

СОДЕРЖАНИЕ

НА ТЕМУ НОМЕРА

<i>Н.П. Мурзина</i> От «новых стандартов» к инновационной деятельности педагогов школы	3
<i>Л.В.Трубайчук</i> Каким быть учебнику нового поколения?	9
<i>З.И. Курцева</i> Роль педагога ДОУ и школы в развитии коммуникативных умений учащихся	13
<i>Т.Е. Демидова</i> Формирование умения целеполагания у младших школьников	18
<i>И.Н. Лопухова, Л.К. Аванесян</i> Проблемно-диалогическая технология как одно из средств достижения нового образовательного результата (Из опыта работы в Образовательной системе «Школа 2100»)	22
<i>С.А. Андрюкова, А.А. Будзинаускаене</i> Пути повышения качества образования в условиях начальной школы	26
<i>В.Ю. Савкуева</i> Формирование общеучебных умений и навыков	29

ЛИЧНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. РАЗВИТИЕ

<i>Т.В. Баракина</i> Возможности изучения элементов логики на уроках математики и информатики в начальной школе	33
<i>О.В. Панишева</i> Использование межпредметных аналогий и ассоциаций в преподавании математики в гуманитарном классе	38
<i>Р.А. Хайрварина</i> Грани личностно ориентированного подхода (Из опыта преподавания мировой художественной культуры в педагогическом колледже)	45

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

<i>Е.В. Бунеева</i> Современный учебник русского языка для начальной школы (Статья 3)	47
---	----

<i>О.Е. Вороничев</i> О свойствах замечательных слов лично-притяжательных	51
---	----

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

<i>С.Б. Ронгинская</i> Как научить детей грамотно рассуждать и строить описание	56
<i>О.Н. Молчанова, Н.Г. Степаненко</i> Информационные технологии как способ управления познавательной деятельностью учащихся на уроке	63
<i>Н.Н. Старцева</i> КВН «Хочу все знать» (Для учащихся 3-го класса)	65

НАУКА – ОБРАЗОВАНИЮ

<i>Л.Д. Назарова</i> Парадоксы образования и вручение методики: как избежать кризиса перехода	69
<i>Н.Н. Перетягина</i> К вопросу о методологических основах образовательного процесса в контексте непрерывного образования	75
<i>Е.П. Вебер</i> Моделирование условий формирования статуса младшего школьника	80
<i>Г.Г. Бекмаганбетова</i> К вопросу о формировании конфликтной компетентности в младшем школьном возрасте	83
<i>А.В. Молокова</i> Применение электронных учебных пособий в обучении младших школьников	86
<i>Т.В. Атапина</i> Анализ цветового решения мультфильма на уроках развития речи в начальной школе	89

Summary	94
---------	----

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

Дорогие коллеги!

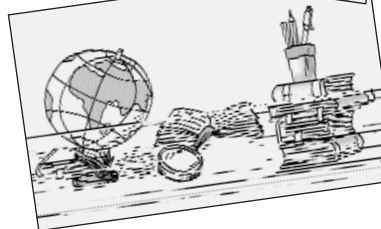
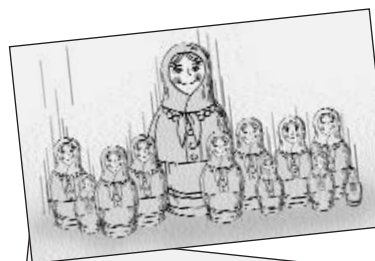
Модернизация российского образования, начатая в 2001 г., имеет своей целью достижение нового образовательного результата – выращивание функционально грамотной личности, способной ориентироваться в потоке информации и оперативно использовать свои знания в изменяющихся условиях окружающего мира.

Цель сформулирована настолько четко, что едва ли может вызывать возражения. Однако пути достижения этой цели – предмет для обсуждения и споров. Впрочем, наши авторы едины в своем мнении: **пути достижения нового образовательного результата** они видят в инновационной деятельности педагогов, внедрении личностно ориентированных систем обучения.

Тематические статьи этого номера затрагивают многие актуальные вопросы: применение современных технологий (проблемный диалог, формирование типа правильной читательской деятельности и др.); создание учебников нового поколения, отвечающих требованиям времени; развитие ряда умений (коммуникативных, целеполагания, рефлексии и т.д.); формирование учебной мотивации; создание нового типа отношений между учителем и учениками и др. Решая эти вопросы, мы шаг за шагом, уверенно и последовательно, приближаемся к поставленной цели. А движущей силой на этом пути я считаю ваш творческий подход к делу, любовь к детям и сознание своей ответственности за наше будущее, которое в них заключено.

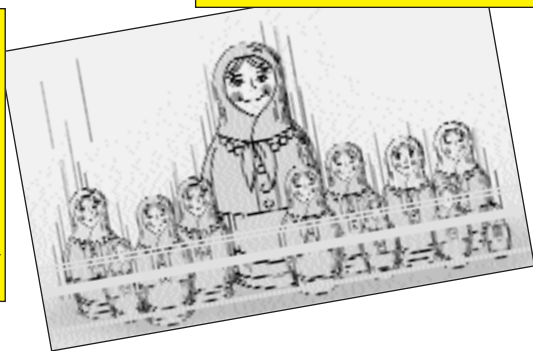
Успехов вам!

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**



От «новых стандартов» к инновационной деятельности педагогов школы

Н.П. Мурзина



Для того чтобы разобраться в сути данного вопроса, необходимо заглянуть в историю его развития.

В 2001 г. в документе «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» в качестве задачи системы образования отмечается необходимость формирования целостной системы универсальных умений, способности учащихся к самостоятельной деятельности и ответственности, т.е. ключевых компетенций. Концепция модернизации определила ключевые компетенции как готовность обучающихся использовать усвоенные знания, учебные умения, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач [1].

В том же году появляется еще один документ – проект «Стратегии модернизации содержания общего образования», в котором уже более точно определены ключевые (базовые) компетенции выпускника:

- принятие активной жизненной и профессиональной позиции;
- ответственность за собственное благосостояние и за состояние общества, способность к самоорганизации;
- ориентация на социальное и профессиональное самоопределение и самореализацию;
- освоение основных социальных навыков, практических умений в области экономики и социальных отношений;
- способность вхождения в глобализированный мир, в открытое информационное сообщество (информатика, иностранные языки, межкультурное взаимопонимание);
- толерантность (терпимость к чужому мнению), умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы;

– достижение современного общекультурного уровня;

– правовая культура (знание основополагающих правовых норм и умение использовать возможности правовой системы государства) [4].

В дальнейшем отечественные исследователи (В.А. Болотов, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.) представляли свои подходы к понятию «ключевые (базовые) компетенции», которые характеризовали последние как универсальные компетентности, создающие основу для формирования предметных компетенций, более узких и специальных.

В 2005 г. авторы Образовательной системы (ОС) «Школа 2100» одними из первых среди других учебно-методических комплектов (УМК) выстроили систему общеучебных умений для начальной, основной и старшей школы. При этом они сформулировали качественные изменения в развитии данных умений для каждой ступени обучения и для каждой группы умений. Умения были представлены в удобной табличной форме, которая позволяла руководителю, психологу, учителю увидеть свое место в этом процессе и определить способы их формирования [5].

Анализ упомянутой таблицы, сравнение ее содержания с вышеперечисленными документами показывает, что авторы разработали ее с позиций компетентностного подхода. Его главная особенность – формирование педагогических целей по развитию компетенций не с точки зрения действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучаемого.

В 2008 г. был объявлен эксперимент по освоению новых стандартов общего образования.

В Концепции указаны основные отличия стандарта общего образования

второго поколения от предыдущего: 1) его ориентация на интегральные результаты образования, т.е. компетенции; 2) одновременная регуляция как целей, содержания и ожидаемых результатов образования, так и условий их достижения.

Это означает, что компетентностный подход закладывается в саму идеологию стандарта и будет последовательно реализовываться в целом ряде документов: при описании формируемых универсальных действий, создании ориентиров для системы оценивания учебных достижений, разработке рекомендаций по проектированию учебного процесса, направленного на достижение планируемых результатов образования [2].

Анализ новых стандартов позволяет сделать вывод, что в ОС «Школа 2100» уже создана база для формирования «универсальных учебных действий», предполагающих наличие ключевых компетенций: способности субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Эти компетенции будут формироваться в ходе усвоения следующих видов универсальных учебных действий:

- личностных;
- регулятивных (включающих также действия саморегуляции);
- познавательных;
- знаково-символических;
- коммуникативных [2].

Интегративный характер **способности к саморазвитию** позволяет нам определить ее как ключевую компетенцию. Согласно общепринятому на международном уровне (TUNING) определению, **компетенция** – это сочетание характеристик: 1) знание и понимание (теоретическое знание академической области); 2) знание, как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям); 3) зна-

ние, как быть (ценности, отношение, эмоции, воля). Таким образом, это системное образование в личности учащегося включает когнитивный (знаниевый), деятельностный и ценностно-смысловой компоненты.

С этих позиций мы попытались представить общеучебные умения авторской модели ОС «Школа 2100» и соотнести их с образовательными технологиями, которые позволяют формировать данные умения (см. табл. 1 в Приложении).

Анализ таблицы показывает, что ОС «Школа 2100» обеспечивает своим выпускникам владение всеми компетенциями (организационными, интеллектуальными, оценочными, коммуникативными), позволяющими им в дальнейшем самообразовываться и саморазвиваться, самоопределяться и самореализовываться в процессе непрерывного образования и решения жизненно важных задач.

Не в обиду разработчикам новых стандартов мы вынуждены сделать вывод, что «новые» стандарты для тех, кто работает по УМК «Школы 2100», не являются новыми. Работа по формированию универсальных учебных действий заложена в концепции «педагогики здравого смысла», методическом аппарате УМК, в авторских образовательных технологиях.

Однако возникает вопрос: **насколько учителя готовы реализовывать новые стандарты?** Какой должна быть для этого их собственная компетентность?

Проследим логическую цепочку для определения характера педагогической деятельности по освоению новых стандартов: новые стандарты – педагогическое новшество, введение новшества – нововведение, нововведение – инновация, деятельность, направленная на инновации, – инновационная деятельность. Логика демонстрирует нам, что деятельность по освоению новых стандартов выступает как инновационная.

В исследовании, посвященном внедрению в практику ОС «Школа 2100», мы определили основные ее компоненты: мотивационный, когнитивный, технологический, креативный, рефлексивный [3]. Каждый компонент характеризуется рядом показателей, для каждого подобран

Взаимосвязь компонентов инновационной деятельности педагогов и ключевых компетенций ученика



диагностический инструментарий (см. табл. 2 в Приложении).

Для определения базовых характеристик готовности учителей к освоению новых стандартов возьмем за основание утверждение Л.М. Митиной о том, что **развивать ребенка может только развивающийся педагог**. Соотнесем модель формирования ключевых компетенций школьников с моделью инновационной деятельности учителей. Как видим, многие характеристики совпадают, и это вполне объяснимо, так как инновационная деятельность также предполагает наличие у педагогов организационных, интеллектуальных, оценочных, коммуникативных умений. Дополним модель инновационной деятельности ключевыми компетенциями (выделим их шрифтом, см. табл. 3 в Приложении). Распределим их условно по отдельным компонентам, потому что все ключевые компетенции будут представлены в каждом компоненте. То, что у нас получилось (см. схему сверху), и будет характеризовать готовность школьных учителей к освоению новых стандартов.

Таким образом, анализ Концепции новых стандартов общего образования, концепции общеучебных умений ОС «Школа 2100» доказывает, что критериями готовности педагога к освоению новых стандартов выступают компоненты инновационной деятельности (удовлетворенность ею; устойчивая профессиональная направленность и наличие творческого потенциала; знание сущности педагогических инноваций и способность выбирать методы их реализации, использовать современные образовательные технологии, осуще-

ствлять самоанализ инновационной деятельности) и характеристики ключевых компетенций, которые он будет формировать у своих учеников.

Каждый учитель будет осваивать новые стандарты на своем уровне: репродуктивном или продуктивном. В табл. 4 (см. Приложение) представлена характеристика компонентов инновационной деятельности на данных уровнях. Их описание позволяет проследить динамику развития инновационной деятельности педагогов, определить эффективность управления этим процессом.

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 4. – С. 3–31.
2. Концепция федеральных ГОСТов общего образования : проект / Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2008.
3. Мурзина, Н.П. Методическое обеспечение внедрения инновационного содержания образования в школьную практику на примере УМК «Школа 2100» и «Школа 2000...» : учебно-метод. пос. / Н.П. Мурзина. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2006.
4. Стратегия модернизации содержания общего образования : мат. для разработки документов по обновлению общего образования / Под ред. А.А. Пинского. – М. : Мир книги, 2001. – 95 с.
5. «Школа 2100» как образовательная система. – М. : Баласс ; Изд. дом РАО, 2005.

