсуждения проблемы (перебивает ли, допускает ли грубые выпады против других участников беседы, соблюдает ли нормы элементарной вежливости).

Уровень сформированности учебно-организационных умений оценивался по ответам учащихся на вопросы разработанной нами анкеты и наблюдениям педагогов по предложенной программе. Сопоставление полученных результатов позволило сделать объективные выводы и оценить адекватность самооценки учащихся. Вопросы анкеты и программы наблюдений показали, насколько и в каких видах деятельности на уроке активен ученик, какое количество времени им тратится на выполнение домашней работы, в каком порядке он выполняет домашние задания, насколько организовано это делает, знает ли о необходимости динамических пауз при самостоятельной работе и т.д.

На констатирующем этапе целью работы была оценка уровня сформированности общеучебных умений и дифференциация групп школьников по результатам. Работа по коррекции и развитию общеучебных умений учащихся велась в течение двух лет.

Диагностика на контрольном этапе позволяла оценить результативность деятельности учителя по формированию общеучебных умений, а также динамику сформированности общеучебных умений школьников.

Управление процессом отслеживания работы в системе мониторинга осуществлялось руководителем научно-практической лаборатории и включало в себя планирование работы, организацию семинаров и практических занятий с педагогами для освоения процедур диагностических методик. Все методики, используемые в данной системе мониторинга, предназначены для использования педагогами, но мы считаем необходимым специальное обучение по их применению и консультацию психолога. С этой целью в рамках работы научно-практической лаборатории были организованы практикумы по применению данных методик, осуществлялся подробный анализ полученных результатов и их интерпретация.

Таким образом, рассмотренная система мониторинга предоставляет учителю, учащимся, их родителям, администраторам информацию о функционировании системы формирования общеучебных умений школьников, являющейся составной частью образовательного процесса. Данная система сбора, хранения, анализа и обработки информации обеспечивает непрерывное отслеживание ее состояния, своевременную корректировку и прогнозирование развития, что отвечает современным требованиям к оценке результатов образования.

## Литература

1. Антипова, В.М. Система внутришкольного педагогического мониторинга / В.М. Антипова. – Ростов-н/Д., 1996.
2. Воровщиков, С.Г. Продуктивные деловые игры во внутришкольном управлении : Теория, технология : уч. пос. / С.Г. Воровщиков. – М. : ЦГЛ, 2005. – 320 с.
3. Зак, А.З. Интеллектика : Систематический курс развития мыслительных способностей

стей учащихся 1–4 классов : кн. для учителя / А.З. Зак. – М. : Интеллект-Центр, 2002. – 408 с.

4. Колмогорова, Л.С. Диагностика психологической культуры школьников : практ. пос. для shk. психологов / Л.С. Колмогорова. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 360 с. – (Б-ка школьного психолога).

5. Лошкарева, Н.А. Формирование системы общих учебных умений и навыков школьников / Н.А. Лошкарева. – М. : Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1981. – 88 с.

6. Репкин, В.В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности [Электронный ресурс] / В.В. Репкин, Г.В. Репкина, Е.В. Заика. – [http://www.voppsy.ru/journals\\_all/issues/1995/951/951013.htm](http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1995/951/951013.htm)

7. Чуракова, Р.Г. Научим ли мы плавать без воды? / Р.Г. Чуракова, О.А. Захарова // Методист. – 2005. – № 5. – С. 12–16.

*Галина Викторовна Шакина – ст. преподаватель кафедры дошкольного и начального образования Мордовского республиканского института образования, г. Саранск, Мордовская Республика.*

## Аудирование как вид речевой деятельности\*

*Е.К. Ибакаева*

Рассматривается проблема обучения такому важному виду речевой деятельности, как аудирование, недостаточно освещенному в методике. Приводится описание игры «Глухой телефон», которая, с одной стороны, помогает младшим школьникам осознать важность умения слушать и, с другой стороны, способствует совершенствованию у них навыков слушания.

**Ключевые слова:** аудирование, слушание, младший школьник, речевая деятельность.

Из четырех видов речевой деятельности – говорения, аудирования, письма и чтения – больше всего «не повезло» аудированию. Начиная с дошкольного возраста у ребенка раз-

вивают речь, учат писать и читать, а вот методика обучения аудированию родной речи почти не разработана.

Следует заметить, что в деловом общении победа обычно бывает за тем, кто умеет слушать, оперативно делать соответствующие записи, осмысливать их и своевременно использовать в диалоге.

Научиться эффективно слушать можно при условии, если

- хорошо знаешь свои недостатки и достоинства как человека слушающего;
- осведомлен об основных видах слушания;
- знаешь правила слушания и стараешься им следовать во всех ситуациях речевого общения.

Нами был разработан цикл уроков, а также упражнения и игры для младших школьников, направленные на развитие умений эффективного аудирования. Представляем описание одной из игр, которая называется «Глухой телефон».

**Цель педагога:** поддерживать мотивацию к изучению практической риторики (при освоении нового трудного курса она начинает ослабевать), получить новые диагностические данные об умениях аудирования младших школьников.

**Цель обучаемого:** увидеть проблему, т.е. начать размышлять о результативном слушании с позиции адресата («как я умею слушать») и говорящего («как я умею слушание моей речи сделать удобным и результативным; как я умею помочь слушателю, передавая ему информацию»).

Сделаем два существенных замечания.

1. При формулировании цели не рекомендуется ставить учащихся в ситуацию осознания собственного неумения слушать. С точки зрения психологической и педагогической корректности такая формулировка весьма уязвима, так как исключает ситуацию успеха и обучение на достижениях.

2. Игра не проверяет память, она помогает осознать, что существуют

\* Тема диссертации «Обучение аудированию младших школьников как виду речевой и учебной деятельности». Научный руководитель – доктор филол. наук, профессор М.Л. Кусова.

определенные правила подачи и восприятия информации (вырабатывать эти правила учащиеся будут на других занятиях).

Прогнозируемый результат для обучаемого: увидеть себя в диалоге при смене коммуникативных ролей Слушающего и Говорящего, формировать ощущение партнера в диалоге, осуществить первичное выявление причин, по которым информация при передаче искажается и даже теряется.

### Проведение игры.

**I этап.** Педагог (ведущий) объясняет правила игры. Все присутствующие делятся на две группы: на игроков (от 8 до 11 человек) и наблюдателей. Один из игроков остается с ведущим в классе (наблюдатели сидят на своих местах), остальные выходят. Ведущий сообщает оставшемуся игроку определенную информацию (возможные ее варианты представлены ниже). Задача игрока – передать эту информацию без искажений следующему игроку, по приглашению ведущего вернувшемуся в аудиторию. Затем первый игрок садится на свое место, по приглашению ведущего входит третий игрок, второй передает информацию ему и т.д.

Наблюдатели ведут себя в соответствии со своим назначением: молчат, всё видят и всё замечают. (О своих обязанностях они узнают от ведущего, когда игроки выходят из класса.) Чтобы уловить всё необходимое в происходящем на их глазах процессе передачи информации, им следует знать, что в любом тексте Слушателю важны ответы на вопросы: о чем (о ком) текст? Что именно говорится в тексте об этом «ком» или «чем»? Зачем и почему этот текст создан? Наблюдатели должны заметить, на какие из этих вопросов всё труднее найти ответ при каждой передаче, т.е. заметить, что теряется при каждой последующей передаче текста.

**II этап.** Непосредственно игра. Учителю важно создать обстановку теплой доброжелательности, внушить игрокам уверенность, что это не трудный экзамен, а веселая игра. Наблюдатели не имеют права вмешиваться, подсказывать, комментировать и громко смеяться – это мешает игрокам сосредоточиться

и правильно услышать сказанное. Мешает это и самим наблюдателям сделать объективные выводы.

Лучше всего записывать ход игры на видеокамеру и использовать эту запись при анализе ситуации. Если видеокамеры нет, то ее роль выполняют наблюдатели – они следят за происходящим, отмечают ошибки, используют свои наблюдения при анализе.

Приведем примеры текстов для игры.

### 1-е сообщение

#### **Из неотправленного письма Буратино Говорящему Сверчку**

Дорогой Сверчок!

Вчера, 23 февраля, исполнился ровно год, как мы живем в волшебной кукольной стране. Представь: Пьеро пишет теперь смешные пьесы, Арлекин не дерется, а ставит по ним веселые спектакли, папа Карло делает новых кукол, а Мальвина учит их грамоте.

Все мы стали другими, ты бы нас не узнал. Как нам не хватает твоих мудрых советов, а ты об этом даже не подозреваешь!

Мы скоро приедем за тобой!

Директор кукольного театра  
Буратино

### 2-е сообщение

Классному руководителю  
2-го класса  
Черновой Светлане Ивановне  
от ученика этого же класса  
Воронина Сергея

### Объяснительная записка

Вчера, 16 ноября, во время субботника в нашем классе ко мне подошел мой старший брат, ученик 4 «А» класса Воронин Коля, и попросил помочь ему передвинуть тяжелый стол в кабинете математики. Поскольку мы слишком долго искали ключ от этого кабинета, я очень задержался, а когда вернулся, то увидел, что наш субботник закончен и все разошлись.

Мое отсутствие объясняется не самовольным уходом, в чем меня обвиняют, а уважительной причиной – выполнением просьбы брата.

**III этап.** Анализ игры учащимися-наблюдателями. Для проведения анализа (возможно, потребуется



помощь учителя) полезно опираться на те вопросы, которые были сообщены наблюдателям на I этапе игры.

Примерный вариант выводов: в информации, как правило, в первую очередь теряются ответы на вопросы «зачем?» и «почему?». Долше сохраняется ответ на вопрос «что?», затем остается только «о чем?». Совершенно бессистемно запоминаются отдельные факты, чисто случайно привлекается внимание слушателей.

**IV этап.** Анализ игры учителем. Учитель может опираться на классификацию уровней понимания информации И.А. Стернина\*:

Уровень 1. Восприятие без понимания. Человек слышит речь, но не понимает ее смысла. Например, так человек воспринимает песню на незнакомом языке.

Уровень 2. Понимание предмета речи, темы. В таком случае слушатель может ответить на вопрос «о чем?», но не может сообщить никаких подробностей.

Уровень 3. Понимание содержания сообщения.

3.1. Слушатель способен ответить на вопрос «о чем» и частично на вопрос «что именно?». При этом совершенно бессистемно запоминаются отдельные факты, случайно привлекающие внимание слушателей.

3.2. Понимание фактов и их последовательности. Слушатель способен дать полный ответ на вопросы «о чем?», «что именно?».

3.3. Сопоставление фактов, оценка логики изложения, новизны и степени вызываемого интереса.

Уровень 4. Уровень овладения содержанием. Это высший уровень понимания языкового сообщения. Слушатель в состоянии ответить на все вопросы: «о чем?», «что?», «как?», «зачем?». В таком случае оценивается тема, содержание, форма, цель (сверхзадача). Какую позицию занимает оратор? Для чего он это говорит?

**Примечание:** обращаем внимание на то, что текст для передачи

составлен так, чтобы спровоцировать учащихся на ошибку:

а) основная мысль предъясняется «с запаздыванием», поэтому почти не воспринимается слушателями;

б) включено большое количество имен и мелких деталей, не влияющих на суть информации, но путающих слушателя и мешающих воспринимать суть;

в) жанр письма и объяснительной записки (письменная речь) очень труден для восприятия на слух, так как предназначен для зрительного восприятия (особенно трудным может оказаться жанр объяснительной записки, поэтому учителю стоит подумать над характером используемого текста).

Все перечисленные провокационные моменты используются сознательно, чтобы помочь учащимся увидеть «ошибкоопасные» места.

*Екатерина Константиновна Ибакаева – аспирант Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.*

## **Конструирование интегрированного курса «Окружающий мир» в начальной школе**

*С.М. Марчукова*

В статье предлагается использовать знания из истории науки и техники в качестве интегративной основы конструирования содержания учебного курса для младших школьников «Окружающий мир». Внимание к основам знаний о природе, науке и технике, занимающим значительное место в современной культуре, способствует более гармоничному формированию культурного поля школьника. В качестве дополнительного чтения при изучении курса «Окружающий мир» в начальной школе предлагаются книги «Человек и окружающий мир» и «Человек и природа». В основу их содержания положен принцип интеграции гуманитарных и естественно-научных знаний. Автор при-

\* Стернин, И.А. Практическая риторика : учеб. пос. для учащихся / И.А. Стернин. – Воронеж, 1992.