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

Соответствие ключевых компетенций школьника и адекватных для их реализации технологий обучения

Ключевые компетенции выпускника ОС «Школа 2100»	Составляющие интегративной характеристики ключевых компетенций			Технологии обучения
	Когнитивная (знаниевая)	Деятельностная	Ценностно-смысловая	
Способность организовывать свою деятельность	Знает приемы действий целеполагания, планирования, решения проблем в учебных и жизненных ситуациях, распределения времени	Определяет затруднения в деятельности и формулирует ее цель. Составляет план действий. Реализует намеченный план. Соотносит результат с целью. Выявляет ошибки и корректирует их. Определяет приоритеты при планировании деятельности	Стремится преодолевать трудности, не бояться ошибок, т.е. противостоять неуверенности и неопределенности. Организация. Самоуправление	Технология проблемно-диалогического обучения. Технология оценивания образовательных достижений. Технология формирования правильного типа читательской деятельности
Способность результативно мыслить и работать с информацией	Ориентируется в способах приобретения знаний из различных источников информации и в способах ее переработки. Знает основы учебной и исследовательской деятельности	Осознает необходимость нового знания. Делает предварительный отбор источников информации. Добывает новые знания (информацию) из различных источников и разными способами. Перерабатывает полученную информацию. Передает ее содержание в сжатом или развернутом виде	Информационная мобильность и гибкость. Креативность. Стремление к самообразованию и саморазвитию	Технология формирования ИКТ грамотности. Технология проблемно-диалогического обучения. Технология оценивания образовательных достижений. Технология формирования правильного типа читательской деятельности
Способность самостоятельно делать свой выбор в мире мыслей, чувств и ценностей и отвечать за этот выбор	Понимает основания для формулирования вариантов решения учебной и жизненной задач и выбора оптимального варианта. Знает способы контроля и самоконтроля, оценки и самооценки	Формулирует альтернативы решения учебной и жизненной задач. Выбирает оптимальный вариант их решения. Контролирует решение учебной и жизненной задач. Оценивает учебные, жизненные ситуации (поступки людей) с точки зрения общепринятых норм и ценностей. Действует и поступает в соответствии с общепринятой системой ценностей и отве-	Самоопределение. Рефлексивность. Ответственность. Гражданская ответственность. Уважение мнения других людей	Технология оценивания образовательных достижений. Технология проблемно-диалогического обучения. Технология формирования правильного типа читательской деятельности

		чает за свои поступки и действия		
Способность общаться и взаимодействовать с людьми	Знает правила общения, риторические приемы диалогической и монологической речи	Доносит свою позицию до других. Понимает другие позиции. Договаривается с людьми, согласуя с ними свои интересы и взгляды	Толерантность. Гуманность. Справедливость. Этическая нормативность. Эмоциональная устойчивость	Технология формирования правильного типа читательской деятельности. Технология проблемно-диалогического обучения. Технология оценивания образовательных достижений

Таблица 2

Программа изучения инновационной деятельности педагогов

Показатели	Характеристики	Методы и средства изучения
Мотивационный	Готовность к инновационной деятельности. Мотивы освоения. Профессиональная педагогическая направленность. Удовлетворенность инновационной деятельностью	Анкета «Изучение мотивационной готовности педагогов к инновационной деятельности». Карта А.К. Марковой. Диагностики мотивационной структуры личности В.Э. Мильман. Тест на уровень удовлетворенности педагогов инновационной деятельностью
Когнитивный	Знание принципов концепций технологии УМК. Знание технологии проблемно-диалогического обучения, структуры и содержания урока «открытия» знания; Уровень педагогического мышления	Методика Т.В. Текнеджан. Методика Е.Л. Мельниковой. Наблюдение уроков. Диагностика педагогического мышления С.А. Гильманова
Креативный	Уровень способностей к саморазвитию, самообразованию. Творческий потенциал педагогов. Уровень разработки и представления продуктов инновационной деятельности	Тесты из учебного пособия «Педагогика» В.И. Андреева. Анкета по выявлению уровня способностей к профессиональному самосовершенствованию. Экспертиза открытых уроков, публикаций, выступлений
Технологический	Уровень реализации умений проблемно-диалогического обучения (полнота, осознанность, частота и качество). Уровень реализации умений использовать деятельностный метод обучения. Умения в организации учебного сотрудничества. Результаты качества обучения по УМК «Школа 2100»	Тесты Е.Л. Мельниковой, Т.В. Текнеджан. Наблюдение уроков. Самоанализ педагогов. Экспертная оценка педагогической и учебной деятельности
Рефлексивный	Уровень самооценки. Уровень рефлексивных способностей. Эмоциональное состояние в ситуациях педагогических затруднений. Самоанализ и самооценка инновационной деятельности в ходе освоения УМК	Изучение уровня самооценки. Диагностика рефлексивных способностей (О.С. Анисимова). Анкета «Ситуации затруднения в педагогической деятельности» (модификация Л.А. Поварницына). Рефлексия педагогической деятельности

Таблица 3

**Характеристика инновационной деятельности педагога,
осваивающего новые стандарты**

Компоненты инновационной деятельности	Показатели
Мотивационный	Готовность к инновационной деятельности, удовлетворенность ею. Устойчивая профессиональная направленность. Способность организовывать свою деятельность
Когнитивный	Знания сущности педагогических инноваций, принципов концепции и технологии УМК, умения выбирать методы их реализации, уровень педагогического мышления. Способность результативно мыслить и работать с информацией
Креативный	Творческий потенциал, способность к саморазвитию, самообразованию, продукты творческой деятельности. Способность делать свой выбор в мире мыслей, чувств и ценностей и отвечать за этот выбор
Технологический	Умения реализовывать современные образовательные технологии. Способность общаться и взаимодействовать с людьми
Рефлексивный	Уровень рефлексивных способностей и самооценки, умение осуществлять самоанализ инновационной деятельности. Способность организовывать свою деятельность

Таблица 4

Характеристики уровней инновационной деятельности педагогов начальной школы

Показатели	Уровни инновационной деятельности		
	Продуктивный (творческий)	Продуктивный (эвристический)	Репродуктивный (адаптивный и алгоритмический)
Мотивационный	Ярко выражены профессионально-педагогическая направленность, стремление и желание к освоению УМК, оптимальный уровень удовлетворенности инновационной деятельностью, высокий уровень коммуникативной и творческой удовлетворенности, сочетание внешних и внутренних мотивов	Неярко выражены профессионально-педагогическая направленность, интерес к УМК и желание его осваивать; нормальный уровень удовлетворенности инновационной деятельностью, средний уровень творческой и коммуникативной удовлетворенности	Есть понимание необходимости изменений в профессиональной деятельности, но нет стремления участвовать в ней; преобладает низкий уровень творческой удовлетворенности, средний уровень коммуникативной и низкий уровень материальной удовлетворенности
Когнитивный	Адекватно и полно раскрывает сущность педагогических инноваций, знает теоретические положения УМК и его технологии, понимает, как их использовать в учебном процессе; высокий уровень профессионального мышления	Знания о сущности педагогических инноваций, теоретических положениях УМК и его технологии фрагментарные, частично использует их в учебном процессе; средний уровень профессионального мышления	Неадекватно раскрывает сущность педагогических инноваций, знания о принципах УМК и его технологии сформированы частично, отсутствует понимание их использования; низкий уровень профессионального мышления
Креативный	Использует методы и приемы технологии УМК системно, в полном объеме, осознанно, качественно, проявляет самостоятельность при про-	Иногда использует методы и приемы технологии УМК – не в полном объеме, но осознанно и качественно, иногда при проектировании и реа-	Бессистемно использует методы и приемы технологии УМК, не в полном объеме, неосознанно, некачественно, испытывает затруднения при

	ектировании и реализации урока; адекватно оценивает результаты труда – у учащихся преобладает высокий уровень внутренней мотивации, у 75% учащихся обученность – на уровне понимания и применения знаний в нестандартной ситуации (эвристический уровень), коммуникации осуществляются в системе «учитель - ученик» и «ученик - ученик»	лизации урока требуется помощь методиста; адекватно оценивает результаты труда – рост мотивации от внешней к внутренней; у 50% учащихся компоненты учебной деятельности сформированы полностью; обученность на уровне понимания с переходом на эвристический, коммуникации в системе «учитель - ученик», иногда в системе «ученик - ученик»	проектировании и реализации урока; не может адекватно оценить результаты труда – у учащихся отсутствует рост мотивации, преобладает внешняя; обученность – на уровне понимания; компоненты учебной деятельности сформированы полностью у 30% учащихся; коммуникации в системе «учитель - ученик».
Технологический	Высокий творческий потенциал, активный процесс саморазвития и самообразования, стремление участвовать в открытых мероприятиях по пропаганде освоения УМК, конференциях, конкурсах, публикации из опыта работы	Творческий потенциал выше среднего, отсутствует система саморазвития, самообразования, разовое участие в мероприятиях школы	Средний уровень творческого потенциала; система саморазвития, самообразования не сложилась, отсутствует стремление участвовать в мероприятиях школы
Рефлексивный	Адекватный уровень самооценки; рефлексивные способности на уровне прогнозирования деятельности, стремятся анализировать свой опыт; фокусирует внимание при затруднениях на внутренних резервах; осознанно составляет программу саморазвития	Адекватный уровень самооценки, рефлексивные способности на уровне целеполагания; нет системы в анализе своего опыта, но при решении проблем в педагогической деятельности видит выход во внутренних резервах; обращается за помощью в составлении программы саморазвития	Завышенный уровень самооценки; минимальный уровень осознания способа действий; нет стремления к анализу своего опыта, решение проблем видит частично за счет внутренних резервов, а в основном в поиске внешних причин; не видит значимости в составлении программы саморазвития, считает достаточным участие в общих мероприятиях методической работы

Каким быть учебнику нового поколения?

Л.В. Трубайчук

В последнее время в средствах массовой информации активно обсуждается проблема создания учебника нового поколения, ориентированного на развитие у школьников личностного отношения к миру и своей деятельности, воспитание гражданина страны. Учебник для начальной школы по-прежнему остается для

современных детей скучной, неинтересной книгой со сводом правил и предписаний, а не главным помощником в познании окружающего мира. «Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования» четко обозначает содержание ключевых задач, направленных на формирование качеств личности школьника, и определяет основные результаты обучения и воспитания в отношении достижений личностного, социального, познавательного и коммуникативного развития учащихся [3]. Не будет ли учебник вновь тормозом для выполнения столь значимых задач, обозначенных государством?

Как ученый-методист, достаточно много времени отдавший разработке учебных пособий и инновационных технологий обучения для начальной школы, полагаю, что **учебник нового поколения должен быть качественно иным – направленным на ребенка:** учитывать, с одной стороны, его возрастные возможности, с другой – требования современности. Например, учебники для 1-го класса можно предложить сделать в духе лучших традиций издания книжек-игрушек, чтобы ребенок, с его конкретно-образным мышлением, входя в мир знаний, имел возможность своими руками конструировать слоги, слова, рисовать, сочинять, творить. Для этого в учебнике должны быть абаксы (подобие кассы букв и слогов), в которых легко передвигаются элементы внутреннего содержания: буквы, слоги, цифры и др. Тогда учебник станет личностно значимым для каждого ребенка, он сможет сделать его неповторимым и нужным для себя. Для 2–4-го классов необходимо сохранить личностную основу учебника. Возможно, придется отказаться от учебника как такового, а сделать что-то вроде тетради на печатной основе. В любом случае, **учебник нового поколения – это книга, дополненная, созданная самим учеником в процессе открытия и получения знаний как личностного образовательного продукта.** Знания, умения, навыки здесь являются не целью, а средством развития познавательных и личностных качеств ребенка, обеспечения возможностей для его дальнейшего самосовершенствования и саморазвития. Встает вопрос о конструировании личностного знания на конкретном учебном занятии или в домашней обстановке как личностном образовательном продукте, который можно получить в исследовательской деятельности благодаря учебнику.

Для развития личностного смысла **школьник должен быть постоянно включен в исследовательскую деятельность** по нахождению способов решения познавательных, творческих задач, в процесс моделирования, конструирования нового знания, которое может быть отражено ребенком на страницах учебника в виде символа, знака, рисунка, схемы.

В связи с этим возникает необходимость в совершенствовании дидактической системы учебника, отражающей применение интерактивных методов изучаемых наук и искусств, которые способствуют развитию и становлению личности школьника. В учебнике должно быть место для создания учеником **личностной образовательной программы** по предмету, которая определит выбор заданий, а возможно, предоставит ученику возможность и самому составлять задания, направленные на общение, диалог со значимым для него собеседником. Интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение, при котором формы обучения видоизменяются на диалоговые, т.е. основанные на взаимопонимании, и взаимодействии, и акцент делается на продуктивные, творческие методы.

В настоящее время появился термин «личностное знание» (Н.Б. Крылова). Овладение им предполагает открытое и инициативное пространство совместного творчества детей и взрослого, так как конструирование собственного знания – это познавательная активность учащегося, которая предполагает собственный выбор ситуации, идеи, способа получения знаний, анализ своих проб и ошибок. Эти инновации в области дидактики должен учитывать современный учебник. В частности, **меняется вид заданий.** Необходимо отказаться от системы репродуктивных упражнений, основу содержания учебника должно составлять решение практических задач и жизненных ситуаций, развивающее личностный опыт каждого ученика. Характеризуя такой опыт, сошлемся на работы А.К. Осницкого, который выделяет пять взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов, проявляющихся в процессе обучения:

1) ценностный опыт – ориентирует на усилия человека и связан с формированием его интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов и убеждений;

2) опыт рефлексии – помогает личности саморазвиваться, самоопределяться, самореализовываться не только в процессе обучения, но и в дальнейшей жизнедеятельности;

3) опыт привычной активизации – ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач;

4) операциональный опыт – объединяет конкретные средства преобразования ситуаций и своих возможностей;

5) опыт сотрудничества – способствует объединению усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество.

Это требует совершенствования учебника, благодаря которому ученик приобретет другой статус – **субъекта учения**. Основные качества субъекта учебной деятельности – сознательность, самостоятельность, ответственность, инициативность [1]. Формирование и развитие субъекта учебной деятельности происходит в процессе учебы, когда школьник превращается в учащегося, изменяющего и совершенствующего самого себя в ходе учебной деятельности. Приобретение школьником потребности в учении, мотивов учебных действий способствует формированию у него желания учиться. Именно желание и умение учиться характеризует субъекта учебной деятельности. Ученик активно участвует в исследовательской, проектной деятельности, в самостоятельном добывании знаний через средства массовой информации. Для этого в учебник желательно включать задания, которые направляют ученика к справочной литературе и информационным технологиям.

Главная задача учебника при формировании субъекта учебной деятельности – это **воспитание у школьников самостоятельности**, которая проявляется в преодолении собственной ограниченности не только в области конкретных знаний, навыков, но и в любой сфере человеческих отношений, а также в формировании у детей рефлексии как универсального способа построения отношения к своей работе. Человек, умеющий себя учить, способен определить границы своего знания и найти условия и способы расширения границ известного, доступного. В.В. Давыдов

определяет субъекта учебной деятельности как учащегося, способного «совершенствовать, учить самого себя. Это значит строить отношения с самим собой, как с "другими": вчера думавшим не так, как сегодня, умевшим меньше, не понимавшим того, что сегодня стало понятно...» [1]. В этом случае учебник, несомненно, должен иметь **контрольно-измерительные материалы**, которые могут быть представлены в виде электронного носителя как приложение к учебнику и будут содержать несколько вариантов заданий, тестов, ориентированных на разные уровни развития познавательной сферы учащихся. Таким образом, каждый ученик получит возможность выявить, на каком уровне он находится, контролировать и оценить свои образовательные возможности по конкретному предмету.

Учебник нового поколения призван **отражать личностный смысл**, который всегда опосредован изменением деятельности ученика. Личностный смысл – это конкретный вид субъективных отношений, реализующихся на теоретико-оценочном уровне, который затрагивает всю систему познания, включая и глубинные ее компоненты, поэтому обучение с учетом личностного смысла строится на идее диалога и сотрудничества. Такая потребность заставляет ученика перестраивать свои знания, постоянно обмениваться информацией, следовательно, он нуждается в активном оппоненте. Перед образованием встает принципиально новая и важная задача, определенная в докладе ЮНЕСКО о глобальных стратегиях образования XXI в., – **научить людей жить вместе**. Потребность во взаимодействии и общении с другими людьми – базовая для личности. Общение не только направлено на взаимодействие обучающихся в целях их личностного развития, но и является основой для организации усвоения учебных знаний и формирования на этой основе творческих умений. В силу этого процесс общения характеризуется тройной направленностью: на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития), на само учебное взаимодействие

и на предмет усвоения. Это позволяет говорить о личностной, социальной и предметной ориентации общения. Культура общения формируется как субъект-субъектное взаимодействие, в котором и достигается интимно-личностный уровень отношений. Под культурой общения понимается нравственное общение свободных личностей, построенное на человеческом отношении к другому, в котором проявляются личные переживания людей и которое выступает как мера реализации возможностей человека.

Современный учебник должен быть **нацелен на коммуникацию ученика** не только с партнерами по классу, но и с людьми, живущими с ним в одном городе, стране, на планете. Для этого нужно предусмотреть задания с выходом в Интернет, с использованием эпистолярного жанра, художественных, научных материалов о жизни сверстников в других городах и странах. Общение, особым образом организованное и управляемое, способствует становлению и саморазвитию личности. При организации учебной деятельности учащихся акцент делается как на их операционально-технической активности, так и на создании возможностей выступать в роли создателей собственной учебной деятельности.

При интерактивном обучении предметом педагогического воздействия является не только сфера познания, но и в равной мере эмоции и поведение ученика. В связи с этим возникает категория «личностные ценности» (Н. Газман). Личностные ценности выступают формой функционирования смысловых образований в личностных структурах. Их становление связано с динамикой процессов сознания, через которое происходит постижение окружающего мира, собственного «Я» с ориентацией на вечные ценности – Человек, Семья, Отечество, Культура, Мир, Земля и др. В результате постижения этих ценностей ребенок учится саморегуляции поведения в настоящем и будущем.

В учебнике необходимо создать такую систему ценностей, которая позволила бы осуществить становление личности школьника в про-

цессе усвоения социального опыта и его вхождение с помощью взрослых в самый широкий контекст существования и развития культуры. В современной педагогике ценностные ориентации определяются как особое личностное образование, являющееся результатом освоения социально значимых моделей деятельности, трансформацию этих норм и моделей в индивидуальный опыт глобального отношения к миру и самому себе, помогающий человеку занять позицию активного взаимодействия с обществом. Современный учебник должен обеспечить школьнику такие ценностные ориентации, которые определяли бы его поведение, планирование будущего, участие в формировании общественных норм и ценностей, создавая основы для развития и становления личности.

Многие ученые (В.С. Ильин, М.С. Каган, И.Я. Лернер и др.) высказывают мысль о необходимости отражения в содержании образования личностных компонентов, которые включают социально-культурный опыт субъекта, существующего независимо от процесса обучения в виде учебно-программных материалов, реализующих образовательный стандарт, и личностного опыта, приобретаемого на основе общения, протекающего в виде переживания, смыслов творчества, саморазвития. **Личностный компонент в содержании учебника** невозможно представить в стандартизированной форме. Он задается на основе моделей ситуаций, которые актуализируются в учебно-воспитательный процесс и требуют проявления личностных функций. Всякая ценность будет иметь значимость для субъекта образовательного процесса через представление ее в виде учебной задачи, проблемного вопроса, которые требуют сопоставить эту ценность с другими; либо в форме диалога, исследующего смысл изучаемого явления; либо через имитацию жизненной ситуации, позволяющей апробировать данную ценность в реальной ситуации общения. Овладение личностным опытом выражается не в предметных знаниях и умениях, а обусловлено процессами личностного развития.

Таким образом, **специфика содержания учебника нового поколения** заключается в следующем:

1) элементом отбора содержания являются такие ориентации для личности, которые дают ей ценностный, жизненный опыт, а знание – его часть;

2) отбор содержания обучения осуществляется на основе совместной деятельности учителя и учащихся, учебного диалога, который выступает как способ существования субъектов в образовательной среде, упор делается на конструирование личностного знания, а значит, в учебнике должны быть «пустые страницы», которые ученик заполнит своими «открытиями»;

3) стирается грань между содержанием и процессуальным аспектами обучения – процесс (диалог, поиск, исследование, игра) становится источником личностного опыта, поэтому учебник должен содержать проблемы, жизненные ситуации, решение которых и формирует личностный и социальный опыт;

4) текст как фрагмент культуры усваивается через диалог, предполагающий имитационно-игровое воспроизведение жизненных ролей и ситуаций;

5) создаются установки на творчество. Творческое мышление школьников должно систематически и целенаправленно развиваться на основе выполнения творческих заданий и упражнений, включенных в учебник. Творческий процесс пронизывает все структуры личности: пробуждает инициативу и самостоятельность в решении жизненных и познавательных проблем, формирует привычку к свободному самовыражению, совершенствует нравственные качества, обеспечивает саморазвитие, самоопределение и самореализацию личности в дальнейшем.

Несомненно, перед авторами учебников стоит трудная задача – определить не только сегодняшний день развития детей, но и помочь каждому ребенку заглянуть в будущее. Те учебники, которые смогут реализовать интеграцию знаний, направленность на личностный опыт школьника и его взаимодействие с

другими людьми для формирования ценностных установок и отношений, необходимых для гражданина страны, и станут учебниками нового поколения.

Литература

1. Давыдов, В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В.В. Давыдов. – Томск : Пеленг, 1992. – 116 с.

2. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование : теоретико-методологический аспект / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001.

3. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2008. – 39 с.

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

Роль педагога ДОУ и школы в развитии коммуникативных умений учащихся

З.И. Курцева

Самым важным явлением в школе, самым поучительным примером для ученика является сам учитель.

А. Дистервег

Профессиональная деятельность педагога, как известно, сфера «повышенной речевой ответственности», поскольку его речевые действия являются основным средством реализации задач как дидактического, так и методического характера.

Успех формирования коммуникативных умений учащихся, вне всякого сомнения, зависит от уровня профессиональной подготовки и личных

качеств педагога, который являет собой образец речевого поведения.

В Концептуальных основах организации образовательного процесса с детьми старшего дошкольного возраста (5–7 лет) среди задач, которые предстоит решать, особо обозначены следующие: учить детей договариваться, выстраивать свои отношения с партнерами, осваивать принятые в культуре нормы поведения. Иначе говоря, ребенку старшего дошкольного возраста нужно владеть определенными коммуникативными умениями.

Рассматривая вопрос о том, насколько ребенок подготовлен к школе, авторы данного документа выделяют физическую, личностную и интеллектуальную готовность. **Личностная готовность** предполагает сформированность на первоначальном уровне умения общаться, «самооценки, самостоятельности, ответственности, умения слушать другого и согласовывать с ним свои действия, руководствоваться установленными правилами, умение работать в группе». **Интеллектуальная готовность** – это «развитие образного мышления, воображения и творчества, а также основ словесно-логического мышления», «овладение родным языком и основными формами речи (диалог, монолог); овладение элементами учебной деятельности внутри других специфически детских видов деятельности (конструирования, рисования, лепки, различных игр) – выделение задачи из общего контекста деятельности, осознание и обобщение способов решения, планирование и

контроль» [1]. Как видим, личностная и интеллектуальная готовность ребенка к школе во многом зависит от уровня развития коммуникативных умений. Воспитатель в игре должен создавать такие ситуации, которые эмоционально значимы для детей, учат их взаимодействовать друг с другом, что в результате способствует формированию «детского сообщества, обеспечивающего каждому ребенку чувство комфортности и успешности».

Главная идея Концепции дошкольного воспитания – преемственность программ дошкольного и начального школьного образования. Комплексная программа «Детский сад 2100» и Образовательная система «Школа 2100» – яркий пример образования, основными принципами которого являются непрерывность и преемственность.

В Образовательной системе «Школа 2100», как и во всех нормативных документах (стандартах, программах), коммуникативные умения представлены среди общеучебных умений наряду с организационными, интеллектуальными и оценочными [3, с. 68]. При внимательном анализе **всех групп общеучебных умений** (см. таблицы ниже) можно заметить, что **все они связаны с коммуникативными умениями**, так как без умения общаться в различных ситуациях, строить диалог, без владения различными устными и письменными речевыми жанрами и т.д. невозможно развитие общеучебных умений.

Сравним **организационные и коммуникативные умения** (табл. 1).

Таблица 1

Организационные умения	Коммуникативные умения
1. Определять и формулировать цель деятельности (понять свои интересы, увидеть проблему, задачу, выразить ее словесно)	1. Ориентироваться в ситуации, словесно выражать цели деятельности
2. Составлять план действий по решению проблемы (задачи)	2. Планировать речевую деятельность
3. Осуществлять действия по реализации плана, прилагая усилия для преодоления трудностей, сверяясь с целью и планом, поправляя себя при необходимости, если результат не достигнут	3. Реализовывать речевые действия
4. Соотносить результат своей деятельности с целью и оценивать его	4. Осуществлять самоконтроль речевой деятельности

Как видим, организационные умения включают все этапы деятельности личности, которые, естественно, связаны с речевой деятельностью: сначала необходимо сориентироваться в ситуации, определить тему, проблему, словесно сформулировать ее, затем спланировать свои речевые действия, чтобы впоследствии их реализовать, контроль же осуществляется как в процессе, так и после речевой деятельности.