водит примеры, иллюстрирующие связь сведений из истории науки и техники с учебными курсами литературы, математики, изобразительного искусства и музыки в начальной школе. Статья содержит программу факультативного курса «Человек и окружающий мир», апробированную автором и учителями начальной школы в течение шести лет в школах г. Санкт-Петербурга.

**Ключевые слова:** интеграция знаний, начальная школа, интегративный курс «Окружающий мир», книги для дополнительного чтения «Человек и окружающий мир» и «Человек и природа», программа факультативного курса «Человек и окружающий мир».

Говоря об эстетической, культуротворческой направленности обучения в начальной школе, обычно имеют в виду предметы гуманитарного цикла. Между тем важную роль в образовательном процессе играет интегрированный курс «Окружающий мир», в котором, в соответствии с Базисным учебным планом, «две образовательные области, естествознание и обществознание, на уровне начального образования объединены в один образовательный компонент» [6, с. 3]. Интеграция знаний в данном курсе носит объективный характер в отличие от предметного характера интеграции знаний в курсах физики, химии, биологии, географии, истории и литературы в средней школе. Особый подход к конструированию содержания учебного курса «Окружающий мир» для начальной школы обусловлен разнообразным характером изучаемых объектов и связей между ними.

Если эстетическая среда замыкается на гуманитарных науках, а естествознание сводится только к формулам, определениям и формулировкам законов, то это чревато тем, что картина мира в сознании ребенка становится фрагментарной, т.е. элементы гуманитарных и естественно-научных знаний не сводятся в единую целостную картину. Таким образом, естественное и гуманитарное знание, «ум» и «сердце», обучение и воспитание расходятся все дальше. В то же время естественно-научные знания, занимающие значительное место в современной культуре, не получают соответственного отражения в структуре культурного поля школьника.

Преодолеть это расхождение позволяет интеграция гуманитар-

ных и естественно-научных знаний. В начальной школе такой курс называется по-разному: «Природоведение», «Естествознание», «Окружающий мир». В нем закладываются основы миропонимания, основы системности знаний.

Как представить мир одновременно в его разнообразии и единстве, какую выбрать основу для интеграции знаний? В основу конструирования содержания книг для дополнительного чтения «Человек и окружающий мир» [4] и «Человек и природа» [5], сопровождающих изучение курса «Окружающий мир», положен принцип интеграции, целью которой в начальной школе является «формирование у детей младшего школьного возраста целостного взгляда на окружающий мир и место человека в этом мире» [6, с. 3]. Интегративным началом формирования системы знаний об окружающем мире могут стать сведения из истории науки и техники. Их изучение является, с одной стороны, традицией российского гимназического образования, с другой стороны – существенным элементом развивающего обучения и средством интеграции знаний.

Являясь по своему содержанию тем каналом, через который осуществляется связь естественно-научного и гуманитарного образования, история науки и техники выявляет родство, казалось бы, далеко отстоящих друг от друга интеллектуальных и ценностных структур и представляет их как единую систему взаимосвязанных и взаимодополняющих элементов, что способствует формированию ассоциативного мышления. К этой работе приступают уже в начальной школе. Необходимость обращения к фактам из истории науки и техники неоднократно отмечалась в педагогической литературе. Так, например, И.Д. Фрумин и Б.Д. Эльконин писали о необходимости изучения интегрированных учебных курсов и отдельных тем, отражающих историческое становление представлений о природе, в начальной школе: «Речь идет о таких курсах, как "История Земли", "История природы", "История письма", "Космогония", "История техники". На них должны даваться... не

знания – понятия... не просто сведения, а увлекательные рассказы, отчасти имеющие форму мифа и как бы приобщающие ребенка к истории и космосу» [7, с. 34].

В последние десятилетия педагоги – ученые и методисты – все чаще обращаются к истории науки и техники в школе, отмечая широкие возможности историко-научного подхода в развивающем обучении, в профильной школе, в формировании культуры школьника. Подчеркивается, что изучение истории науки в начальной, средней и старшей школе помогает восстановить связь основ естествознания с гуманитарным фундаментом культуры (И.С. Дмитриев, З.Е. Гельман, В.В. Лапицкий, И.Я. Лернер, В.Н. Мощанский, Е.В. Савелова, Ю.С. Сенько, Р.Н. Щербаков и др.). При этом в начальной школе за внешне случайными, фрагментарными эпизодами (С.И. Гессен, как известно, называл пропедевтические курсы для начальной школы «эпизодическими», отмечая, что «окружающая ребенка среда большей частью представляется ему не как совокупность связанных между собой событий, не как единая система, а как сумма отдельных эпизодов» [1, с. 279]) проступают предпосылки становления системности знаний, которая получит свое завершение позже, в средней школе.

Остановимся коротко на примерах из книг «Человек и окружающий мир» и «Человек и природа», иллюстрирующих связь сведений из истории науки и техники с учебными курсами литературы, изобразительного искусства и музыки в начальной школе.

В разделе «Древние представления о Земле» речь идет о горизонте, который считали узкой щелью между небом и морем, омывающим Землю. Солнце дважды в день с трудом протискивалось сквозь эту щель, и в этот момент на него могли напасть чудовища, обитающие в море. Наскальная живопись каменного века изображает такого зверя, пожирающего Солнце [4, с. 33–34]. Этот мифологический сюжет отсылает читателя к сказке К.И. Чуковского «Краденое солнце».

С другими примерами наскальной живописи каменного века

школьники знакомятся при изучении сказки Р. Киплинга «Как было написано первое письмо» в главе «Происхождение географической карты» [Там же, с. 32–37]. В одном из заданий детям предлагается рассмотреть наскальные рисунки и археологические находки каменного века и подумать, какие из них могли бы послужить иллюстрациями к сказке Р. Киплинга, герои которой как раз и жили в каменном веке [Там же, с. 113].

В разделе «Приключения охотничьего лука» [Там же, с. 79–81] рассказывается о том, что лук уже в древние времена был не только оружием. Например, африканский лук стал прообразом арфы. С луком же связано устройство лютни и скрипки.

Раздел «Похищение огня» [Там же, с. 84–87] воплощает принцип формирования системы иллюстративного материала: приближение к ученику зримых «знаков» той исторической эпохи, о которой идет речь. Так, древнегреческий, американский и австралийский мифы сопровождаются характерными, узнаваемыми примерами древнегреческой, американской и австралийской живописи.

В разделе «Об искусстве металлургии» [Там же, с. 87–89] сопоставляются меха кузнечные и музыкальные: первые используются для раздувания огня в печи, вторые – для получения звуков. Изобретение мехов стало началом истории духовых музыкальных инструментов. Об этом рассказывают разделы «История флейты» и «От флейты к органу» [Там же, с. 89–90].

Раздел «Ритмы Вселенной» [5, с. 25–28] знакомит школьников с происхождением популярного календаря, согласно которому, например, 2009 г. – год Быка. В тексте приведен один из вариантов известной китайской сказки, связывающей появление этого календаря с двенадцатью животными. Сказочная версия сопоставляется с астрономическими данными о цикле вращения Юпитера вокруг Солнца. Положенный в основу восточного календаря, он составляет около двенадцати лет. Именно поэтому в Древнем Китае Юпитер называ-

ли «Звезда года», «Великий год», «Звезда отклика».

Раздел «Карта – образ мира» [Там же, с. 31–34] дает школьникам возможность познакомиться с разными способами отражения образа мира и Вселенной на картах разных времен и народов. Это и уникальная карта северных народов, на которой мир представлен в вертикальном разрезе, и средневековые карты, и загадочные арабские, заполненные правильными геометрическими фигурами.

Еще один пример – цитата из знаковой всем сказки А.С. Пушкина:

Перед ним, во мгле печальной,  
Гроб качается хрустальный.

Существовали ли хрустальные гробницы? В какое время? Где нашли их археологи? Почему для этого использовали хрусталь? Об этом повествует раздел «Удивительные кристаллы» [Там же, с. 41].

Раздел «Нечувствительные землетрясения» [Там же, с. 49] рассказывает о движении земной коры, о знаменитых городах мира, ушедших под воду. Один из таких городов – древнерусский Китеж, который, согласно преданию, князь Юрий Всеволодович выстроил на берегу озера Светлояр. Несколько раз экспедиции подводных археологов исследовали дно озера. История его нашла отражение в опере Н.А. Римского-Корсакова «Сказание о невидимом граде Китеже».

В приложении к книге «Человек и природа» помещается подборка литературных произведений, иллюстрирующих изучение отдельных тем. Ученики имеют возможность познакомиться с тем, как в разные времена в восточной и западной культуре отражались представления о строении мироздания, об изучении окружающего мира. Среди стихотворений – «Капитаны» Н. Гумилева, «Сквозь волшебный прибор Левенгука» Н. Заболоцкого и малоизвестное стихотворение замечательного российского ученого А. Чижевского, имя которого обычно связывают лишь с изобретением популярного бытового прибора – ионизатора воздуха («люстры Чижевского»).

Таковы лишь немногие приме-

ры, показывающие, как сведения по истории науки и техники можно использовать для построения целостной системы знаний о мире в начальной школе.

Кроме того, в Институте развития образования «Смена» (г. Санкт-Петербург) успешно апробирована работа по организации факультативных занятий для младших школьников. В основу содержания программы положена книга для чтения «Человек и окружающий мир». Поскольку ее содержание охватывает разные элементы гуманитарных и естественно-научных знаний, назвать такой факультатив можно по-разному: «Человек и окружающий мир», «Как человек познавал мир», «История изобретений и открытий», «История великих открытий» и т.д. Внеклассные занятия по согласованию с родителями можно организовать, например, в группе продленного дня для гимназических классов. Для проведения такой работы разработаны программа и тематическое планирование, рекомендации для учителя, система заданий – викторины, игры, тесты, призванные сделать обучение интересным и увлекательным [3].

## Содержание программы факультатива

### «Человек и окружающий мир»

(32 часа, в расширенном варианте – 64)

## Часть I. Происхождение знаковых систем.

### Глава 1. История письменности (4 часа).

Происхождение знаковых систем. История письма. Предметное письмо. Узелковая письменность. Пиктограмма – рисуночное письмо. Идеограмма – письмо с помощью условных знаков. Примеры идеограмм разных народов. Иероглифы.

Расшифровка древних рукописей. Легенда о том, как Тот – бог мудрости изобретал письменность. Имена и алфавитные иероглифы.

Алфавит. Азбука. Кириллица. Изменение алфавитных знаков в письменности разных народов. Фестский диск – один из загадочных памятников древней письменности.

## **Глава 2. История рукописной книги (3 часа).**

Письмена на камне и металле. Глиняные книги народов Древнего Востока. Папирус. Изготовление папируса. Боги – писцы. Пергамент. Изготовление пергамента. Пергаментные книги. Другие материалы для письма: остраконы, восковые таблички, бамбуковые свитки, береста.

### **Изобретение бумаги (3 часа).**

Шелк и бумага. Первая китайская бумага – прессованная шелковая вата. Бумага из бамбука. Бумага – материал для письма. О ксилографии и ксилографических книгах. Древнее искусство печати и ксилография. Набивные ткани. Изобретение ксилографии в Китае. Древнерусский лубок. Металлография.

### **Глава 3. Карта (2 часа).**

Происхождение географической карты. Карта – предметное письмо. Карты – пиктограммы и идеограммы. Условные знаки на современной карте.

### **Глава 4. Счет (3 часа).**

Счет предметов. Узелковый счет. Пиктограммы и идеограммы в искусстве счета. Цифровые иероглифы древних народов.

Появление нуля – великое изобретение. Арабские цифры. Новая математика.

Числа – древние символы и талисманы. Числа – символы окружающего мира. Магические квадраты.