Сопоставляя интеллектуальные умения с коммуникативными (табл. 2), мы убеждаемся, как трудно представить одно умение без другого: интеллектуальная и речевая деятельности неразрывны.

Безусловно, интеллектуальные умения немыслимы без таких видов

речевой деятельности, как слушание, говорение, чтение и письмо. Владение различными речевыми жанрами также невозможно без специальных коммуникативных умений: искать, отбирать, анализировать, оценивать, перерабатывать, обобщать, интерпретировать информацию, чтобы, например, подготовить доклад, отзыв, рецензию, публичную речь и т.д.

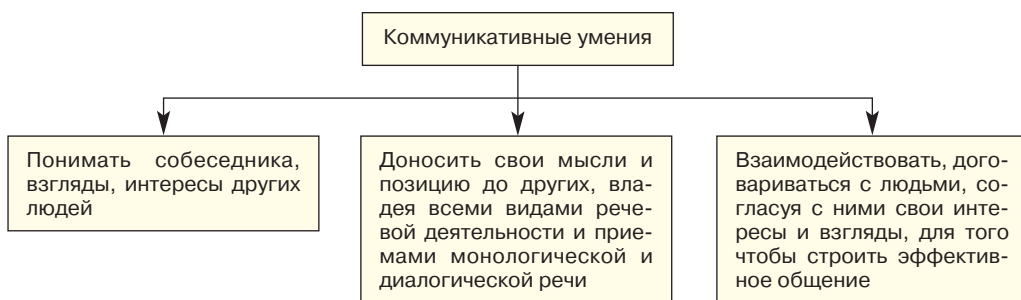
Перечисленные ниже **оценочные умения** (табл. 3) в полной мере отражают коммуникативно-нравственную сторону общения: умение оценивать собственное и чужое поведение, в том числе и речевое, строить эффективное общение, предполагающее взаимопонимание собеседников, уважительное отношение к партнеру по общению, к его мнению.

Таблица 2

Интеллектуальные умения	Коммуникативные умения
1. Ориентироваться в своей системе знаний и осознавать необходимость нового знания	1. Ориентироваться в справочной и учебной литературе и работать с ней (ориентировочная основа речевой деятельности)
2. Делать предварительный отбор источников информации для поиска нового знания (энциклопедии, словари, справочники, СМИ, интернет-ресурсы и т.д.)	2. Владеть всеми видами речевой деятельности: слушание, говорение, чтение, письмо
3. Добывать новые знания (информацию) из различных источников разными способами (наблюдение, чтение, слушание)	3. Анализировать, сравнивать, обобщать, делать выводы и т.д.
4. Перерабатывать полученную информацию (анализировать, обобщать, классифицировать, сравнивать, выделять причины и следствия) для получения необходимого результата, в том числе для создания нового продукта	4. Создавать тексты разных речевых жанров (устных и письменных): тезисы, конспект, доклад, сообщение и т.д.
5. Преобразовывать информацию из одной формы в другую (текст, таблица, схема, график, иллюстрация и др.) и выбирать наиболее удобную для себя форму. Работая с информацией, уметь передавать ее содержание в сжатом или развернутом виде (составлять план текста, тезисы, конспект и т.д.)	

Таблица 3

Оценочные умения	Коммуникативные умения
1. Оценивать жизненные ситуации (поступки людей) с точки зрения общепринятых норм и ценностей (нравственных, гражданско-патриотических, эстетических), а также с позиции различных групп общества	1. Оценивать речевое поведение, речевые поступки
2. Объяснять (прежде всего самому себе) свои оценки	2. Понимать других и толерантно относиться к другой точке зрения
3. Самоопределяться в системе ценностей	3. Отвечать за совершаемые речевые поступки
4. Действовать и поступать в соответствии с этой системой ценностей и отвечать за свои действия	4. Строить эффективное общение, стремиться к взаимодействию, взаимопониманию



Таким образом, мы видим, что в основе коммуникативной деятельности личности лежит и рефлексия.

Связь коммуникативных умений со всеми группами общеучебных умений можно изобразить схематически (см. вверху).

Воспитателю и учителю необходимо ясно представлять себе цель, конечный результат своей педагогической деятельности, чтобы направлять общие усилия взрослых (педагогов, родителей) и детей для успешного решения учебных и воспитательных задач. Так, в образовательном стандарте начального общего образования зафиксировано (мы выделили лишь те позиции по всем изучаемым дисциплинам, которые непосредственно связаны с формированием коммуникативных умений), что ученик, оканчивающий начальную школу, должен уметь:

- определять тему и выделять главную мысль текста;
- пересказывать текст (подробно и сжато);
- описывать устно объект наблюдения, использовать сравнение для установления общих и специфических свойств объектов;
- осуществлять поиск информации в словарях и каталогах;
- адекватно воспринимать звучащую речь – рассказ учителя, высказывания сверстников, детские радиопередачи, аудиозаписи и др.;
- создавать несложные монологические тексты на доступные детям темы в форме повествования и описания, высказывать оценочные суждения о прочитанном произведении (герое, событии), о родном крае, родной стране, столице; рассуждать, поддерживать учебный диалог;

– передавать в письменной форме несложные тексты по интересующей младшего школьника тематике;

– соблюдать орфоэпические нормы;

– владеть нормами русского речевого этикета в ситуациях повседневного и учебного общения (приветствие, прощание, благодарность);

– осуществлять сотрудничество в трудовом процессе;

– использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни.

Для эффективного формирования у учащихся вышеперечисленных умений необходима целенаправленная и системная работа. Не случайно в Комплексную программу «Детский сад 2100» и Образовательную систему «Школа 2100» в качестве обязательного включен предмет «Риторика», начиная с пропедевтического курса для старших дошкольников [4].

Разумеется, рассмотренные выше умения не могут быть сформированы у воспитанников, если сам педагог в полной мере не владеет коммуникативными умениями, определенными речевыми жанрами. Так, учитель (воспитатель) должен уметь сочинить сказку, чистоговорку, написать сценарий праздника, юбилейную речь или доклад, аннотацию, статью, заметку, отзыв и т.п. Не секрет, что далеко не все педагоги справляются с теми заданиями, которые предлагают учащимся (особенно в средней школе).

Какие профессиональные качества педагога помогают строить эффективное педагогическое общение и способствуют формированию коммуникативных умений учащихся? Каким же быть современному педагогу? На наш взгляд, он должен:

- быть доброжелательным, искренним и честным в общении с детьми;
- являть собой образец речевого и неречевого поведения;
- уметь импровизировать, строить гармонизирующий диалог;
- внимательно слушать учащихся и справедливо оценивать их деятельность;
- быть ответственным за совершаемые речевые поступки;
- владеть нормами литературного языка (на всех его уровнях);
- совершенствовать собственную речевую культуру и профессиональные умения;
- любить детей.

Деятельность учителя сродни профессии врача: один отвечает за физическое здоровье человека, другой – в ответе за его нравственное воспитание. Нам всем хорошо известно, что врачи принимают клятву Гиппократова. На одном из занятий со студентами филологического факультета Московского педагогического государственного университета, обсуждая проблему коммуникативно-нравственного развития учащихся, мы решили, что педагогам тоже следовало бы иметь некий свод правил, отражающий нравственный облик учителя. Приведем один из предложенных студентами вариантов.

Клятва учителя риторики

- Обещаю следить за тем, чтобы мои слова не расходились с действительностью, так как я сам являюсь примером для подражания тем, кого учу.
- Обязуюсь говорить только то, что думаю, не лукавя, ведь любая фальшь сразу же улавливается, не говоря уже о том, что это неэтично.
- Обещаю во всех непредвиденных ситуациях руководствоваться нравственными, этическими установками, а не своими чувствами и эмоциями.
- Обещаю всегда и во всем быть искренним.
- Обещаю, что все то, чему учу на уроках, буду исполнять в реальной повседневной жизни.
- Обещаю учить, указывая на ошибки, но никогда, ни при каких обстоятельствах не высмеивать их, хотя юмора избегать не стану.

● Обещаю учить каждого приходящего ко мне ставить себя на место другого, чтобы тот смог его лучше понять.

● Обещаю проводить занятия в духе взаимного почтения и уважения.

(Т. Суровикина)

Мы должны помнить, что слово педагога является важнейшим средством воспитания учащихся. Высказанная В.А. Сухомлинским мысль о том, что «воспитание словом – самое сложное, трудное, что есть в педагогике и в школе», напоминает нам о важной роли педагога, призванного научить школьника умело владеть словом и бережно относиться к нему.

Литература

1. Концептуальные основы организации образовательного процесса с детьми старшего дошкольного возраста (5–7 лет) для построения непрерывного содержания дошкольного и начального общего образования / Ин-т общего образования; Центр «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца. – М., 2006.

2. Ладыженская, Т.А. Программа по риторике : 5–11 классы / Т.А. Ладыженская // Образовательная система «Школа 2100» : сб. программ : Основная школа. Старшая школа / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2008. – С. 94–108.

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

4. Ты – словечко, я – словечко... : учебник-тетрадь для дошкольников 5–6 лет / Под ред. Т.А. Ладыженской. – 2-е изд., доп. – М. : Баласс ; Изд. дом РАО, 2006.

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

Формирование умения целеполагания у младших школьников

Т.Е. Демидова

Организационные учебные умения позволяют учащемуся не только рационально подходить к выполнению учебных заданий, полученных от учителя, но и организовывать самообразование как в годы учебы в школе, так и после ее окончания. Роль таких умений возрастает при переходе учащегося из класса в класс, поскольку, с одной стороны, из года в год растет объем содержания образования, который ученик должен усвоить, а с другой стороны, по мере взросления меняется отношение школьника к учебе и, в частности, к отдельным учебным дисциплинам, к их месту в его планах на будущее. Однако при традиционной технологии обучения овладение умениями ставить собственные цели учения, намечать пути их достижения и планировать собственную учебную деятельность – процесс настолько длительный, что у многих учащихся он не заканчивается к выпуску из школы.

Организационные умения учащихся целесообразно разделить на связанные с подготовкой к учебной деятельности, сопутствующие ей и завершающие учебную деятельность.

В числе первых выделим умения принимать учебные цели и задачи, сформулированные учителем; намечать собственные учебные цели и задачи, определять пути их достижения, планировать учебную деятельность; готовить рабочее место к предстоящим учебным занятиям, соблюдать санитарно-гигиенические нормы организации учебной деятельности.

Формирование некоторых организационных умений протекает достаточно успешно уже у учащихся 1-го класса. Среди них подготовка к началу учебных занятий своего рабочего места, соблюдение режима труда и отдыха и т.п.

Значительно труднее формируются **умения целеполагания**. Во многом это связано с тем, что традиционно цели и задачи учения определяет учитель и предлагает их учащимся в готовом виде. Такой подход приучает школьника к жесткой внешней регламентации его познавательной деятельности и противоречит социальному требованию подготовить выпускника к постоянному, не прекращающемуся в течение всей жизни самообразованию. Это противоречие невозможно разрешить, не вооружив учителя умением осуществлять целеполагание, а затем и современной методикой формирования такого общеучебного умения у учащихся.

Цель – это предвосхищение в сознании познающего человека результата, на достижение которого направлены его действия. Постановка цели является начальным этапом деятельности.

На конкретном уроке цель может выступать в виде цели-образа, непосредственно направляющей и регулирующей учебную деятельность на протяжении урока, и в виде цели-задания, регулирующей деятельность через конечный результат, который выступает в форме знания.

В первом случае формирование цели осуществляется учителем: он создает визуальный ряд, представляющий процесс деятельности и ее результат. В данном случае в качестве механизма реализации учебной деятельности выступает подражание с последующим осознанием отдельных компонентов деятельности и приданием ей индивидуальных особенностей (скорость и качество выполнения задания). Так, например, выполняются однотипные упражнения по образцу, данному учителем или в учебнике («начертить треугольник», «найти площадь прямоугольника»). При этом учащийся в большей степени играет роль объекта, а не субъекта обучения.

Значительно сложнее формулирование **цели-задания**, которое должно определять характер и способ деятельности ученика и ставить его в роль субъекта собственной учебной деятельности. При ее осмыслении перед учащимся встают вопросы: что,

как и когда ему надо делать для того, чтобы достичь требуемого результата. Учащийся должен представить, из каких компонентов состоит учебная деятельность, а также каковы способы выполнения действий и их последовательность. Само выделение цели задания тождественно творческому акту. Задание, предъявляемое обучающемуся, содержит некоторые требования, которые необходимо выполнить для достижения цели. Однако это не снимает проблему осмысления учащимися цели деятельности при его выполнении, а лишь «маскирует» саму цель. Именно поэтому процесс целеобразования при выполнении учебных заданий обычно ускользает от внимания учителя и учащихся (А.Н. Леонтьев). Цель выполнения данного учителем задания станет для ученика актуальной целью его действия только после того, как он «примет» ее.

Исследования показывают, что значительная часть требований учебных заданий и фактические цели деятельности учащихся, которых они должны достигнуть при их выполнении, не соответствуют друг другу. Это вызывает необходимость переопределения учащимися целей выполнения предложенных заданий, которое им далеко не всегда удается. Ошибочное переопределение целей учебных заданий снижает эффективность учебной деятельности. Ученые выяснили, что цели, выделяемые учащимися в материале задания, на 40–50% не совпадают с целями их учения во всех классах, начиная с 5-го. Связано это с тем, что механизмы целеполагания у младших школьников оказываются недостаточно сформированными (В.Т. Дорохина, В.В. Репкин).

В процессе принятия учебного задания авторы выделяют

- 1) стимулирование у учащихся потребности в его выполнении;
- 2) восприятие задания, в результате чего выделяются его элементы;
- 3) смысловую оценку задания;
- 4) определение цели предстоящих действия и условий ее достижения.

Для успешного осуществления этого процесса наиболее существенно

- предварительное усвоение способов действия, позволяющих

адекватно воспринять и определить значение элементов задания;

- наличие познавательного интереса, содержательно связанного с учебным заданием [2].

Процесс принятия учебных заданий должен регулироваться через организацию определенных условий.

Прежде всего необходимо участие школьников не только в постановке цели, но и в анализе, обсуждении условий ее достижения (повторить задание, вдуматься в содержание, наметить план выполнения и т.д.). Надо, чтобы учащиеся четко формулировали цель (чему научиться), ее значение (зачем и для чего это нужно), выделили способы ее достижения (как делать) и предполагаемые трудности, по ходу выполнения действий оценивали, насколько успешно идет продвижение к цели, и в итоге оценили, насколько достигнутая цель соответствует требованиям задания. Выделение и осознание учащимися частных целей должно происходить только в процессе их деятельности. До тех пор пока цель не станет самостоятельной побудительной силой, будет существовать разрыв между мотивами и целями. К сожалению, в практике часто наблюдается такое несовпадение мотивов и целей, а для продуктивного усвоения знаний важно, чтобы цель превратилась в мотив.

Систематическая реализация этих условий обеспечивает формирование механизмов принятия учебных заданий уже к концу обучения в начальных классах.

Процесс преобразования учебных заданий во внутренние цели учащихся должен проходить не стихийно, а под руководством и контролем учителя. Его можно превратить в процесс активного целеполагания самих учащихся, если научить их ряду действий с предложенными учителем заданиями. Формулировка основной учебной задачи должна быть мотивационно обеспечена. Ученики должны осознать, что именно и для чего им придется изучить и освоить, какова основная учебная задача предстоящей работы. Ее формулировка обычно выкристаллизовывается как итог обсуждения проблемной ситуации, она ориентирует учащихся, на что

они должны направлять свою деятельность в процессе решения учебной задачи. Тем самым учебная задача создает основу для постановки каждым учащимся перед собой определенных целей, направленных на изучение учебного материала. Никакая целесообразная деятельность не возникает без цели и задачи, определяющей ее направленность [1].

А.К. Маркова отмечает, что мотивы, даже самые положительные и разнообразные, создают лишь потенциальную возможность развития учащегося, поскольку реализация мотивов зависит от процессов целеполагания, т.е. от умения школьников ставить цели и достигать их в обучении. Цели – это ожидаемые конечные результаты тех действий ученика, которые ведут к реализации их мотивов [3].

Важно научить школьника **осознанному принятию и активной постановке цели**. В ходе анализа нового материала, при проверке домашних заданий желательно вначале подводить учащихся к пониманию цели учителя, а затем к самостоятельной постановке собственных целей, имеющих личностный смысл. Необходимо последовательно отрабатывать с учащимися постановку разных целей – гибких, перспективных, все более трудных, но реально достижимых, соответствующих их возможностям. Параллельная работа по формированию приемов целеобразования может осуществляться и в других сферах жизни ребенка, где ему надо давать возможность не только самому ставить цели, но и реально опробовать пути их достижения.

Важнейшим условием овладения учащимися любым общеучебным умением является организация учителем соответствующей деятельности учеников во время урока. При формировании этих умений акцент необходимо сделать на структурировании процесса взаимодействия учителя и учащихся в соответствии с логикой учебной деятельности, на целенаправленном планировании и организации их взаимосвязанной деятельности. При формировании общеучебных умений учащихся деятельность учителя должна строиться также в соответствии

со структурой умения и с учетом уровней развития всех сфер индивидуальности учащихся.

При планировании и реализации взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся необходимо не только прогнозировать ситуации, но и разрабатывать **задания, направленные на формирование данного умения**. Вот примеры таких заданий:

- определите собственные цели занятия (его этапа);
 - определите важность, значимость изучаемого материала;
 - проанализируйте свои мысли, не возникли ли у вас дополнительные предложения по изучению учебного материала;
 - сформулируйте свои учебные задачи (или выберите из предложенных);
 - определите способ решения своей учебной задачи;
 - ответьте себе, удалось ли вам решить свою учебную задачу;
 - определите свои затруднения во время занятия;
 - оцените свою работу (результаты выполнения заданий);
 - задайте учителю вопросы, которые у вас возникли;
 - представьте себя на месте учителя: что бы вы предложили для получения ответов на свои вопросы, нерешенные задачи и др.
- Педагогическими средствами, применение которых направлено на формирование умения целеполагания, могут быть
- содержание учебного материала и учебные задачи;
 - методы и формы обучения;
 - наглядные и другие средства обучения;
 - личностные и профессиональные качества учителя;
 - общественное мнение класса, внутриколлективные отношения.

На отбор средств существенное влияние оказывают учебные цели, возрастные особенности учащихся и уровень их реальных познавательных возможностей. Кроме того, многое зависит и от особенностей изучаемого предмета.

В качестве **учебных задач для школьников** можно предложить следующие:

– научиться определять свои цели для всего занятия (или отдельных его этапов);

– слушать учителя, думать вместе с ним;

– выделять в учебном материале самые важные мысли, в том числе и для себя лично;

– освоить основные приемы конспектирования (сокращения слов, условные обозначения, аббревиатуры, выделения и пр.);

– контролировать свое психическое состояние и управлять им;

– оценивать собственные действия (учебные и познавательные);

– ставить и формулировать вопросы по ходу занятия или в конце его;

– немного опережая учителя, находить свой способ решения проблемы или делать вывод (чтобы проверить свои познавательные возможности).

Формированию у школьников умения целеполагания способствует использование учителем **разнообразных заданий**, например:

1) задачи без вопросов (анализ подобных заданий убеждает детей в том, что деятельность может осуществляться лишь тогда, когда четко определена ее цель);

2) задания, в которых один и тот же учебный материал можно использовать для осуществления различной деятельности (на уроке русского языка учитель спрашивает детей, какие задания можно выполнить со словом *река* – разбор слова по составу, фонетический, как части речи, определение правила правописания и т.д.);

3) упражнения, в которых учащимся предлагается переформулировать задание таким образом, чтобы учебная цель стала очевидной. В учебниках математики часто встречаются задания такого типа: «Найди значения выражений», «Заполни таблицу» и т.п. – здесь учебная задача скрыта, поскольку задание формулируется как практическая задача, направленная на получение конкретного результата, поэтому учащиеся по просьбе учителя должны определить, чему они будут учиться, выполняя то или иное задание.

Упражнения позволяют не только сформировать умение принимать от учителя учебную задачу или

самостоятельно определять варианты своих целей, но и вырабатывать осознание детьми процесса учения – ребенок становится субъектом учебной деятельности.

Задания другого вида могут быть представлены таблицами – это помогает ставить цели и овладевать умением осуществлять самооценку. М.В. Матюхина [4] предлагает детям такие таблицы для самостоятельного заполнения:

Что я узнал по теме «Имя числительное»	
Что такое числительное	
Какую роль числительные играют в нашей речи	
Какие бывают числительные	
Как изменяются числительные по падежам	
Какое правописание числительных с Ъ	

Работа с подобными таблицами позволяет учащимся вдумчиво относиться к оценке своих знаний, определять свои намерения, ставить цели на определенные короткие сроки, ограничиваемые рамками изучаемой части учебного материала, получать удовлетворение от достижения намеченной цели и стремиться к следующей.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991.
2. *Дорохина, В.Т.* Формирование целеполагания как компонента учебной деятельности в зависимости от типа обучения / В.Т. Дорохина // Вопросы психологии. – 1980. – № 6.
3. *Маркова, А.К.* Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А.К. Маркова, А.В. Орлов, Л.М. Фридман. – М. : Педагогика, 1983.
4. *Матюхина, М.Ф.* Мотивация учения младших школьников / М.Ф. Матюхина. – М. : Педагогика, 1984.

Тамара Евгеньевна Демидова – доктор пед. наук, заведующая кафедрой естественно-математических дисциплин и методик их преподавания Брянского государственного университета, г. Брянск.

Проблемно-диалогическая технология как одно из средств достижения нового образовательного результата

(Из опыта работы
в Образовательной системе «Школа 2100»)

*И.Н. Лопухова,
Л.К. Аванесян*

В статье мы хотели бы рассказать о семинаре, проходившем в рамках эксперимента «Выявление эффективности комплекса современных образовательных технологий как средства получения нового образовательного результата».

Семинар такого рода проходил у нас впервые, и груз ответственности ощущали все, кто принимал участие в его организации: директор, завучи, учителя, а также ученики начальных и средних классов, которые и являлись главными действующими лицами.

План действий был заранее разработан инициативной группой на совместном заседании методического объединения и включал шесть этапов: от приема гостей до подведения итогов.

I этап. Теоретическая часть семинара была представлена выступлением координатора направления «История и обществознание» в Образовательной системе «Школа 2100», нашим куратором, канд. ист. наук Д.Д. Даниловым. Он обратил внимание собравшихся на важность реализации новых подходов в образовании в целом и в работе учителей в частности как главном звене системы образования и воспитания молодого поколения. Не случайно одобренный Президентом РФ национальный проект «Образование» является приоритетным среди других, не менее важных проектов, а внедрение современных образовательных технологий – одно из главных направлений этого проекта, которое должно гарантировать эффективность системы образования в стране.

Среди факторов, обеспечивающих эту эффективность, Д.Д. Данилов назвал **преемственность**. Она должна присутствовать на всех этапах, связанных с образованием, при условии, что данные направления актуальны, полезны и перспективны – от основных до второстепенных. С этой точки зрения Образовательная система «Школа 2100» вписывается в общую стратегию образования. Как известно, «Школа 2100» – масштабный проект, который в условиях модернизации российского образования представил передовые научно-методические материалы для подготовки учителей для работы по этой системе, раскрывающие механизмы и методы ее внедрения в практику. Обеспечение качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным потребностям личности, общества и государства – главная задача Образовательной системы «Школа 2100», что также подчеркивает ее последовательность и непрерывность.

Д.Д. Данилов указал на две стороны проблемной ситуации в образовании:

1. В связи с глобальными изменениями в мире и в стране, затронувшими все стороны общественной жизни, особое внимание уделяется вопросам развития, обучения и воспитания подрастающего поколения, которому предстоит жить и работать в новых условиях. По этой причине принципиально изменились главные цели образования: государственные документы и социальный заказ ориентируют школу не на передачу суммы знаний ученикам, а на развитие умений, компетентности, личностных качеств, позволяющих им самостоятельно и продуктивно действовать в различных жизненных ситуациях, в любых обстоятельствах.

2. При этом представления об основных средствах, которые необходимо использовать в учебном процессе массовой школы, остались традиционными: преобладает монолог учителя, репродуктивная работа учеников в классе, заучивание на память заданного на дом учебного материала и т.д.

На примере данного семинара Д.Д. Данилову как автору учебников

«Школы 2100» хотелось показать всем присутствующим, как следует изменить учебный процесс, чтобы получить новый положительный образовательный результат. Он отметил важную роль в образовательном процессе в преемственности различных принципов, методов и технологий на всех этапах обучения. Реализация принципа преемственности в использовании проблемно-диалогической технологии – одно из средств получения нового образовательного результата.

II этап. Практическая часть семинара проходила в классах. Гости были разделены на три группы, каждая из которых посмотрела два урока и была свидетелем творческой работы учителя и учеников. Первая группа слушателей присутствовала на уроках истории (6-й класс) и окружающего мира (3-й класс); вторая группа – на уроках русского языка (4-й и 5-й классы), третья – на уроках географии (5-й класс) и биологии (6-й класс).

Занятия проходили интересно и очень активно. В соответствии с темой семинара учителя проводили свои уроки в рамках проблемно-диалогической технологии, следуя принципу преемственности.