Итого 15 часов.

## **Часть II. Измерение пространства и времени.**

### **Глава 1. Измерение пространства (2 часа).**

О происхождении мер длины. Локоть, фут, дюйм, миля, сажень. Древнерусские меры длины. Метр – эталон международной единицы измерения длины.

### **Глава 2. История календаря (2 часа).**

Счет времени по суткам. Сезонные календари. Лунный календарь. Солнечный календарь. Древнеегипетский миф о том, как бог мудрости Тот выиграл у богини Луны – хранительницы времени пять лишних дней в солнечном календаре. О разных системах летосчисления.

### **Глава 3. История часов (3 часа).**

Часы – прибор для измерения времени. Солнечные и звездные часы. Песочные часы. Огненные часы. Клепсидры – водяные часы. О мерах времени. Связь измерения времени с измерением движения Земли.

Итого 7 часов.

## **Часть III. Человек – искусный мастер.**

### **Глава 1. Ремесло и искусство (2 часа).**

Загадочное начало культуры каменного века. Ремесленники небесные и земные. Боги и герои древней мифологии – покровители искусства и ремесла. Появление плетения, ткачества и гончарного искусства, связь между ними. Ремесло и искусство древних мастеров.

#### **О домах и жилищах (2 часа).**

Дома из глины и веток, шалаши и свайные жилища. Строительные материалы каменного века. Древнерусская архитектура. Срубный дом. Горница. Игрушки старинные и современные.

#### **Приключения охотничьего лука (2 часа).**

Лук и стрелы – великое изобретение древности. Музыкальный лук – один из первых музыкальных инструментов каменного века. Лира. Арфа. Лютня. Новая нотная запись. Появление скрипки. Создание музыкальных инструментов – ремесло и искусство. Антонио Страдивари (1644–1737) – великий скрипичный мастер.

#### **Глава 2. Огонь (2 часа).**

Древние мифы и предания разных народов о похищении огня. Искусство металлургии.

Межа кузнечные и музыкальные. История флейты. Происхождение духовых инструментов. Флейта Пана. От флейты к органу.

#### **Глава 3. Дороги и путешествия (2 часа).**

Морские и речные дороги Древнего мира. Легенда о путешествии в лодке-однодеревке за «денежными раковинами». Деньги древности. Значение водных путей. Появление паруса на плотках и лодках.

Сухопутные дороги. Почта и почтальоны. Транспортные животные.



Появление колеса и колесного транспорта. О первых велосипедах и автомобилях.

Дороги Древней Руси. Города Московского края, происхождение их названий. Храмы Древней Московии. Итого 10 часов.

### Литература

1. Гессен, С.И. Основы педагогики – Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М., 1995.

2. Марчукова, С.М. Место интегрированного курса «Окружающий мир» в формировании культурного поля школьника / С.М. Марчукова // Мат. Первой всерос. научно-метод. конф. «Эстетическое пространство детства и формирование культурного поля школьника». – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – С. 21–24.

3. Марчукова, С.М. Рекомендации для работы с книгой «Человек и окружающий мир» в начальной школе / С.М. Марчукова ; Ин-т развития образования «Смена». – СПб., 2005.

4. Марчукова, С.М. Человек и окружающий мир : кн. для чтения / С.М. Марчукова ; Ин-т развития образования «Смена». – СПб., 2003.

5. Марчукова, С.М. Человек и природа : кн. для чтения / С.М. Марчукова ; Ин-т развития образования «Смена». – СПб., 2001.

6. Программно-методические материалы : Окружающий мир : Начальная школа. – М., 2001.

7. Фрумин, И.Д. Образовательное пространство как пространство развития / И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 30–43.

*Светлана Марковна Марчукова – канд. пед. наук, главный специалист кафедры практической педагогики Санкт-Петербургского института развития образования «Смена»; зам. директора НОУ «Гимназия "Петершulte"»; проректор религиозно-философского и педагогического исследовательского центра им. Я.А. Коменского, г. Санкт-Петербурга.*

## Методологические основы формирования готовности к самосохранительному поведению младших школьников при рисках социального характера\*

Н.А. Чупеева

Рассматривается проблема формирования готовности к самосохранительному поведению младших школьников. Под этим понятием понимается состояние личности ребенка, которое позволяет ему оценить степень риска для жизни и адекватно действовать в опасной ситуации в целях самосохранения. Описана методологическая основа формирования готовности (подходы, принципы, технологическая последовательность, критерии сформированности). Представлен механизм самосохранительного поведения. Приводятся примерные задания по формированию умений, составляющих данную готовность.

**Ключевые слова:** готовность младшего школьника к самосохранительному поведению, самосохранность, умение составлять план действий с целью самосохранения, безопасность жизнедеятельности.

В условиях современного общества проблема сохранения жизни и здоровья отдельной личности и человечества в целом становится проблемой глобального характера. Природные факторы рискаотягочены чрезвычайными ситуациями социального характера, которые не щадят и детское население страны: это и террористические акты, и похищения, и пропажи детей, и различные виды насилия над ребенком.

По официальным данным Департамента охраны общественного порядка (ДООП) МВД России, за 2007 г. в результате преступных действий в стране погибли 2,5 тыс. детей, а в отношении 70,5 тыс. несовершеннолетних

\* Тема диссертации «Формирование готовности младших школьников к самосохранительному поведению в чрезвычайных ситуациях социального характера». Научный руководитель – канд. биол. наук, доктор пед. наук С.Н. Горбушина.



были совершены преступления насильственного характера. Всего же за 2007 г. в отношении детей была совершена 161 тыс. преступлений. По исследованиям Центра социальной и судебной психиатрии им. В.П. Сербского, 60–70% детей, подвергшихся насилию, страдают отставанием в развитии, физическими и психологическими расстройствами [1, с. 135].

Криминализация общества требует ответных и действенных мер по защите детей, что, в частности, нашло отражение в правовых документах международного уровня и российского значения (Конвенция о правах ребенка, Закон РФ «Об образовании», Концепция модернизации образования на период до 2010 г.), предусматривающих психологическую и физическую безопасность ребенка в обществе.

Имеет место и другой аспект проблемы. Он связан с объективно происходящими **процессами снижения по мере развития социума самосохранительного поведения человека**, что в первую очередь касается детей дошкольного и младшего школьного возраста. Для последней группы детей фактором риска служит и расширение пространства взаимодействия их с окружающим миром при поступлении в школу, и влияние возрастных особенностей (доверчивость, авторитет взрослых, виктимность, стремление к аутодеструктивному поведению, впечатлительность, недостаточная сформированность абстрактно-логических форм мышления, из-за чего ребенку сложно критически оценить поведение свое и окружающих с точки зрения безопасности и самосохранения) [2, с. 14–16].

Эти показатели определяют актуальность поиска новых подходов к проблеме социальной безопасности и сохранения жизни детей младшего школьного возраста и возлагают на систему образования повышенные обязательства в связи не только с безопасностью детей в учебном учреждении, но и с обучением младшего школьника способам защиты от рисков социального происхождения и их предупреждения.

Однако, несмотря на предпринима-

тые исследования, раскрывающие различные аспекты безопасности личности в социуме, следует констатировать недостаточную разработанность условий формирования готовности к самосохранительному поведению детей младшего школьного возраста при рисках социального характера. Под **готовностью к самосохранительному поведению** понимается состояние личности школьника, которое активизирует его поведение, дает возможность принимать самостоятельные решения и проявляется в способности к продуктивной реализации действий самосохранительного характера, опирающихся на имеющиеся знания, умения и опыт.

С нашей точки зрения, в основу процесса формирования готовности к самосохранительному поведению должны быть положены амбивалентный, аксиологический и индивидуально-личностный подходы.

**Амбивалентный подход** предлагает рассматривать процесс формирования готовности к самосохранительному поведению на основе учета двух противоположных и, на первый взгляд, взаимоисключающих друг друга аспектов проблемы. Например, с одной стороны, учителю важно выработать в детях осторожность в общении с незнакомыми людьми, а с другой стороны, нельзя абсолютизировать это качество и распространять его на все сферы жизни ребенка в ущерб детской непосредственности и спонтанности. Критичность в отношении к людям не должна перерастать в подозрительность и лишать маленького человека доверия к миру.

**Аксиологический подход** задает образцы и ценностные критерии, по которым происходит становление отношения личности к окружающему миру, самой себе и закрепление этого отношения в поведении, направленном на самосохранение и безопасную жизнедеятельность.

**Индивидуально-личностный подход** предусматривает реализацию индивидуальной траектории развития личности младшего школьника в области социальной безопасности и в связи с этим гибкое использование педагогом различных методов, форм и средств обучения и воспитания.

В соответствии с изложенным процесс формирования готовности ребенка к самосохранительному поведению может быть интегрирован как педагогическая технология, которая отвечает следующим принципам:

- «не навреди» – предполагает создание гуманистических условий при формировании готовности к самосохранительному поведению, недопущение по отношению к ребенку посягательств на его духовное, психологическое и физическое здоровье;

- учета актуальной для младшего школьника деятельности – предусматривает целесообразным использование в рамках учебной деятельности заданий, игр, упражнений, результатом которых является реальный продукт детского творчества (рисунок, модель поведения, сочинение);

- учета межпредметных связей – требует прослеживания вклада каждого учебного предмета начальной школы в формирование готовности к самосохранительному поведению детей;

- самосохранности – затрагивает процессуальную сторону воспитания. Самосохранность воспитанника – это его способность правильно устанавливать связи в социуме, предвидеть, избегать опасности при необходимости осознанно действовать в повседневных, неблагоприятных и угрожающих социальных условиях, оказывать помощь другим. Выстроенная педагогом система становления готовности к самосохранительному поведению предусматривает организацию активной деятельности ребенка, осмысление им ценностей безопасной жизни, формирования у него ценностно-оценочной мотивации своего поведения, психологической устойчивости к опасностям социального характера.

Внедрение обсуждаемой технологии было задумано нами как конструирование нового опыта по социальной безопасности в учитываемых и контролируемых условиях на примере учащихся начальной школы.

Для определения основных параметров формирования готовности использовался метод моделирования.

**Модель проблемного педагогического процесса** отражает со-

держание основных факторов, оказывающих существенное влияние на его эффективность: с одной стороны, это внешнее воздействие образовательной среды, а с другой – раскрытые самой личностью младшего школьника мотивы, установки, смыслы самосохранительного поведения.

При разработке модели мы исходили из теории интериоризации – экстериоризации ценностей культуры безопасности, ведущих позиций гуманистической концепции безопасности жизнедеятельности, концепций регуляции поведения, личностно ориентированных технологий образования.

Согласно такой логике мы выстроили следующую технологическую последовательность формирования готовности младшего школьника к самосохранительному поведению.

**Оценочно-ориентационный этап** включает диагностику личности младшего школьника: его мотивационно-ценностной сферы (интересы, мотивы, ценности, отношения, которые характеризуют направленность личности на самосохранение); эмоционально-волевой сферы (наличие волевых качеств, умения контролировать свое поведение, преодолевать страх, неуверенность, волнение); когнитивной сферы (определение полноты знаний по социальной безопасности); действенно-практической сферы (степень сформированности умений, навыков самосохранительного поведения).

**Этап целеполагания** предусматривает постановку цели и задач, вид и объем необходимой информации по формированию представлений о социальной безопасности, выбор средств по корректировке мышления и поведения школьника, направленного на самосохранение.

**Деятельно-практический этап** определяет специально организованное взаимодействие между учеником и учителем, характер и вид индивидуальной помощи ученику в становлении готовности.

**Контрольный этап** предусматривает оценку результатов учебной деятельности в ходе реализации программы; определение уровня сформированности готовности к самосо-

хранительному поведению, направленность ценностных ориентаций; корректировку экспериментальной программы на всех этапах ее реализации.