Педагоги на уроках открытия новых знаний использовали различные приемы создания проблемных ситуаций. Для побуждения учеников к осознанию сути противоречий и содержания проблемы учителя знакомили их с противоречивыми фактами, теориями, мнениями (в зависимости от предмета и темы). Возникавшие при этом дискуссии педагоги намеренно «обостряли» практическим заданием или постановкой вопроса, выполнение и обсуждение которых сталкивало разные мнения учеников.

При необходимости педагоги выявляли житейские представления учащихся, связанные с темой урока, задавая конкретный вопрос или давая небольшое задание; приводили примеры научных знаний, факты из различных источников (печатные издания, телевидение, Интернет и др.).

Для более полного и глубокого освоения темы урока ученикам давали практические задания,

как сходные между собой, так и различные. Напряжение в спорах и дискуссиях доходило до предела, когда педагоги предлагали задания, заведомо невыполнимые, и пытались вместе с учениками найти решение.

Используя те или иные приемы создания проблемной ситуации, учителя постоянно находились в диалоге с учениками, задавая им вопросы, прямо или косвенно связанные с темой; ученики выдвигали всевозможные гипотезы, аргументируя свои выводы и версии, сами формулировали учебную проблему, сами ее решали. При этом нередко вопросы педагогов ставились таким образом, чтобы ученики вспоминали пройденные темы, иногда не только по данному конкретному предмету, но и по другим предметам. Все это помогало ученикам самостоятельно «открывать» новые знания.

III этап. После проведения практической части семинара своим опытом работы по Образовательной системе «Школа 2100» с использованием преемственности целей, содержания и технологий поделились заместитель директора по УВР первой ступени, учитель высшей категории И.Н. Лопухова и координатор экспериментальной работы по преемственности, учитель высшей категории Л.К. Аванесян.

И.Н. Лопухова подчеркнула, что новая образовательная система успешно реализуется в начальных классах школы. Учебная программа, построенная с использованием учебников, пособий и иных средств обучения нового поколения, соответствует современным требованиям. Она дает хорошую базу для полного и всестороннего развития личности, способствует воспитанию ее функциональной грамотности и хорошей подготовленности. Этому помогают совместные действия в процессе работы учителя и учеников, построенные на доверительных, уважительных и равных отношениях. Главная же роль в образовании принадлежит преемственности в использовании проблемно-диалогической технологии как одного из средств получения нового образовательного результата.

Л.К. Аванесян отметила, что решению о реализации Образовательной системы «Школа 2100» в среднем звене способствовало ее успешное применение в начальном звене. Пятиклассники, подготовленные в новой развивающей образовательной среде, в основной школе, работающей по традиционной образовательной программе, теряли приобретенные качества и практически заново начинали учиться, что было и для них, и для их родителей очень тяжело. Сейчас ситуация изменилась: система «Школа 2100» уже второй год эффективно «работает» и в среднем звене, т.е. сохранена последовательная цепочка учебных задач, методов, целей. Технология их реализации на всем протяжении образования остается теперь непрерывной, обеспечена преемственность на различных этапах обучения. Главным двигателем в этой работе являются методические объединения начального и среднего звена, которые постоянно сотрудничают. Они регулярно корректируют общую программу развития образовательного процесса, отслеживают успеваемость учеников, динамику ее роста, обсуждают возникающие проблемы. Одна из главных задач – контроль за применением в обучении различных образовательных технологий, в частности за соблюдением преемственности в проблемно-диалогической технологии, позволяющей получить новый образовательный результат.

Эта работа уже дала свои плоды: сравнительный анализ достижений учеников 5-го и 6-го классов с их результатами в начальной школе подтверждает правильность избранного курса – процент успеваемости не только не снизился, как обычно бывает с появлением новых учителей по разным предметам, кабинетной системы и т.п., а даже вырос на 8–10%. Кроме того, показательным в этом отношении является результат участия шестиклассников во II Городском интеллектуально-личностном марафоне, проводившемся в рамках Образовательной системы «Школа 2100», – наша школа заняла второе общекомандное место, а ученик Саша Подкапаев – третье место в индивидуальном зачете.

IV этап. Далее участники семинара приступили к обсуждению увиденного на уроках. Большинство отзывов были положительными. Приглашенные единодушно отметили активность учеников, самостоятельное формулирование ими проблем урока, стремление высказаться по заданному вопросу, вступить в дискуссию не только с одноклассниками, но и с учителем; они абсолютно не смущались присутствия гостей из других школ, смело отвечали, не боясь ошибиться, хотя не всегда верно (но близкая к истине мысль проскальзывала в их ответах всегда). Изучая тему под руководством учителей, дети сами приводили примеры из пройденного материала, из обычной жизни, анализировали эти факты, оспаривали их в рамках темы, решая тем самым поставленные проблемы и открывая для себя новые знания.

Так, на уроке географии (тема «Глобус, параллели и меридианы»), обсуждая происхождение дня и ночи на Земле, дети образно показали смену времени суток на примере вращения учебника вокруг себя и одновременно вокруг светящейся лампочки. Спасая тонущий в океане корабль (предлагаемая ситуация), ребята с энтузиазмом изучили условные линии на глобусе, параллели и меридианы, их «цифровые имена», градусы и, определив точное местонахождение судна, отправили к мореплавателям голубя-почтальона с запиской о приближающейся к ним помощи, с призывом стойко держаться, терпеть и не унывать, дали надежду на спасение.

Ученикам и гостям было очень интересно увидеть представленный учителем (на цветном рисунке) первый древний глобус, который был изобретен во II в. до н.э. греческим ученым Кратесом Милосским, сравнить его с современным. Все были удивлены относительной правильностью изображения на нем материков, частей света, зная, что в те далекие времена не было ни соответствующих точных приборов, ни самолетов, ни других научных приспособлений.

Приглашенные высказали удовлетворение многообразием приемов работы с учениками, создания проб-

лемных ситуаций и способов их решений, например:

– на уроке русского языка (5-й класс, педагог О.В. Сатунина, тема «Правописание суффиксов *-чик, -щик* в именах существительных») для активизации мыслительной деятельности детей до изучения темы удачно применялась «языковая разминка» (дети самостоятельно называли имена существительные с этими суффиксами, одновременно знакомясь с разнообразием таких слов и их правильным произношением), использовались подсказки к решающей гипотезе, велась работа с сигнальными карточками;

– на уроке русского языка (4-й класс, педагог С.Ю. Чабан, тема «Как определить спряжение глагола, если окончание безударное») интересно было видеть, как основное правило темы дети выучили в форме простого четверостишия, а закрепление темы происходило путем разбора аудиозаписи четверостишия из стихотворения Ф.И. Тютчева; как ученики определяли спряжение глагола с помощью спектров, а также в игровой форме;

– на уроке биологии (6-й класс, педагог Н.А. Шерemet, тема «Семейство пасленовых») проблемная ситуация обозначалась муляжами трех разных цветков, выставленных на рабочем столе: используя знания из пройденного материала, свой жизненный опыт (домашнее хозяйство, путешествия, мультфильмы и т.д.), по специфическим признакам (плод – ягода, фрукт – овощ, съедобное – несъедобное, форма роста и т.д.) ученики должны были определить, какие из представленных цветков относятся к изучаемому семейству; изучив их свойства, гипотетически поделили указанные цветки на группы: культурные, овощные, декоративные, ядовитые, лекарственные растения;

– на уроке окружающего мира (3-й класс, педагог Т.В. Катенева, тема «В каком государстве мы живем?») в диалоге с учителем ученики проявили немалую активность, отвечая на вопрос, сформулированный в теме урока, называя своим государством не только Россию, СССР, Содружество Независимых Госу-

дарств, но и Европу, по-детски объясняя свой логический вывод вступлением в общий «европейский дом» бывших республик СССР, о чем они знают из телепрограмм, разговоров взрослых и т.п.; по завершении урока, узнав о значении слов «независимое государство», о флаге и гербе государства, они сами же опровергли свои первоначальные объяснения о государстве, в котором они живут, – это Россия, которая называется Родиной; она имеет свою собственную историю, язык, территорию; на вопрос учителя «От кого сейчас зависит будущее России?» поступило много разных ответов: от Путина, от папы с мамой, от войны, от Бога и т.д. – методом побуждения педагог добился выдвижения учениками нескольких гипотез. В итоге ученики самостоятельно пришли к определенному выводу: будущее России зависит и от них самих.

Участники семинара были приятно удивлены тем, что, оценивая в итоговой части урока проделанную совместно с учителем работу по знакомству с новой темой, большинство учеников довольно аргументированно объяснили успешность выполнения заданий. А в 4-м классе, на уроке русского языка дети самостоятельно оценили полученные и закрепленные знания о глаголе, поставив один из двух предложенных знаков в конце предложения: «Мой друг глагол (!?)».

Гости признали наш семинар хорошим опытным образцом работы по Образовательной системе «Школа 2100» и выразили надежду на участие в подобных семинарах в дальнейшем.

Ирина Николаевна Лопухова – заместитель директора школы № 1120 по учебно-воспитательной работе, г. Москва;

Лидия Каграмановна Аванесян – координатор экспериментальной работы, учитель школы № 1120, г. Москва.

Пути повышения качества образования в условиях начальной школы

С.А. Андрюкова,
А.А. Будзинаускене

Чтобы соответствовать высоким стандартам и требованиям современной эпохи, человеку необходимы обширные знания, а также умения осваивать всё новые и новые способы познания и виды деятельности. С помощью качественного образования можно вырастить человека мыслящего, творческого, созидającego и гуманного. Задача школы состоит в том, чтобы дать ребенку импульс к творчеству, саморазвитию, раскрыть его дарования.

Каждый, кто пользуется понятием «качество образования», вкладывает в него свой смысл, который связан с соответствующими потребностями, запросами, ожиданиями. Круг «потребителей», предъявляющих требования к школе, широк. Это в первую очередь участники образовательного процесса – учителя, учащиеся и их родители, учебные заведения профессионального образования, работодатели, государственные органы и структуры, общество в целом.

Участники процесса образования – его равноправные, активные субъекты со своими ценностями, убеждениями, волей, особенностями. Именно поэтому так велика роль (и это должно найти отражение при проектировании внутришкольных систем качества) самоанализа, самооценки, самоуправления. Субъектами управления качеством образования могут выступать не только учителя и учащиеся, но и школа в целом как социальная система [2].

Мы будем рассматривать качество образования, исходя из того, что наша школа – начальная, т.е. образование, которое мы даем детям, является основой для дальнейшего обучения.

Качество реализации образовательного процесса можно оценивать с трех позиций:

- уровень обученности;
- уровень воспитанности;
- уровень владения творческой деятельностью.

Уровень обученности определяется путем проведения диагностик, тестов, контрольных работ и срезов.

Входная диагностика учащихся проводится в сентябре в 1-м классе в виде фронтального обследования по комплекту диагностических методик, позволяющих определить готовность детей к школьному обучению. Проводятся следующие умения: передавать форму геометрической фигуры, рисовать прямолинейные отрезки и углы, не округляя их, ориентироваться на плоскости и пересчитывать клеточки, выбирать и выполнять операцию сложения и вычитания. Кроме того, выявляются интуитивные топологические представления, понимание терминов «внутри», «вне», способность правильно понимать высказывание, умение сравнивать множества по числу элементов (вне зависимости от навыков счета), умение классифицировать и находить признаки, по которым произведена классификация; проверяется состояние фонематического слуха и восприятия, степень овладения звуковым анализом (на уровне определения количества звуков в слове).

Далее по результатам фронтального обследования осуществляется дополнительное индивидуальное обследование детей, допустивших много ошибок в заданиях, устанавливаются причины ошибок, планируется дальнейшая работа с этими детьми. Данные педагогические диагностики позволяют учителям нашей школы с первых дней знакомства с ребенком реализовать индивидуальный подход в обучении, определить особенности общения с каждым учеником, наметить содержание коррекционно-развивающей деятельности, определить тактику и стратегию работы с классом еще до начала систематического обучения [1].

Затем проводится промежуточный контроль (конец 1-го класса, 2–4-й классы) через административные контрольные работы в начале года, в конце 1-го полугодия и в конце учебного года. По результатам подсчитывается средний балл; заполняются

таблицы, где отражаются, кроме среднего балла, качество обученности (в %), уровень обученности (в %), проводится анализ ошибок; подсчитывается количество детей, повысивших и понизивших свой результат. Данный анализ позволяет планировать коррекционную работу с учениками и методическую – с учителями школы.

Еще одним способом промежуточного контроля является тематический контроль. Он реализуется учителями в соответствии с тематическим планированием, при этом используются учебно-методические комплекты по предметам и электронные приложения к ним.

Администрация школы совместно с лабораторией учителей начальных классов организует проведение контрольных срезов по предметам, позволяющих выявить сформированность отдельных навыков у учащихся.