Для оценки сформированности готовности к самосохранительному поведению при рисках социального характера выделены следующие критерии:

- мотивационно-ценностный – характеризует наличие ценностных ориентаций и мотивов, обеспечивающих направленность личности на самосохранительное поведение;

- когнитивный – характеризует степень овладения знаниями о видах социальных опасностей, основами самосохранительного поведения;

- действенно-практический – предполагает степень овладения младшими школьниками умениями и навыками самосохранительного характера – предвидеть, распознавать и оценивать грозящую опасность, избегать ее или действовать по обстановке;

- рефлексивный – раскрывает способность к самоконтролю, саморегуляции своего поведения в ситуациях социального риска.

С учетом вышесказанного составлен механизм самосохранительного поведения младшего школьника, представленный на схеме внизу.

В учебно-воспитательной деятельности данный механизм реализуется через решение проблемных ситуа-

ций, которые предлагаются детям на уроке, на занятиях в группе продленного дня, на классных часах.

Приведем конкретные примеры.

**Ситуация 1.** Ребята с учителем приехали в другой город, чтобы посмотреть цирковое представление. Здорово, правда?! В вестибюле цирка продают мороженое, яркие игрушки, сладкую вату. Вася, недолго думая, побежал покупать себе мороженое...

Задания:

1. Предположи, что может произойти дальше.

2. Подчеркни то предложение, с которым вы согласны:

Вася молодец, шустрый! Я бы тоже так поступил.

Поведение Васи неосторожное. Он не подумал об опасности, которая ему грозит.

3. Дай совет Васе и напиши его в виде правила, которое нужно соблюдать.

**Ситуация 2.** Упражнение на умение составлять план действий для достижения цели по самосохранению жизни.

Незнакомец просит тебя сесть в машину и показать дорогу. Предлагает за твою помощь шоколадку. Подумай и составь план действий, как сохранить свою жизнь. Для этого выбери только необходимые действия и расставь их по порядку (см. табл. 1).

### Механизм самосохранительного поведения

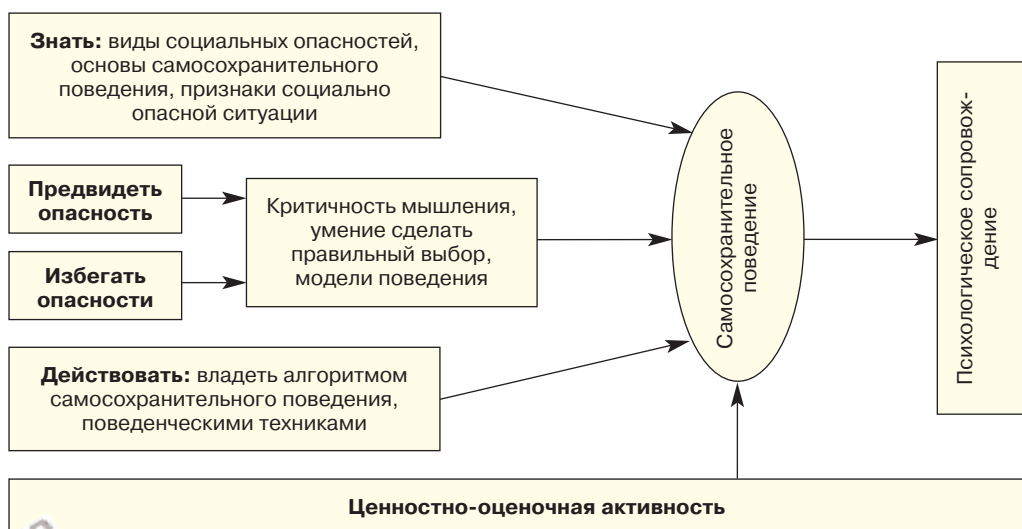


Таблица 1

	Согласиться сесть с незнакомцем в машину
	Не подходить к машине ближе чем на 5 метров
	Показать дорогу
	Быстро уйти, удостоверившись, что незнакомец не преследует тебя
	Ответить незнакомцу, что ему лучше обратиться за помощью к взрослому
	Взять шоколадку

Ключ: 1 – не подходить к машине ближе чем на 5 метров; 2 – ответить незнакомцу, что ему лучше обратиться за помощью к взрослому; 3 – быстро уйти, удостоверившись, что незнакомец не преследует тебя.

Упражнение на умение объяснять с позиции ценностей безопасности жизнедеятельности, почему конкретные действия можно оценить как опасные или безопасные.

Определи, опасными или безопасными для жизни являются назван-

ные ниже действия (см. табл. 2). Подбери для каждого действия объяснение, почему оно является опасным или безопасным. Запиши объяснение.

Ключ – см. табл. 3.

Таблица 3

Действия	Объяснение, почему это действие считается опасным или безопасным
Брать у незнакомого человека угощение ОПАСНО	потому что угощением незнакомец пытается заманить тебя, приблизить к себе, чтобы поймать. Это ловушка
Не подходить к машине незнакомого человека ближе чем на 5 метров в ситуации, когда он о чем-то тебя спрашивает или просит, БЕЗОПАСНО	потому что дистанция (расстояние) в 5 метров не позволит незнакомому человеку схватить тебя или же его попытка может быть замечена другими прохожими, которые могут вмешаться и защитить тебя

Таблица 2

Действия	Объяснение, почему это действие считается опасным или безопасным
Брать у незнакомого человека угощение .....	потому что ..... ..... .....
Не подходить к машине незнакомого человека ближе чем на 5 метров в ситуации, когда он о чем-то тебя спрашивает или просит ..... ..... .....	потому что ..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... .....

## Литература

1. Павленок, П.Д. Социальная работа с лицами и группами девиантного поведения : учеб. пос. / П.Д. Павленок, М.Я. Руднева. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 185 с.
2. Чипеева, Н.А. Младший школьник и социальная безопасность / Н.А. Чипеева // Начальная школа. – 2008. – № 10. – С. 14–16.

*Наталья Анатольевна Чипеева – учитель начальных классов МОБУ СОШ № 13, г. Нефтекамск, Республика Башкортостан.*

**Программа диссеминации  
ценного педагогического опыта  
как средство актуализации  
профессиональной компетентности  
учителей начальных классов\***

*Н.А. Заруба,  
Е.А. Нагрелли*

В статье затронуты проблемы развития профессиональной компетентности педагогов. Условием успешной реализации компетентностного подхода в образовательной практике авторы считают программный подход и предлагают к рассмотрению целевую программу диссеминации ценного педагогического опыта в муниципальной системе образования.

*Ключевые слова:* компетентностный подход в образовании, ключевые компетенции, профессиональное развитие, программный подход, ценный педагогический опыт.

Современный этап социально-экономического развития России характеризуется интенсивным переходом к постиндустриальному обществу, глобальными преобразованиями во всех сферах жизнедеятельности: экономической, политической, социальной. Понимание государством того, что образование должно стать «важнейшим фактором формирования нового качества экономики и общества, сохранения места России в ряду ведущих стран мира и ее международного престижа» [4], утвердило опережающую роль образования, его способность обеспечить развитие других сфер общественной практики. Об этом свидетельствует включение образования в число приоритетных национальных проектов с целью системного качественного улучшения и повышения конкурентоспособности отечественного образования на международном уровне. Приоритетной целью школы сегодня становится формирование у обучающихся универсальных способов действия (ком-

петентностей), позволяющих оценивать ситуацию, действовать в изменяющихся условиях, достигать результатов в личной, а в дальнейшем и в профессиональной жизни [1].

Одной из главных характеристик компетентности выступает способность обучающихся самостоятельно включаться в деятельность, самостоятельно принимать решения, самостоятельно решать учебные и жизненные проблемы. Именно начальная школа, которая рассматривается как элемент целостной системы в рамках непрерывного образования, играет особую роль в формировании ключевых компетентностей обучающихся, поскольку являясь базой, фундаментом всего последующего обучения. В первую очередь это касается формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих умение учиться. Не секрет, что раньше главной целью начального образования считали обучение чтению, письму, счету, а критерием успешности – уровень овладения детьми соответствующими умениями и навыками. Сегодня начальное образование закладывает основу формирования учебной деятельности ребенка – систему учебных и познавательных мотивов, умение принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия и их результат. Именно в начальной школе у детей активно развивается учебная самостоятельность [3].

Средством формирования ключевых компетентностей обучающихся выступает компетентностный подход. Ряд ученых (Э.Ф. Зеер, А.Г. Каспржак, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской и др.) считают, что именно он является необходимым условием обновления содержания образования. На практике реализовать компетентностный подход может только педагог, занимающий деятельностную позицию по отношению к себе и ученику.

Вместе с тем исследование показывает, что педагоги не в полной мере готовы к развитию новых навыков и

\* Тема диссертации Е.А. Нагрелли «Формирование методической компетентности учителей начальных классов в системе повышения квалификации». Научный руководитель – доктор социол. наук, канд. пед. наук, профессор Н.А. Заруба.



способностей школьников, не всегда ориентированы на новые образовательные результаты, недостаточно владеют технологией реализации компетентностного подхода.

На наш взгляд, для решения вышеозначенных проблем необходим программный подход, технологичный и универсальный, а потому возможный для использования специалистами системы повышения квалификации и муниципальных методических служб.

Нами разработана и реализуется на практике программа диссеминации ценного педагогического опыта, которую мы рассматриваем как условие формирования ключевых компетентностей (в том числе методической компетентности) учителей начальных классов (авторы программы М.В. Артюхов, И.А. Горшкова, Е.А. Нагрелли, Л.И. Панченко, Т.Н. Рагозина, Т.Н. Титова, Т.С. Шахматова) [2].

Анализ существующей практики свидетельствует о том, что при определенных условиях, способствующих накоплению педагогического и управленческого опыта, отсутствует системный подход к обобщению и распространению ценного педагогического опыта как на уровне отдельно взятого образовательного учреждения, так и в образовательном пространстве города. Кроме того, из-за массовости инновационных процессов сокращается число действительно новаторских идей. Ценным порой считается сам факт инновационной активности, инициативность, далекая от конкретных, тем более оптимальных результатов, что требует создания условий для внешней экспертной оценки имеющегося передового педагогического опыта в муниципальной системе. В связи с этим

- повышаются требования к определению критериев действительно ценного педагогического опыта;

- появляется необходимость разработки более точного механизма передачи (диссеминации) опыта другим субъектам образования;

- становится важной оценка такого опыта сквозь призму интересов общественности, работодателей и потребителей как основных экспертов качества образования;

- возникает потребность придания системности процессу диссеминации ценного педагогического и управленческого опыта.

Этим объясняется необходимость разработки муниципальной целевой программы «Диссеминация ценного педагогического опыта в муниципальной системе образования». Ее целью является создание системы диссеминации ценного педагогического опыта в образовательном пространстве города, что должно способствовать получению качественно новых результатов образования. Эта цель достигается через специфические функции системы повышения квалификации.

Нами определены следующие принципы, необходимые для разработки и реализации программы.

1. Актуальность – ориентированность на решение наиболее важных для муниципальной системы образования проблем, решение которых в совокупности может дать максимально полезный эффект.

2. Гибкое реагирование на изменения – оперативность получения, обработки и передачи новой информации; своевременный, иногда даже опережающий ответ на запрос образовательной практики.

3. Прогностичность – соответствие изменяющимся требованиям и условиям, в которых программа будет реализовываться.

4. Реалистичность – соответствие между планируемыми целями и необходимыми для их достижения средствами.

5. Рациональность – определение таких целей и способов их достижения, которые для данного комплекса решаемых проблем позволяют получить максимально полезный результат при имеющихся ресурсах.

6. Целостность – обеспечение полноты состава действий, необходимых для достижения поставленных целей, а также согласованность связей между ними.

7. Контролируемость – определение конечных и промежуточных целей (ожидаемых результатов) таким образом, чтобы существовал способ проверки реально полученных результатов на их соответствие целям.

8. Открытость – диссеминация ценного педагогического и управленческого опыта в любых ее проявлениях как публичная процедура. Программа предполагает активное взаимодействие с различными структурами и организациями, общедоступность процедур экспертизы и информации.

9. Диверсификация – многообразие, вариативность форм и уровней диссеминации ценного педагогического опыта.

10. Системность – объединение комплекса разрозненных мероприятий и событий в единое целое.