Итоговое тестирование в конце 4-го класса до 2007/08 учебного года проводилось только с помощью электронных приложений к учебно-методическому комплексу, теперь проходит в форме Единого муниципального тестирования. Его цель – выявить уровень овладения учащимися основными предметными знаниями и умениями, а также степень сформированности общеучебных умений и навыков. Освоение общеучебных умений и навыков в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения. Это особенно актуально для нашей школы, так как наши ученики продолжают обучение в среднем звене в разных школах города.

Такой подход к определению качества обученности позволил добиться следующих результатов (см. табл. 1 и 2).

Определяя уровень воспитанности учащихся, мы используем возможности системы школьного самоуправления «Доброград», которая позволяет охватить воспитательными мероприятиями максимальное количество учеников. Эта воспитательная система построена на демократических принципах, она дает возможность проявить себя всем участникам учебно-воспитательного процесса. Ее цель – создание условий для раз-

вития индивидуальных способностей личности ребенка, воспитание настоящего гражданина своей страны.

Задачи системы самоуправления «Доброград»:

- обеспечение социализации каждого ребенка;
- организация всех видов групповой, коллективной и индивидуальной деятельности.

В «Доброграде» реализуются следующие развивающие программы: «Я – сам», «Земля предков», «Красота спасет мир», «В здоровом теле – здоровый дух», «Семья».

Отслеживать эффективность проводимых мероприятий нам помогает анкетирование учащихся, родителей и учителей, которое проводится раз в год. Анализ анкет показывает, что значимость этих мероприятий высока не только для детей, но и для их родителей. Учащиеся нашей школы являются победителями различных городских конкурсов, спортивных соревнований, приобретают уверенность в своих силах и ценный жизненный опыт.

Отслеживание уровня воспитанности с помощью анкетирования учащихся проводится два раза в год. По его результатам составляются соответствующие таблицы (см. табл. 3, 4).

Результаты анкетирования 1-х классов в 2006/07 учебном году пока-

Таблица 1
Средний балл учащихся

	Русский язык	Математика	Чтение	Окружающий мир
2005/06 уч. г.	3,75	3,9	4,35	4,3
2006/07 уч. г.	3,76	3,9	4,35	4,2
Городские показатели	3,6	3,6	3,9	3,8

Таблица 2
Качество обученности учащихся

	Русский язык	Математика	Чтение	Окружающий мир
2005/06 уч. г.	62%	69%	83,5%	85%
2006/07 уч. г.	66%	70%	90,5%	94%

Таблица 3

Уровень воспитанности учащихся 3-х классов

	2005/06 уч. г.	2006/07 уч. г.	2007/08 уч. г.
Высокий уровень	2 чел.	7 чел.	9 чел.
Выше среднего	23 чел.	22 чел.	22 чел.
Средний уровень	16 чел.	18 чел.	32 чел.
Низкий уровень	4 чел.	5 чел.	1 чел.

Таблица 4

Уровень воспитанности учащихся 4-х классов

	2005/06 уч. г.	2006/07 уч. г.	2007/08 уч. г.
Высокий уровень	36 чел.	21 чел.	8 чел.
Выше среднего	22 чел.	30 чел.	27 чел.
Средний уровень	18 чел.	26 чел.	24 чел.
Низкий уровень	6 чел.	7 чел.	2 чел.

зали, что учащиеся отдают предпочтение вежливости, культуре поведения, ответственности, уважению к другим; в 2007/08 они выделили такие параметры, как благодарность, ответственность, дружелюбие и уважение к себе, аккуратность.

Результаты анкетирования 2-х классов в 2005/06 учебном году выявили у учащихся приоритет таких качеств и свойств личности, как аккуратность, уважение к себе, образованность; в 2006/07 второклассники выделили вежливость, тактичность, культуру поведения, благодарность; в 2007/08 большинство второклассников отметили благодарность, тактичность, уважение к себе и к другим, дружелюбие.

По результатам анкетирования в школе проводятся методические объединения классных руководителей. Они помогают учителям направить свою работу на повышение уровня воспитанности учеников, а именно уделить больше внимания

воспитанию уважения к окружающим, вежливости, чувства благодарности, ответственности.

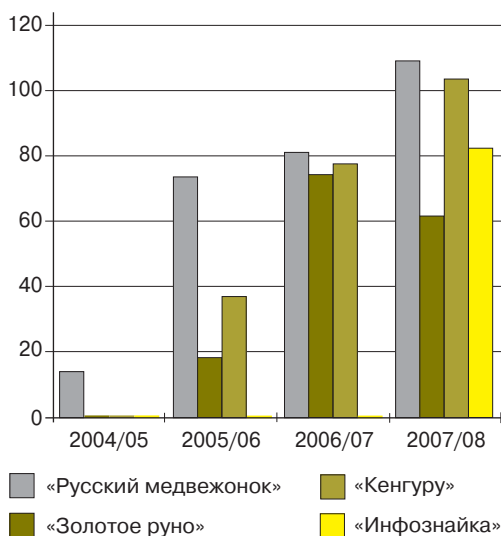
В школе ведется целенаправленная работа по развитию творческого потенциала школьников с помощью системы внеурочных мероприятий по предметам. До 2005 г. в школе ежегодно проводились «Недели наук», которые включали предметные олимпиады, конкурсы, викторины, выставки и т.п. Такие мероприятия позволяли развивать познавательные способности детей к наукам гуманитарного или естественно-научного цикла.

С 2005/06 учебного года эта работа строится иначе – наши ученики стали пробовать свои силы в интеллектуальных играх-конкурсах городского, российского и международного уровней: «Мир, в котором я живу», «Кенгуру», «Русский медвежонок» и «Золотое руно».

В параллелях с 1-го по 4-й класс проводится сначала внутришкольная интеллектуальная игра «Мир, в котором я живу», включающая задания по математике, русскому языку, литературе, окружающему миру, истории (в том числе и краеведению). Игра проходит в два тура. Первый тур – отборочный, проводится в каждом классе. В результате формируется команда из пяти человек, которая принимает участие во втором туре. По окончании второго тура выявляются победители по параллелям. Из учащихся 4-х классов, вышедших во второй тур, формируется команда для участия в городском туре. В 2006/07 учебном году школу представляла команда 4 «Г» класса (кл. рук. Л.И. Шкредова), которая заняла в своей подгруппе 1-е место и впервые вышла в финальный этап интеллектуальной игры. В 2007/08 году в финальный городской тур вышла команда 4 «В» класса (кл. рук. Л.Г. Митина) и заняла 5-е место среди 15 лучших команд города.

С каждым годом всё больше учеников принимают участие во всероссийских и международных играх-конкурсах, что является одним из показателей роста познавательной активности (см. диаграмму). Участвуя в таких играх, ученики могут попробовать свои силы и применить

**Участие учащихся МОУ НОШ № 55
в международных и всероссийских
играх-конкурсах**



полученные в школе знания в новых нестандартных ситуациях. Ребята приобретают ценный опыт выполнения олимпиадных заданий и достигают высоких результатов.

Для повышения качества образования важно состояние материально-технической базы школы. Наша школа укомплектована интерактивным оборудованием. Работа в интерактивном классе позволяет не только развить у детей интерес к процессу обучения, но и повысить квалификацию педагогов, способствует развитию их личности. Различные интерактивные программы помогают учащимся лучше усвоить материал, так как многие явления и понятия представлены в этих программах более зрелищно и ярко. Учителя нашей школы создают задания по различным предметам, используя программу Mimio. Данное оборудование применяется также для создания презентаций к проектам и просмотра видеофильмов.

В 2007/08 учебном году на базе нашей школы было проведено два семинара городского уровня для учителей начальных классов по использованию интерактивного оборудования на любом этапе урока.

Мы продолжаем работать над повышением качества образования и в дальнейшем планируем выстроить свою систему его оценки.

1. Жукова, Л.Е. Диагностика готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе : справочник руководителя и учителя нач. школы / Л.Е. Жукова. – Тула : Родничок, 1999.

2. Панасюк, В.П. Школа и качество : Выбор будущего / В.П. Панасюк. – СПб., 2003.

*Светлана Алексеевна Андрюкова – учитель начальных классов, руководитель лаборатории учителей начальных классов МОУ НОШ № 55, г. Калининград;
Анна Анатольевна Будзинаускаене – учитель начальных классов МОУ НОШ № 55, г. Калининград.*

**Формирование общеучебных умений
и навыков**

В.Ю. Савкуева

Уже несколько лет я преподаю по программам Образовательной системы «Школа 2100». Эта система позволяет целенаправленно развивать каждого ребенка, осуществлять личностно-деятельностный подход к процессу обучения, более полно реализовать идеи модернизации образования и новых стандартов. Одной из особенностей учебно-методического комплекта (УМК) является то, что формирование стандартных общеучебных умений заложено в методический аппарат всех учебников.

Работая с учебниками «Школы 2100», дети учатся думать, рассуждать, делать выводы и, конечно, писать без ошибок. УМК направлен на решение проблемы адаптации к школьной жизни детей, испытывающих на первых порах трудности в обучении, на создание комфортной психологической обстановки в школе, формирование общеучебных умений и навыков, развитие интереса к школьному обучению, воспитание самостоятельности и уверенности ребенка в собственных силах и соответствует тем условиям, которые должен создать УМК, чтобы

сформировать у школьника желание и умение учиться по учебнику.

Общеучебные умения и навыки – это универсальные для многих школьных предметов способы получения и применения знаний, в отличие от предметных умений, являющихся специфическими для той или иной учебной дисциплины. Существует ряд классификаций, которые можно свести в единую схему (см. внизу).

В этом учебном году у меня 1-й класс. При формировании общеучебных умений первоклассников большое внимание уделяю **организации их учебной деятельности**. Это прежде всего организация рабочего места: удобное расположение учебников, тетрадей, письменных принадлежностей и других предметов на парте во время работы, обучение приемам приведения в порядок рабочего места. Моей постоянной заботой является формирование у детей умений и навыков использования различных учебных принадлежностей. В этом мне помогает система поощрений («смайлики», или, по определению детей, «улыбашки») и работа группы «Образование» школьной детской организации «Доброград», которая проверяет готовность к уроку учеников класса и награждает самых достойных.

Сначала происходит общее знакомство с книгой. Дети узнают, что у нее есть обложка, листы, страницы. Обращаю внимание на нумерацию страниц, учу находить нужную. Постоян-

но напоминаю о том, что нужно бережно обращаться с книгой. Когда ребята научатся читать, то узнают, что у текстов и рисунков есть авторы.

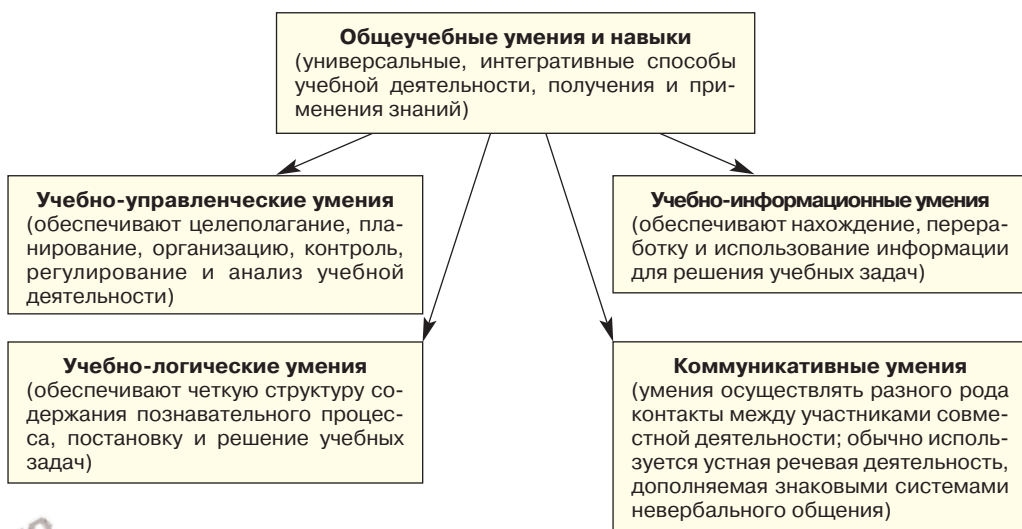
У первоклассников начинается формирование общеучебных умений и навыков в области коллективной познавательной деятельности: работа в группах, коллективное выполнение одного задания, взаимопомощь, организация ответственной зависимости. На первых порах дети при затруднениях в работе обращаются за помощью только к учителю. Стараюсь научить детей помогать друг другу в различных ситуациях учебной деятельности. Больших усилий требует от ребят групповая работа, где конечный результат зависит от согласованности совместных действий и усердия каждого. Инсценирование, чтение по ролям – виды коллективной учебной деятельности, в ходе которой дети приучаются к взаимодействию и взаимопомощи.