Реализация данной программы предполагает комплекс мероприятий по следующим направлениям: нормативно-правовое обеспечение диссеминации ценного педагогического опыта, его информационно-аналитическое, организационно-методическое и учебно-методическое сопровождение.

Программой предполагается отработка четырех моделей диссеминации ценного педагогического опыта.

**Модель 1. Базовые образовательные учреждения в системе повышения квалификации.**

В современных условиях необходима совместная деятельность партнеров единой образовательной сети (общеобразовательных учреждений, учреждений дополнительного и дошкольного образования, институт повышения квалификации) в распространении и внедрении ценного педагогического опыта базовых образовательных учреждений в другие учреждения муниципальной системы образования через

- включение педагогических практикумов, представляющих ценный опыт, в курсы повышения квалификации педагогических и руководящих кадров;

- использование педагогов этого учреждения в лекторском составе института.

**Модель 2. Инновационные площадки как точки роста ценного опыта реализации проектов развития.**

Обобщение и распространение опыта, полученного в результате реализации инновационных проектов, является одним из условий деятельности учреждения, имеющего статус инновационной площадки. Об-

разовательное учреждение представляет опыт в таких формах повышения квалификации, как обсуждение хода реализации инновационного проекта на заседаниях ученого совета, научно-практические конференции и семинары, публикации различного рода, образовательные выставки, конкурсы профессионального мастерства и др.

**Модель 3. Конкурсы профессионального мастерства как точки роста ценного педагогического опыта.**

В соответствии с направлением приоритетного национального проекта «Образование» по поддержке лучших достижений отечественного образования, эта модель представлена двумя направлениями: собственно участие в конкурсах профессионального мастерства и использование потенциала победителей. Последнее наиболее результативно в следующих случаях:

- привлечение педагогов к работе в экспертных группах;

- руководство работой профессиональных объединений педагогов;

- адресная помощь в подготовке к участию в конкурсах профессионального мастерства и др.

**Модель 4. Общественная экспертиза ценного педагогического опыта.**

Экспертная комиссия, в состав которой могут входить специалисты органов управления образованием и института повышения квалификации, представители общественных организаций, детского самоуправления, осуществляет деятельность по нескольким направлениям:

- рассматривает заявки и пакеты конкурсных материалов обобщенного опыта, поступившие из образовательных учреждений города;

- проводит их экспертную оценку в соответствии с утвержденными критериями;

- определяет ценность и значимость представленного опыта для муниципальной системы образования;

- рекомендует носителю ценного опыта различные формы диссеминации – курсы повышения квалификации, конкурсы профессионального мастерства, тьюторство, размещение материалов на сайте, публикации и т.д.

Практическая значимость программы, на наш взгляд, состоит в определении критериев ценности педагогического и управленческого опыта; в отработке моделей и механизмов диссеминации ценного педагогического опыта; в создании системы его общественной экспертизы; в повышении профессиональной компетентности педагогов; в получении качественно новых результатов образования.

Разработка и практическая реализация программы диссеминации ценного педагогического опыта учителей на основе партнерско-сетевого взаимодействия, как показала наша практика, во многом способствует совершенствованию профессиональной компетентности педагогов, ориентирует их на непрерывное самосовершенствование.

### Литература

1. Болотов, В.А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Диссеминация ценного педагогического опыта в муниципальной системе образования : муниципальная целевая программа (2007–2010 гг.) / М.В. Артюхов, И.А. Горшкова, Е.А. Нагрелли [и др.]. – Новокузнецк : МОУ ДПО ИПК, 2007. – 88 с.
3. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе : варианты решения : рекомендации для опытно-экспериментальной работы школы / А.Г. Каспржак, Л.Ф. Иванова, К.Г. Митрофанов [и др.]; под ред. А.Г. Каспржака, Л.Ф. Ивановой ; Нац. фонд подготовки кадров ; Ин-т новых технологий образования. – М. : Просвещение, 2004. – 416 с.
4. Стратегия модернизации содержания общего образования. – М., 2001. – 115 с.

*Наталья Андреевна Заруба – доктор социол. наук, канд. пед. наук, профессор Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово;*  
*Елена Артуровна Нагрелли – ст. преподаватель кафедры дошкольного и начального образования Института повышения квалификации, г. Новокузнецк.*

## Формирование исследовательской компетентности будущих учителей начальных классов в процессе изучения ими практических способов действий учащихся\*

Л.А. Никитина

В статье представлена технология организации и выполнения будущими педагогами исследовательских заданий, направленных на изучение практических способов деятельности младших школьников на уроках русского языка. Вовлеченность студентов в исследование методики создает условия для открытия ими методических знаний, построения собственной методической деятельности через исследовательскую компетентность.

**Ключевые слова:** методическая деятельность, исследование, исследовательская компетентность, исследовательские действия, качество, практическая деятельность учащихся, изменение методической подготовки.

По определению Г.П. Щедровицкого, в профессиональной деятельности педагога существует «особая педагогическая деятельность – обобщение опыта обучения, которая заключается в составлении процедур обучающей деятельности и выделения их наиболее эффективных приемов» [2, с. 43]. Эту деятельность Щедровицкий назвал «инженерной» или «инженерно-педагогической», а в теории и практике обучения она чаще определяется как методическая.

Методическая деятельность формируется и проявляется на практике, в организации обучения детей. Вхождение же будущего учителя начальных классов в методическую деятельность начинается в процессе профессионально-методической подготовки, которая складывается из усвоения теории обучения школьников русскому языку и

\* Тема диссертации «Теоретические основы и практика становления и влияния исследовательской компетентности на качество методической подготовки педагога». Консультант – доктор пед. наук, профессор Г.Н. Прозументова.

из овладения умениями учить детей пользоваться русским языком в разных сферах его применения.

Изучение курса «Методика обучения русскому языку и литературе» на факультете начальных классов направлено на формирование у студентов не только специальных методических умений в организации процесса изучения русского языка, но и на становление собственной методической позиции в будущей профессиональной (педагогической) деятельности. Приобретение своего «Я» в профессии предполагает включенность будущих педагогов в исследование специфики методической деятельности посредством актуализации исследовательских умений, позволяющих осознанно выстраивать собственную педагогическую деятельность на момент ее становления, формирования, развития и совершенствования.

В теоретико-методической подготовке студентов выделяют такой тип методических знаний, как «знание об особенностях усвоения детьми сведений о языке и овладения ими языком» [2]. Одним из условий присвоения студентами данного типа методического знания как раз и является, по нашему мнению, их вовлеченность в исследование практической деятельности учащихся, которое они могут спроектировать при подготовке к практическим занятиям по методике, а затем внедрить (попробовать реализовать) свой проект на педагогической практике.

Учитель, приступая к планированию урока русского языка, ставит для себя вопросы, связанные не только с отбором содержания, приемов организации в изучении данного содержания, но и с возможными результатами, которые будут свидетельствовать об успешности (неуспешности) проведенной работы. В качестве результатов выступают практические способы действий учащихся с изучаемым материалом.

В школьной практике изучение результатов деятельности детей на уроках русского языка осуществляется чаще всего в процессе проведения проверочных (контрольных) работ (контрольное списывание,

диктант, изложение) путем подсчета количества положительных и отрицательных отметок, анализа состава допущенных орфографических и речевых ошибок. Редко исследуется вопрос о причинах их появления, поскольку он требует проведения дополнительного исследования.

Полагаем, что именно **исследование учителем результатов деятельности учащихся** – одно из средств, позволяющих установить эффективность выбранной методики (приема, способа, формы обучения), проблемные места в деятельности самого учителя и детей. Выявление уровня сформированности определенного практического действия у детей дает педагогу возможность не только установить качество присвоенного детьми способа действия, но и, главное, выявить трудности, которые испытывают учащиеся в овладении тем или иным действием, определить причины появления этих трудностей – заключаются ли они в детях или в деятельности самого педагога.

Представим технологию организации выполнения одного из исследовательских заданий: «Каким образом можно изучить сформированность у первоклассников умения делить слова на слоги на протяжении всего периода обучения грамоте?».

Это задание предлагается студентам III курса в процессе подготовки к практическому занятию по теме «Формирование у первоклассников представлений о слоге и ударении» («Методика обучения грамоте»). Для его выполнения в ходе совместной деятельности рассматриваются и выполняются содержанием следующие аспекты исследовательской работы и исследовательские действия:

**1. Понимание сущности рассматриваемого умения (навыка),** которое проявляется в структурировании состава исследуемого умения. Осуществление этого действия позволяет студентам не только восстановить необходимые теоретические знания, но и воссоздать на основе анализа практического материала содержательную и операционную составляющие рассматриваемого умения.

Определив умение как способ практического владения знанием, прояв-



ляющийся в конкретных действиях в процессе выполнения упражнения (задания), студенты выделяют в составе любого умения как действия его компоненты – цель, объект, содержание, операции, результат. В связи с этим для исследования состояния сформированности умения им необходимо выделить все компоненты (частные действия), что позволит не только установить состав умения, но и увидеть промежуточные аспекты процесса его формирования, поскольку овладение любым умением проходит в своем становлении определенных этапы.

Для определения структуры умения как действия исследователь должен проанализировать программы, учебники, методические пособия и, используя логические операции, обобщить материал (см. табл. 1).

**2. Определение места формирования анализируемого умения в процессе изучения грамматической темы.** Данное действие предполагает проведение анализа учебно-методического сопровождения (учебников, пособий), что позволит установить последовательность процесса формирования исследуемого умения. Результатом такой работы может стать дополнение таблицы (или создание новой), текстовое описание с методическим обоснованием, где будет представлен анализ тем уроков по рассматриваемому умению.

Приведем пример текстового описания по определению места формирования умения делить слова на слоги:

В период обучения грамоте по развивающей системе Д.Б. Эльконина дети знакомятся со слогом как частью слова

на первых уроках. Знакомство осуществляется в ходе персонифицированной игры «В стране Живых Слов» с участием персонажа Мастер Слогов. На основе образца произношения слова учителем дети в игре «На стадионе» пробуют произнести слово *шайбу* по слогам (проскандировать). Мастер Слогов знакомит детей с термином «слог», а затем предлагает им на основе своего произношения произвести слогоделение слов *молодцы, отлично*, при этом вводит практическое действие – прохлопывание. Затем дети учатся записывать слоги в схеме. Каждую запись слова по слогам сопровождают практическими действиями: скандированием, прохлопыванием, простукиванием. Основной способ обучения делению на слоги – от наблюдения за произношением учителя, а затем персонифицированного героя игры к самостоятельному произношению слова по слогам. Непременное требование к произношению – соблюдение орфоэпических норм. Для работы детям предлагаются слова, предложения, тексты считалок и дразнилок. В игре школьники овладевают практическими способами деления слова на слоги. В Букваре представлены разные задания, которые помогают детям учиться делить слова на слоги: соотнести предметную картинку со слоговой схемой, составить слоговую схему к предложенным картинкам, достроить схему слова, сопоставить слоговую и звуковую схемы слов.

Создавая подобные текстовые описания, студенты осуществляют включение методических знаний в практическую деятельность через исследование. При этом они не только восстанавливают последовательность в организации обучения, но и фиксируют методические приемы («персонифицированная игра», «образец произношения слова учителем»,

Таблица 1

Умение делить слова на слоги

Цель	Объект	Содержание (знания)	Операции (частные умения)	Результат
Разделить слово на слоги	Слово	<ul style="list-style-type: none"> <li>Слово при произношении делится на части.</li> <li>Часть слова называется слогом.</li> <li>Слово может состоять из одного слога (несколько слогов).</li> <li>Слоги можно изобразить на схеме.</li> <li>Слог – это часть слова</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Произнести слово.</li> <li>Понять его значение.</li> <li>Произнести слово, используя прием скандирования.</li> <li>Назвать слоги в слове.</li> <li>Записать слоги схемой.</li> <li>Произнести слоги по схеме (прочитать)</li> </ul>	Слово, поделенное на слоги в соответствии с правилами слогоделения



«введение практического действия – прохлопывания» и др.); намечают путь обучения детей делению слова на слоги («от наблюдения за произношением учителя, а затем персонифицированного героя к самостоятельному произношению слова по слогам»); выясняют типы заданий, направленных на формирование рассматриваемого умения.

**3. Анализ дидактического материала в учебнике**, с помощью которого происходит формирование у детей рассматриваемого умения. Выполнение данного действия позволяет будущему учителю определить требования к отбору дидактического материала для собственного исследования (предполагается, что в основе этого отбора лежит стремление не к увеличению сложности, а к соответствию тому, чему дети учились). Иногда учитель для проверки использует усложненный материал или, наоборот, слишком простой. И в том и в другом случае дети не продемонстрируют существующий у них на данный момент уровень сформированности анализируемого умения.

Анализ дидактического материала – исследовательское действие, так как оно предполагает, с одной стороны, удержание лингвистического обоснования отобранного материала с позиции соответствия рассматриваемых признаков, заключенных в слове, а с другой – вычленение усложнения, которое и позволяет выводить действия детей на новый уровень в овладении анализируемым умением.

Результатом проделанной работы может стать формулировка требований к отбору слов, описание каждого упражнения, помещенного в рассматриваемой теме, составление словаря с комментарием.

**4. Отбор дидактического материала для выявления уровня сформированности умения.** Данное действие непосредственно влияет на результат исследования, поскольку выбранный материал позволяет решить несколько задач в организации изучения состояния практических действий у учащихся, а именно:

- установить объем предъявляемого материала (количество

слов, предложений и др.), который должен соответствовать этапу формирования рассматриваемого умения (навыка) и готовности учащихся работать с таким объемом;

- определить способ предъявления материала с учетом сущности формируемого действия (так, для выявления сформированности орфографических действий на первое место выходит слуховое восприятие, а для определения уровня сформированности умения делить слова на слоги – и слуховое, и зрительное);

- выбрать типы упражнений и заданий к ним, учитывая готовность детей к их выполнению (сформированность у них способов работы), соответствие содержания языкового материала научному обоснованию с точки зрения теории языка.

Дидактический материал отбирается с учетом проведенного ранее изучения учебного содержания. Исследователю предстоит осуществить выбор, не дублируя тот материал, на котором велось обучение, с учетом требований, предъявляемых к материалу на рассматриваемом этапе формирования умения. Результатом такой работы будет представление круга слов (предложений, текстов), которые послужат содержанием, материалом в проведении исследовательской работы.

**5. Составление технологической карты**, посредством которой выявляется уровень сформированности анализируемого умения, позволит будущему педагогу спланировать изучение рассматриваемого практического действия.

Технологическая карта – это способ фиксации проводимого исследования, в которой отражены основные критерии, позволяющие описать уровень сформированности того или иного умения; средство для анализа полученных результатов; показатель результативности проводимого исследования (см. табл. 2 на с. 87).

Создание технологической карты позволяет студентам проанализировать собственное продвижение в методическом обосновании рассматриваемого практического действия с учетом выполненных ранее исследовательских действий.

**6. Составление программы проведения исследования.** Программа исследования – это способ организации исследования.

Программа предполагает описание действий исследователя в форме ответов на вопросы:

- В чем состоит актуальность рассматриваемого умения для учителя? ученика? исследователя?
- Какова цель исследования?
- Как организовать исследование:
  - выбор группы детей;
  - форма исследования (индивидуальная беседа, коллективное выполнение упражнений, интервью с учителем, анкета для учащихся и учителей);
  - содержание проводимого исследования (описание отобранного дидактического материала, специфика упражнений, способ фиксации, продолжительность проводимых упражнений).
- Как обработать полученный материал?
- Каким образом провести анализ?
- Что послужит результатом проведенного исследования?

Результатом могут стать рекомендации учителю по организации работы над практическим действием ученика; набор упражнений с методическим обоснованием их включения в процесс формирования того или иного умения; набор ситуаций, позволяющих вывести детей на понимание практического действия; предложения по изменению (дополнению) содержания упражнений, заданий к ним.

**7. Непосредственное проведение исследования рассматриваемого умения в период педагогической практики** и представление его результатов на занятиях, семинарах.

Выполнение исследовательского задания на практике требует от студента следующих действий:

- построения образовательной ситуации, в которой будет осуществляться исследование;
- подбора методических приемов в соответствии с замыслом исследования;
- выбора способа и осуществления фиксации проводимого исследования

Таблица 2

**Технологическая карта, выявляющая уровень сформированности умения делить слова на слоги**  
(заполняется на каждого ученика)

Основания анализа выполняемого действия	Критерии анализа выполняемого действия	Проявленность	
		Есть	Нет
1. Последовательность	Произносит слово целиком		
	Произносит слово, скандируя		
	Называет части слова		
	Фиксирует слоги в схеме		
	Читает схему слова по слогам		
2. Осознанность	Объясняет свои действия		
	Отвечает на вопросы		
	Называет трудности		
	Приводит свои примеры слов		
3. Полнота	Называет все действия		
	Указывает отдельные действия: – ...		
	Выполняет действия, не комментируя их		
4. Правильность	Делит слово на слоги в соответствии с правилами слогаделения		
	Допускает ошибки в выделении границ слога: – объединяет гласные в один слог ( <i>бе-лая</i> ); – отрывает согласный от слога ( <i>сто-л</i> ); – отрывает <b>ь</b> от согласного ( <i>пал-ьто</i> ); – отрывает <b>й</b> от гласного ( <i>ма-йка</i> ); – ...		

(протоколы наблюдений, создание экспертных карт);

– корректировки своих действий в соответствии с возникающими ситуациями, требующими незамедлительного разрешения (включение исследовательской компетентности);

– саморефлексии в процессе проведения исследования.

**8. Создание аналитического текста** по результатам проведенного исследования.

Анализ курсовых и дипломных работ показывает, что аналитический способ описания зачастую представлен в виде перечня задач, упражнений, текстов, заданий, раскрывающих дидактическую наполняемость проведенной работы. Отсутствие текстов-описаний, текстов-рассуждений свидетельствует о том, что исследовательская деятельность осуществлена на уровне ориентировки, планирования, а действия анализа, контроля отсутствуют.

Обучение построению текста возможно при выполнении следующих условий:

– анализ текстов-описаний, созданных другими, с тем чтобы установить критерии и последовательность в изложении мысли;

– проба собственных сил в создании небольших текстов в соответствии с выделенными аспектами изложения;

– анализ созданного текста (индивидуальный или коллективный) по критериям, обозначенным в процессе совместного обсуждения;

– корректировка созданного текста в соответствии с проведенным анализом;

– участие в обсуждении текстов, созданных другими;

– самоанализ собственных действий в результате проведенного и представленного исследования.

Выполнение исследовательских заданий, направленных на выявление сформированности у детей практических действий, позволяет будущему учителю решать актуальные вопросы совершенствования процесса обучения, видеть проблемные аспекты методической деятельности, выстраивать собственную образовательную траекторию.

## Литература

1. Методика преподавания русского языка : учеб. пос. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов [и др.] ; под ред. М.Т. Баранова. – М. : Просвещение, 1990. – 368 с.

2. Щедровицкий, Г.П. Проблема рефлексии в теории деятельности и СМД методологии / Г.П. Щедровицкий // Вопр. методологии. – 1991. – № 2. – С. 47–66.

*Любовь Андреевна Никитина – канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Барнаульского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Алтайский край.*

## Некоторые аспекты развития молодежного спорта в России\*

*А.Л. Афанасенков*

Данная статья посвящена важной проблеме современного общества, а именно здоровью и физической активности молодежи. Автор показывает, какие проблемы существуют в этой сфере и предлагает пути их решений.

*Ключевые слова:* молодежь, спорт, физическое воспитание, физическая культура.

Сегодня в России придается большое значение развитию спорта. Это фактор здоровья населения. Однако можно ли сказать, что молодежный спорт в нашей стране достиг такой же степени развития и значимости, как в Европе? Никто не оспаривает, что физическое воспитание и спорт – важные факторы воспитания молодежи. Вместе с тем организации, созданные различными спортивными комитетами и физическими лицами, пока еди-

\* Тема диссертации «Управление физической подготовкой студентов как процесс социализации личности». Научный руководитель – канд. филос. наук, профессор О.А. Куревина.

ничны по всей стране. Но именно они должны стать впоследствии не только частью развитой системы, но и увеличиться в масштабах, чтобы привлечь к молодежному спорту особое внимание общества.

Первые шаги по этому пути уже сделаны. Разработан и утвержден Федеральный закон Российской Федерации от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации».

В г. Москве на сегодняшний день сфера физической культуры и спорта характеризуется положительными тенденциями развития. Во исполнение ряда постановлений Правительства Москвы (от 31 октября 2006 г. № 864-ПП «О мерах по реализации Закона города Москвы» от 25 октября 2006 г. № 53 «О наделении органов местного самоуправления внутригородских муниципальных образований в городе Москве отдельными полномочиями города Москвы в сфере организации досуговой, социально-воспитательной, физкультурно-оздоровительной и спортивной работы с населением по месту жительства») создана сеть спортивных центров; сформированы службы организаторов физкультурной работы с населением в муниципалитетах районов и административных округах города, стало выделяться немало средств из городского бюджета на поддержание и развитие инфраструктуры, содержание спортивных площадок и проведение различных мероприятий. В период 2004–2008 гг. финансирование отрасли из средств бюджета г. Москвы выросло более чем в 2 раза, что позволило заметно увеличить количество спортивных сооружений и степень вовлеченности населения в занятия спортом. Планируется, что к 2010 г. все районы города будут обеспечены спортивными сооружениями. Примечательно, что многие коммерческие структуры также принимают активное участие в финансовой поддержке спорта и организации городских физкультурных праздников.

В непрерывном режиме проводятся всевозможные соревнования школ и вузов по мини-футболу, волейболу, баскетболу и другим видам спорта. Более крупные соревнования

проводятся муниципалитетами районов. Например, каждую зиму проводятся соревнования по лыжному бегу «Лыжня префекта», в которых участвуют учащиеся всех школ и вузов. Развиваются районные физкультурно-оздоровительные комплексы. Очевидно, что многие ребята мечтают заниматься спортом, но не каждому удастся по своим физическим данным претендовать на зачисление в Олимпийскую школу, в команду профессионалов.

Тем не менее уровень развития и доступность физкультурно-спортивных услуг в столице пока еще отстает от международного уровня, наблюдается неудовлетворенность малообеспеченной части населения города в доступности физкультурно-спортивных услуг. Необходимо выработать специальные программы по развитию сферы физической культуры и спорта, исходя из того влияния, которое она оказывает на здоровье и качество жизни населения и особенно молодежи.

Крупнейшие федеральные программы, разработанные Федеральным агентством по физической культуре и спорту, такие как Федеральная целевая программа «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации в 2006–2015 гг.», «Дети России», «Молодежь России», «Патриотическое воспитание молодежи», уже вступили в силу. Основной их целью является создание дееспособной, масштабной системы популяризации занятий физической культурой и спортом. По результатам разнобразных социологических опросов спорт не чужд половине населения нашей страны. Он выступает эффективным способом борьбы с наркомагией и юношеским алкоголизмом.

Можно сделать еще один вывод: спорт и физическая культура молодежи непосредственно связаны со здравоохранением, и хотя они стоят на различных уровнях ценности, так или иначе это говорит о важности и незаменимости физической культуры и спорта в жизни молодежи. Каждый человек прекрасно понимает: даже без элементарных занятий физической культурой в школе ребенок никогда не вырастет здоровым и раз-

витым. Если говорить о спорте высших достижений, то он страдает от безденежья. В результате происходит отток хороших тренеров, сужается сеть детских спортивных школ. Вместе с тем зарождаются партнерские отношения между сферой бизнеса, финансовыми структурами и спортом, и это обнадеживает. Однако не все причины слабости развития спорта кроются в финансах. Социальная, экономическая, политическая обстановка в стране оставляет желать лучшего. Спортивные интересы молодежи с детских лет ограничены телевизионными трансляциями и общей физической подготовкой в школе.

Чем дальше от столицы регион, тем сильнее заброшены в нем спортивные клубы и площадки, тем меньше денег выделяется на их восстановление. Отрицательное влияние этого процесса очевидно: молодежь тянется к наркотикам, в сельской местности растет доля больных алкоголизмом. И все же российский спорт начинает выходить на подъем.

Сегодня, благодаря Целевой программе, молодежи становится доступен массовый спорт. Конечно, мало одних только помещений и снарядов, необходимы также и профессиональные тренеры, и доктора, и поддержка СМИ. Последнее является крайне необходимым условием для привлечения молодежи к спорту. Многие согласятся, что приятнее видеть агитацию молодежи на участие в забеге на 5 км или гонках на сноубордах, чем рекламу пива и сигарет.

Позитивным примером является работа частного проекта «Нет наркотикам – я выбираю спорт!». Мировой опыт последних десяти лет доказал, что для достижения сколько-нибудь эффективного результата в борьбе с наркоманией основные силы и средства должны быть направлены на профилактику, в том числе пропаганду спорта и здоровой жизни.

Спорт – это единственная альтернатива инертности, моральной апатии, физическому ослаблению, наиболее ясная и понятная для молодежи. Чем больше молодежь будет заниматься спортом, чем больше мода на спорт будет принята в нашем обществе, тем в большей степени общество

будет здорово. Многие регионы находят свои специфические виды спорта для пропаганды здорового образа жизни. Так, в Ярославской, Липецкой, Воронежской областях проводятся масштабные спортивные мероприятия – чемпионаты по каратэ, самбо и другим видам борьбы. На севере России широко распространены зимние виды спорта. Например, в Воркуте – центре Коми-Пермяцкого автономного округа – ежегодно проводятся соревнования по лыжному бегу и биатлону.

Привлекательными для молодежи являются экстремальные виды спорта – вело-, сноу- и скейтдрайвы, связанные с повышенной опасностью при выполнении различных технических элементов. Эти виды спорта активно пропагандируются СМИ. Однако в регионах России эти виды спорта не получили широкого распространения из-за дефицита спортивного снаряжения, высоких цен на него и отсутствия площадок для тренировок.

Молодежный спорт в России очень сильно отличается от европейского спорта. В Европе система внедрения, развития и пропаганды спортивного образа жизни налажена довольно давно и работает как часы, т.е. регулирует, направляет и стабилизирует эту сферу. В России же только начинается построение этой системы.

Дети и молодежь имеют право на спорт и спортивный досуг. В свою очередь общество обязано позаботиться о том, чтобы это право могло реализовываться через занятия физической культурой и спортом. Для этого общественные и спортивные организации должны обеспечить необходимое руководство в проведении спортивной политики в интересах молодых людей и провозгласить доступность спорта во всех формах для всех молодых людей, не допуская дискриминации ни по возрасту, ни по состоянию здоровья. Физическая активность является для молодых людей естественной формой существования. Занятия спортом должны быть нацелены на развитие психических, физических и социальных качеств, обучение этическим ценностям, справедливости, дисципли-



линированности, воспитание уважения к себе и другим людям, терпимости и ответственности, воспитание самоконтроля.

Среди основных требований, предъявляемых к программам физического воспитания в рамках общего среднего образования, можно выделить следующие:

- доступность, при которой все желающие заниматься спортом могут получить соответствующую профессиональную помощь в системе как общего среднего и высшего, так и дополнительного образования (обогащение программ новыми видами спорта, расширение секционной и факультативной деятельности, индивидуальные занятия с детьми с ограниченными возможностями и т.д.);

- учет физического, психического и социального статуса подростка, что должно способствовать созданию устойчивого мотива к занятию спортом как формой общего оздоровления;

- развивающий характер программ, которые должны быть направлены на формирование таких ка-

честв, как инициативность и самостоятельность;

- возможная интеграция спортивной и досуговой деятельности, при которой спорт является не самоцелью, а способом социализации молодого человека в обществе, фактором организации его свободного времени.

Учет данных требований будет способствовать вовлечению детей и подростков в спорт, приобщению их к физической культуре, созданию благоприятной среды для успешной социализации и поддержания здорового образа жизни в российском обществе.

*Андрей Леонидович Афанасенков – ведущий специалист Центра спортивных и инновационных технологий Москомспорта, г. Москва.*

## Summary

**Development of thought among children at the age of 7–10 years old based on formation of text analysis approach and auxiliary graphical model of a text task**

The research of thinking and speech bases in its correlation has enabled a mathematical text task to be specified as one of the main ways of its development. With that remains topical the development of approaches, aimed at highly effective performance of all work phases with a text task. Pedagogical tasks have been specified and system of working with text tasks has been developed, based on psychological peculiarities of preschool children and aimed at their logical thinking skills development.

*Keywords:* text task, approaches to working with text task and its phases, logical thinking skills.

*Kozlova Svetlana Alexandrovna – author of the continuing mathematics course of Education System "School 2100", leading methodologist of Education System "School 2100", Moscow.*

**Modern textbook possibilities of developing future teacher's professional reflection**

The article contains description of the professional reflection in connection with lingua teaching training technology. It's been analyzed how well a university textbook is relevant to modern professional education and also investigate some possibilities of developing student's reflection during their work with education literature.

*Keywords:* formation of professional skills of primary school teachers, studying reflexion, professional reflexion, studying activity realization, Russian language teaching methodics at primary school.

*Biba Anna Grigorjevna – senior lecturer of Faculty of Methodics in Russian Language teaching of Kaluga State Pedagogical University, Kaluga.*

### **Primary school of various countries in supranational education: similarities and differences**

The author analyses primary education in various countries comparing it and revealing its common and national features.

**Keywords:** education systems, comparative characteristics, specific features of primary education in various countries.

**Shaposhnikova Tatiana Dmitrievna** – Candidate of Pedagogics, lead research associate of Comparative Education Methodology Laboratory of Institute of Theory & History of Pedagogy of Russian Academy of Education, Moscow.

### **To the question of categorial-conceptual apparatus of preschool children ecological formation**

The article provides scientific justification of categorial-conceptual apparatus for ecological education system of preschool children on the basis of three interconnected processes: ecological teaching, ecological upbringing and ecological development. The authors give definition of ecological education aim of preschool children, the result of which is to mark the beginning of ecological culture formation of preschool children.

**Keywords:** ecological education of preschool children, ecological teaching (of preschool children), ecological upbringing (of preschool children), ecological development (of preschool children), ecological culture (of preschool children)

**Latyushin Vitaly Viktorovich** – Candidate of Pedagogics, Professor of Practical Biology, Ecology and Biology Teaching Methods Department of Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk;

**Permyakova Nadezhda Evgenjevna** – Applicant for Pedagogics and Psychology of Childhood Department of Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk, Ural region.

### **Technique of formation of ethnocultural erudition of preschool children**

Formation of ethnocultural children erudition is one of the top social-pedagogical priorities facing preschool education centers. Scientific-methodic material, aiming to formation and development of both teachers and schoolers ethnocultural knowledge, is being presented in the article. The need of variation forms, means, methods and receptions of ethnocultural erudition aimed towards educational process subjects is being considered.

**Keywords:** ethnocultural erudition, ethnocultural formation, subjects of educational process of preschool centre.

**Babunova Elena Semenovna** – Candidate of Pedagogics, senior lecturer, Professor of Preschool Pedagogics and Psychology Department of Magnitogorsk State University, Magnitogorsk, Chelyabinsk region.

### **Projecting of children speech development and correction system in educational space of preschool institution**

An attempt to reflect on basic system components of children speech development and correction in case of preschool education is being made. System components, such as purpose, content, activity and effectiveness, are being carefully studied.

**Keywords:** system, development, correction, components of system.

**Emeljanova Irina Dmitrievna** – Candidate of Pedagogics, senior lecturer of Preschool and Correction Pedagogy Department of Yelets State University, Yelets, Lipetsk region.

### **Monitoring system of primary school-children general educational skills formation**

Considering a new result of education, the process of general educational skills forming of primary schoolchildren requires a new approach to measuring given results. For this purpose it is necessary to review the existing approaches to evaluating educational results, introduce new control facilities, forms and methods. A new monitoring system is proposed in the article as one of variants of solving given problem. This system was developed by the author within the activity of Research and Practice laboratory at chair of preschool and primary school education of the State Educational Institution of Additional Professional Education and Professional Re-training "MRIE", it was tested in institutions of general education in Mordovia Republic.

**Keywords:** general educational skills, groups of general educational skills, monitoring, system components, diagnostic material.

**Shakina Galina Viktorovna** – head teacher of Preschool and Primary School Education Department of Mordovia Republic Institute of Education, Saransk, Mordovia Republic.

### **Audition as a form of speech activity**

The problem of training dedicated towards such important kind of speech activity as audition is being considered. Alongside with other kinds of speech activity audition is given, in technique which lacks attention. The description of "Deaf phone" game which helps primary schoolchildren to realize, on the one hand, the importance of listening skill and, on the other hand, emphasizes necessity of hearing skills perfection by pupils.

**Keywords:** listening, audition, primary schoolchildren, speech activity.

**Ibakayeva Ekaterina Konstantinovna** – post-graduate student of Ural State Pedagogics University, Ekaterinburg, Ural region.

### **History of science and technology in integrated course "Surrounding World" for elementary school**

The article suggests using the knowledge from history of science and technology as integrative basis to construct the content of educational course for primary schoolchildren "Surrounding World". Attention to knowledge foundations of nature, science technology that takes a significant part in modern culture, contributes to more harmonious formation of a schoolchild's cultural field. For additional reading when studying the course "Surrounding World" at elementary school, author suggests "Human Being and Surrounding World" and "Human Being and Nature" books. The content of these books is based on integration of humanitarian and natural science knowledge. Author gives examples that illustrate connection between information from history of science and technology and literature course, mathematics, fine art and music at elementary school. The article contains program of optional course "Human Being and Surrounding World" that has been tested by the author and successfully applied at elementary schools of Saint-Petersburg for six years.

**Keywords:** integration of knowledge, elementary school, integrative course "Surrounding World", books for additional reading "Human Being and Surrounding World" and "Human Being and Nature", program of the optional course "Human Being and Surrounding World".

**Marchukova Svetlana Markovna** – Candidate of Pedagogics, chief specialist of Department of Practical Pedagogics of Saint-Petersburg Institute of Educational Development "Smena", Saint-Petersburg.

### **Methodological essential principles of modeling junior schoolchildren readiness for self-keeping behavior facing risks of social character**

The problem of essential modeling readiness principles for self-keeping behavior of junior schoolchildren is being considered. This means the condition of schoolchild personality that allows appreciating the extent of any risk for own life, to act adequately in dangerous situations aiming of self-keeping. Description of methodological essential principles of readiness modeling is given (approaches, principles, logical consequences, criterions of formation). Mechanism of self-keeping behavior is being worked out. Approximate tasks to skills formation are given.

**Keywords:** schoolchild readiness towards self-keeping behavior, knowledge of actions plan composing considering self-keeping goal, safe-lifestyle.

**Chipeeva Natalja Anatoljevna** – primary school teacher, MEBI SES № 13, Neftekamsh, Republic of Bashkortostan.

### **The program of valuable experience dissemination as means of professional competence actualization among teachers of primary school**

The article brings up problems of professional competence development in teachers. The programmatic approach in educational practice is considered to be main indispensable condition of successful competence approach realization. Authors submit principal purposeful program of dissemination of valuable pedagogical experience in the municipal system of education for consideration.

**Keywords:** competence approach in education, main competence, professional development, programmatic/programm approach, valuable pedagogical experience.

**Zaruba Natalia Andrejevna** – Doctor of Sociology, Candidate of Pedagogics, Professor of Kuzbass Regional Institute of improvement of professional skill and retraining of educators, Kemerovo, Kuzbass region;

**Nagrelly Elena Arturovna** – senior tutor of Institute of improvement of professional skill, Novokuznetsk, Kuzbass region.

### **Forming the research competence of future elementary school teachers in the process of learning schoolchildren's practical actions**

The technology of organizing and performing research assignments by future teachers is represented in the article. These assignments are directed to the study of practical methods of activities used by junior schoolchildren at lessons. The students' taking part in study of methods makes conditions for their methodical knowledge discovery, and creating their own methodical activities via research competence.

**Keywords:** methodical activities, research, research competence, research actions, quality, practical activities of schoolchildren, changes in methodic training.

**Nikitina Lubov Andreevna** – Candidate of Pedagogics, assistant professor of the Department of Theory and Methods of Elementary Education, Barnaul State Pedagogical University, Barnaul, Altai region.

### **Some aspects of developing the young people's sports in Russia**

This article is dedicated to important problems of modern society, such as healthcare and physical activity. We know that these determinative factors are guarantors of longevity. The author brings up problems that exist in this sphere and suggests ways of solution.

**Keywords:** young people, sport, physical education, physical culture.

**Afanasenkov Andrey Leonidovich** – key specialist at Centre of Sports and Innovation Technique of Moskomspport, Moscow.

## **II Всероссийский конкурс**

научно-исследовательских, курсовых и дипломных работ студентов педагогических учебных заведений по проблемам педагогики и методики вариативного лично-ориентированного развивающего образования (дошкольного, начального, основного общего)

**Участники конкурса** – студенты старших курсов педагогических вузов и колледжей.

**Конкурс проводится в 2 этапа.**

**I.** Внутривузовский (внутри колледжа).

По результатам конкурса две лучшие работы от вуза (педколледжа), получившие рекомендации соответствующих кафедр, направляются на рассмотрение конкурсной комиссии.

**II.** Конкурсная комиссия рассматривает поступившие работы с 15 июля по 1 октября 2010 г. и определяет победителей.

Результаты будут опубликованы в № 11 журнала «Начальная школа плюс До и После» за 2010 г. и на сайте Образовательной системы «Школа 2100» [www.school2100.ru](http://www.school2100.ru), где будут названы имена студентов-победителей и их научных руководителей.

Студенты-победители получают денежную премию в размере:

I место – 20 000 рублей,

II место – 15 000 рублей,

III место – 10 000 рублей,

а также возможность опубликовать статью по материалам своего исследования на страницах журнала «Начальная школа плюс До и После».

Предусмотрены также поощрительные премии студентам и преподавателям – бесплатная годовая подписка на журнал «Начальная школа плюс До и После».

Примерный перечень тем научно-исследовательских, курсовых и дипломных работ помещен в приложении.

**Критерии оценки работ:** 1) знание и использование основных концептуальных положений Образовательной системы «Школа 2100»; 2) практическая значимость и методическая ценность работы; 3) самостоятельность; 4) креативность.

Особое внимание будет обращено на методический потенциал авторов – будущих учителей (способность представить оригинальные методические подходы, реализующие технологии Образовательной системы «Школа 2100»; дидактические материалы, результаты апробации предлагаемых разработок и т.д.).

**В конкурсную комиссию необходимо представить следующие материалы:**

1. Текст работы объемом не более 40 страниц (распечатка и электронная версия).
2. Рекомендация соответствующей кафедры (выписка из протокола заседания кафедры).
3. Заявление в конкурсную комиссию, подписанное научным руководителем.
4. Сведения об авторе работы (фамилия, имя, отчество, год рождения, место учебы, курс, почтовый адрес с индексом, электронный адрес, контактный телефон).

**В состав конкурсной комиссии** входят авторы учебников Образовательной системы «Школа 2100». Председатель комиссии – *Д.И. Фельдштейн*, академик РАО, доктор психологических наук.

Работы принимаются **с 15 июня по 15 июля 2010 г.** по адресу:

111123 Москва, а/я 2, «Баласс» (с пометкой «Конкурс»).

Контактный телефон: (495) 672-00-60,

ответственный сотрудник *Людмила Ивановна Елховская*.

**Примерная тематика работ**

(по желанию участников могут быть выбраны другие темы)

1. Наследие академика А.А. Леонтьева в концептуальных материалах Образовательной системы «Школа 2100».
2. Видение школьных учебников нового поколения в работах академика А.А. Леонтьева.
3. «Школа 2100» как современная модель личностно ориентированного развивающего образования для массовой школы.
4. Понятие функциональной грамотности в науке и школьной практике.
5. Практическая реализация личностно ориентированных принципов Образовательной системы «Школа 2100» (на примере конкретных учебников).
6. Практическая реализация деятельностно ориентированных принципов Образовательной системы «Школа 2100» (на примере конкретных учебников).
7. Практическая реализация культурно ориентированных принципов Образовательной системы «Школа 2100» (на примере конкретных учебников).
8. Практическая реализация принципов воспитания в Образовательной системе «Школа 2100».
9. Воспитание патриотизма и гражданской позиции как результат обучения по Образовательной системе «Школа 2100».
10. Реализация личностно ориентированного подхода в учебниках Образовательной системы «Школа 2100» (на примере отдельных учебников).
11. Реализация деятельностного подхода в учебниках Образовательной системы «Школа 2100» (на примере отдельных учебников).
12. Современная социокультурная среда и Образовательная система «Школа 2100».
13. Подходы к развитию общеучебных умений школьников в Образовательной системе «Школа 2100».
14. Реализация принципа преемственности образования в «Школе 2100» (на примере разных этапов обучения).
15. Формирование целостной системы знаний (целостной картины мира) в учебниках Образовательной системы «Школа 2100».
16. Реализация принципа минимакса в учебниках Образовательной системы «Школа 2100» (на примере...).
17. Развитие интеллектуально-речевых умений учащихся в Образовательной системе «Школа 2100».
18. Единство преподавания и учения как отличительная концептуальная особенность учебников Образовательной системы «Школа 2100».
19. Единство содержательной и процессуальной (образовательные технологии) сторон обучения в учебниках Образовательной системы «Школа 2100».
20. Развитие организационных общеучебных умений учащихся в Образовательной системе «Школа 2100».
21. Развитие коммуникативных умений учащихся в Образовательной системе «Школа 2100» средствами разных предметов.
22. Развитие оценочных общеучебных умений учащихся в Образовательной системе «Школа 2100».
23. Развитие умений самооценки в Образовательной системе «Школа 2100».
24. Разработка системы уроков по ... в ... классе с использованием проблемно-диалогической технологии и проверка ее эффективности.
25. Обучение младших школьников пониманию текста (на материале учебников и тетрадей по литературному чтению).
26. Обучение учащихся основной школы пониманию текста (на примере учебников и тетрадей по литературе и русскому языку).
27. Обучение пониманию учебно-научного текста (на примере учебников по русскому языку и окружающему миру).
28. Развитие умений гибкого чтения на уроках русского языка в 3–4-м (5–6-м) классах (на материале учебников).
29. Опыт прочтения текстов школьных учебников (по выбору) в режиме «диалога с автором» и выявление значимости данного приема чтения.
30. Технология оценивания образовательных достижений школьников в Образовательной системе «Школа 2100».
31. Реализация интегративного подхода в программах, учебниках и пособиях Образовательной системы «Школа 2100».
32. Обеспечение функциональной грамотности как результат обучения по Образовательной системе «Школа 2100».





## Уважаемые коллеги!

Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» совместно с Академией ПК и ППРО РФ проводит в 2009–2010 учебном году курсы повышения квалификации:

### I. Ознакомительные курсы.

1. 24–30 марта 2010 г. «Содержание и технология работы по комплекту Образовательной системы "Школа 2100" в основной школе», 72 ч., для учителей-предметников и методистов. Запланированы группы: № 1 – русский язык, 5–11 кл., литература, 5–9 кл., риторика, 5–11 кл. (авторы – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучёва, Т.А. Ладыженская и др.); № 2 – история, 5–9 кл. (авторы – Д.Д. Данилов и др.); № 3 – естествознание, биология, география, 5–9 кл. (авторы – А.А. Вахрушев, И.В. Душина).

2. 24–30 марта 2010 г. «Организация учебного процесса по Образовательной системе "Школа 2100" в начальной и основной школе», 72 ч., для замдиректоров по учебной работе школ-методических центров и базовых площадок ОС «Школа 2100».

3. 1–11 июня 2010 г. «Дошкольное и предшкольное образование в Образовательной системе "Школа 2100"» (авторы – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина, О.В. Чиндилова, Т.Р. Кислова, Т.А. Ладыженская, З.И. Курцева; А.А. Вахрушев; М.В. Корепанова, С.А. Козлова, О.А. Куревина), 72 ч., для заведующих, старших воспитателей и преподавателей ДОУ.

4. 7–19 июня 2010 г. «Теория и практика обучения на УМК "Школа 2100" в начальных классах» (авторский коллектив: Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, С.А. Козлова, О.А. Куревина, А.В. Горячев и др.); группа № 1 – учителя, обучающиеся на наших курсах впервые (1–4 классы); группа № 2 – учителя, уже проходившие ранее ознакомительные курсы (1–4 классы).

II. Углубленные курсы подготовки региональных методистов-консультантов по учебникам Образовательной системы «Школа 2100» с правом распространения методики на региональном уровне «Содержание и технология работы по учебникам Образовательной системы "Школа 2100" в начальной школе», две сессии (осенние и весенние каникулы), 144 ч.

Требования для зачисления на углубленные курсы: методическая работа в регионе, желание и способность работать с аудиторией, опыт работы по учебникам «Школы 2100» не менее 4-х лет, прохождение ознакомительных курсов. Для зачисления на углубленные курсы слушатель присылает краткое резюме о себе. Содержание резюме (объем – 1 страница печатного текста): фамилия, имя, отчество (полностью); возраст; место работы; должность; домашний адрес с индексом; телефоны: домашний и служебный; сколько лет работаете по ОС «Школа 2100», по комплекту или отдельным учебникам; был ли выпуск; какие ознакомительные курсы закончили, где и когда; какие результаты своей работы по «Школе 2100» считаете наиболее значимыми; какую работу уже проводите в регионе, какие профессиональные, в том числе методические проблемы хотели бы решить, обучаясь на углубленных курсах. Дата, личная подпись.

Резюме принимаются до 1 октября 2009 года. Зачисленные получают вызов на углубленные курсы.

### III. Курсы-консультации в АПК и ППРО:

сентябрь–май 2009–2010 г. (годовые), 72 ч., группы учителей начальной школы (1–4 классы) по русскому языку, литературному чтению и окружающему миру, занятия 2 раза в месяц с 15.00;

сентябрь–май 2009–2010 г. (годовые), 72 ч., группы учителей начальной школы (1–2, 3–4 классы) по математике, занятия 1 раз в месяц по понедельникам с 15.00 в АПК и ППРО РФ;

сентябрь–декабрь 2009 г., 72 ч. и январь–май, 2010 г., 72 ч. (полугодовые), группа дошкольных педагогов (дошкольное и предшкольное образование в ОС «Школа 2100»), занятия 4 раза в месяц с 15.00 по средам в АПК и ППРО РФ.

Группы на курсы-консультации формируются в сентябре и декабре.

Стоимость обучения на всех курсах – 1500 рублей. По окончании курсов слушателям выдается удостоверение о повышении квалификации в Академии ПК и ППРО РФ.

IV. 6–7 ноября 2009 г. состоится XIII Всероссийская конференция по проблемам развития Образовательной системы «Школа 2100».

V. 2–3 февраля 2010 г. состоится IV Всероссийская конференция преподавателей педагогических вузов по проблемам подготовки студентов для работы по учебникам Образовательной системы «Школа 2100».

VI. Авторский коллектив «Школы 2100» совместно с МИОО проводит курсы повышения квалификации по комплекту Образовательной системы «Школа 2100» для учителей начальной школы (1–4 кл.) г. Москвы. Занятия будут проходить с сентября 2009 г. по январь 2010 г. (72 ч.), каждую пятницу с 15.00 по адресу: ул. Тимирязевская, д. 34, (м. «Савеловская»), тел. 977-70-65. Курсы проходят на бюджетной основе. По окончании курсов слушателям выдается удостоверение о повышении квалификации МИОО.

На все курсы и консультации справки и запись по тел. (факсу): (495) 368-42-86 или по адресу: 111123, Москва, а/я 2 («Школа 2100»).

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