При формировании общеучебных умений и навыков придерживаюсь следующей последовательности педагогических действий.

1. Введение новой информации или новых инструкций: что, для чего и как делать.

2. Проведение систематических многократных упражнений (обязательное условие – их многовариантность).

3. Применение новых знаний на практике: многочисленные вариативные упражнения по всем предметам по практическому использованию



изученного материала, новой информации.

4. Коррекция: ошибки исправляются по ходу работы сначала учителем, а потом и учащимися.

5. Автоматизация общеучебных действий: их осмысленное, целенаправленное повторение для формирования умений качественно нового уровня. На этом этапе ребенок уже овладевает переносом, экономностью (свернутостью) практических и умственных действий, реконструкцией (перестройкой) и даже творчеством (сам придумал, сам догадался, сам сотворил).

Для первоклассников важна эмоциональная привлекательность умений. Они с удовольствием применяют те действия и приемы учебной деятельности, которые вызывают у них радостные переживания. Используются разнообразные приемы, эмоционально окрашивающие занятие: музыка, скороговорки, потешки, стихотворения.

Т.А. Эдисон говорил, что задача цивилизации – научить человека мыслить. Основой способности мыслить является логическая грамотность, т.е. некоторый минимум логических знаний и умений, необходимых в любой интеллектуальной деятельности. Классификация облегчает процесс изучения предметов и явлений окружающего мира. В своей практике стараюсь научить школьников группировать объекты по заданному признаку; выделять признак, общий для данных объектов; подбирать объекты, обладающие этим признаком; самостоятельно находить признак, по которому можно выполнить группировку. В процессе решения таких задач происходит формирование умения планировать свою деятельность, мотивировать каждый шаг, внимательно воспринимать информацию, логически осмысливать выполнение задания, рационально запоминать (записывать) результат своих действий, осуществлять самоконтроль.

Педагог должен помочь начинающим читателям определить стоящие перед ними задачи. Целесообразно перед чтением текста в классе совместно с детьми сформулировать цель чтения (не только на уроках литера-

турного чтения, но и на других, например на уроках математики при прочтении условия задачи). Работая с младшими школьниками, систематически использую словари и справочники. Предлагаю учащимся сравнить только что прочитанное в классе с тем, что они читали раньше. Очень полезно обсудить прочитанное в парах или группах, а также записать критические мысли и суждения сразу же по прочтении книги, например, в дневниках внеклассного чтения, которые дети могут красочно оформить, соединяя логическое и эмоциональное восприятие прочитанного. Недавно узнала о ведении двухчастного дневника. Такие дневники дают читателям возможность увязать содержание текста с личным опытом, удовлетворить их любознательность. Особенно полезны эти дневники, если необходимо прочитать какой-то большой текст. Чтобы сделать двухчастный дневник, следует, проведя вертикальную линию, разделить чистую страницу пополам. В левой колонке записывается, какая часть текста произвела наибольшее впечатление (вызвала какие-то воспоминания, ассоциации с эпизодами из жизни, озадачила, вызвала в душе резкий протест). В правой колонке записывается комментарий (что заставило человека записать именно эту цитату, какие мысли она вызвала, какой вопрос возник в связи с ней). Таким образом, читая текст, учащиеся должны время от времени останавливаться и делать свои пометки в двухчастном дневнике. На следующий год попробую применить его.

На уроках литературного чтения стараюсь систематически проводить многоаспектный анализ текста:

- композиционно-содержательный (определение темы, главной мысли текста, выделение микротем и т.п.);
- стилистический (обоснование принадлежности текста к определенному стилю речи, выделение характерных для стилей языковых средств и стилистических приемов);
- технологический (выделение в тексте ведущего типа речи, указание на сочетание различных типовых фрагментов);
- языковой анализ отдельных элементов текста (фонетический, орфо-

эпический, словообразовательный, лексический, морфологический разбор слов, синтаксический анализ словосочетаний, предложений);

– анализ правописания отдельных слов и пунктуации предложений (орфографический и пунктуационный разбор).

Юных читателей следует терпеливо приучать ставить перед собой небольшие аналитические задачи и обращаться с вопросами к книге, к себе, к товарищам. Примерные вопросы и задания могут быть такими:

– Спроси о том, чего ты не понял. Как ты проверишь, понял ли одноклассник содержание прочитанного?

– Прочитай вопросы учебника. Какого вопроса, по-твоему, недостает? Задай его.

– Что ты хотел бы выяснить при повторном чтении произведения?

Хочу особо подчеркнуть, что многие из подобных заданий авторы УМК «Школа 2100» включили в учебники и рабочие тетради.

Считаю необходимым применять в обучении новые информационные компьютерные технологии. Это позволяет организовать познавательную, творческую и исследовательскую деятельность учеников, сделать ее яркой, интересной, насыщенной. Постоянное использование в процессе обучения учащихся личных мобильных ноутбуков способствует формированию информационно-коммуникационных компетенций, которым придается огромное значение в современном обществе (эта работа строго дозирована в соответствии с санитарными нормами). Для создания интерактивного урока использую компьютерные программы Mimio и Pour point.

Далее остановлюсь на **формировании контрольно-оценочных действий учеников**. Работа начинается уже с первых дней обучения в школе. На уроках совместно с детьми изобретаем «волшебные линейки» и определяем критерии, по которым можно оценить любое действие. На уроках письма – правильное написание элементов букв, верное соединение букв друг с другом. На уроках математики – аккуратность начерченной схемы, правильность составленного выражения, само-

стоятельность выполнения работы. На уроках русского языка оценивается умение аккуратно писать, соблюдать изученные правила орфографии. После самооценки ученика обязательно следует оценка учителя по тем же критериям. Дети видят, что не всегда эти оценки совпадают. Тогда мы вместе анализируем выполнение задания и допущенные при этом ошибки.

Умение сравнить свою работу с образцом и сделать выводы (обнаружить ошибку или убедиться в правильности выполнения задания) – важный элемент самоконтроля, которому нужно учить. Родители также должны участвовать в формировании у детей доступных общеучебных умений и навыков, чтобы те могли правильно организовать свое рабочее место, выполнять режим дня и гигиенические правила, отвечать на вопросы и проверять себя и др. Был введен специальный консультативный день для родителей. Формирую у учеников привычку рационально выполнять учебные задания, внимательно слушать объяснения, контролирую темп чтения, письма, вычислений, навык учебного слушания, стараюсь создать благоприятные морально-психологические условия на уроках (ребята вовлекаются в познавательные игры, участвуют в физкультминутках, используют элементы аутотренинга и пр.). В результате такой системы мер в классе повысились успеваемость и качество знаний, умений и навыков специального и общеучебного характера, без которых невозможно успешно применять методы самостоятельной учебной работы.

Общеучебные умения и навыки способствуют решению задачи повышения эффективности и качества образования, поскольку польза его будет измеряться не тем, сколько ученик может «взять», а тем, сколько из «взятого» он сможет применить на практике.

Вероника Юрьевна Савкуева – учитель начальных классов МОУ НОШ № 55, г. Калининград.

Возможности изучения элементов логики на уроках математики и информатики в начальной школе

Т.В. Баракина



Современное начальное математическое образование является частью системы среднего образования и в то же время своеобразной самостоятельной ступенью обучения. Новое содержание математического образования сориентировано главным образом на формирование культуры и самостоятельности мышления младших школьников, элементов учебной деятельности средствами и методами математики. В ходе обучения дети должны научиться общим способам действия, осуществляя пошаговый контроль и самооценку выполненной деятельности, чтобы установить соответствие своих действий намеченному плану и т.п.

В связи с этим не случайно в программах по математике особое внимание уделяется формированию алгоритмической, логической и комбинаторной линий, которые получают свое развитие в процессе изучения арифметических, алгебраических и геометрических разделов программы.

Рассмотрим содержание логической подготовки в некоторых программах по математике для младших школьников.

1. Программа по математике Т.Е. Демидовой, С.А. Козловой, А.П. Тонких («Школа 2100»).

В программе «Моя математика» выделяется раздел «Элементы стохастики», в рамках которого представлены элементы комбинаторики, теории графов, наглядной и описательной стохастики, начальные понятия теории вероятностей.

Так, в 1-м классе учащиеся получают начальные представления о графах, учатся работать с таб-

лицами, строить цепочки логических рассуждений, используя математические сведения. Формируется понятие о взаимно однозначном соответствии, решаются задачи на расположение и выбор (перестановку) предметов.

Во 2-м классе полученные знания учащиеся уже применяют при изучении нового материала. С помощью таблиц и графов решаются комбинаторные задачи. Формируются первоначальные представления о сборе и накоплении данных, при этом младшие школьники учатся читать и записывать данные не только в таблицах, но и с помощью линейных диаграмм. Вводится понятие случайного эксперимента. Продолжается работа над высказываниями (истинные и ложные) в рамках изучения неравенств.

В 3-м классе закрепляются основные понятия теории вероятности, рассматриваются новые приемы решения комбинаторных задач: упорядоченный перебор вариантов, с помощью дерева выбора. Младшие школьники учатся представлять статистические данные с помощью линейных, столбчатых, круговых диаграмм, знакомятся с элементами теории множеств и теории высказываний.

Полученные знания учащиеся должны уметь применять в жизни, поэтому проекты, предлагаемые детям в 4-м классе, направлены на формирование умения собирать и обрабатывать статистическую информацию о явлениях окружающей действительности (опросы общественного мнения). В 4-м классе рассматриваются стохастические игры, вводятся

понятия «справедливые» и «несправедливые» игры, закрепляются элементы теории множеств, высказываний, графов.

2. Программа по математике Л.Г. Петерсон («Школа 2000...»).

Элементы логики представлены в разделе «Дополнительные понятия курса».

В 1-м классе вводится понятие «совокупность» предметов или фигур (обладающих общим признаком). Дети учатся составлять совокупности по заданному признаку, выделять части совокупностей, сравнивать их между собой, устанавливать равночисленность двух совокупностей с помощью составления пар, соединять совокупности в одно целое (сложение), удалять часть совокупности (вычитание).

Во 2-м классе учащиеся знакомятся с понятиями «операция» (прямая, обратная), «объект операции», «результат операции». Они осуществляют простейшие операции над предметами, фигурами, числами, составляют программу действий, рассматривают упорядоченный перебор вариантов, дерево возможностей. При изучении геометрического материала вводится понятие «сети линий», «пути».

В 3-м классе изучаются элементы математической логики. Ученики знакомятся с понятием множества, в том числе и с пустым множеством, элементами множества, подмножествами (классификация), знаками, обозначающими принадлежность к множеству. Они проводят операции над множествами, изучают их свойства (пересечение, объединение). Рассматривается диаграмма Венна.

Тогда же происходит знакомство с высказываниями, их видами: верное, неверное. На основе изученного материала вводится понятие «формула».

В 4-м классе дети осваивают диаграммы (столбчатые, круговые, линейные) и графики. Вводится тема «Координаты на луче и плоскости», в рамках которой изучаются координатный луч, шкалы, дети

учатся определять расстояние между точками координатного луча, рассматривают движение точек по координатному лучу.

3. Программа по математике В.Н. Рудницкой, Т.В. Юдачевой («Начальная школа XXI века»).

В соответствии с этой программой учащиеся овладевают многими важными логико-математическими понятиями. Они знакомятся, в частности, с математическими высказываниями, логическими связками («и», «или», «если... то», «неверно, что»), со смыслом логических слов (*каждый, любой, все, кроме, какой-нибудь*), составляющих основу логической формы предложения, используемой в логических выводах.

Выпускник начальной школы, обучавшийся по данной программе, должен отчетливо представлять себе, что значит доказать какое-либо утверждение; владеть простейшими способами доказательства; подобрать конкретный пример, иллюстрирующий некоторое общее положение, или привести опровергающий пример; применять определение для распознавания того или иного математического объекта, давать точный ответ на поставленный вопрос и пр.

Важной составляющей линией логического развития ребенка является его обучение (уже с 1-го класса) действию классификации по заданным основаниям и проверка правильности его выполнения.

Следует отметить, что вышеуказанные программы по математике выделяют отдельный содержательный раздел, в котором рассматриваются элементы логики. Другие же программы, например «Школа России», «Перспективная начальная школа», «Гармония» и т.п., несмотря на отсутствие подобного раздела, также знакомят детей с элементами логики в процессе обучения. Конкретизируем данное замечание.

1. Большинство программ начального курса математики при введении основных математических понятий используют теоретико-множественный подход.

2. При ознакомлении младших

школьников с выражениями с переменными, а также уравнениями рассматриваются элементы теории высказываний, предикатов.

3. В настоящее время абсолютно все программы по математике включили в свое содержание, помимо традиционных видов текстовых задач, комбинаторные задачи. Младшие школьники знакомятся с данным понятием на уровне представлений; учатся отличать комбинаторные задачи от других типов текстовых задач, рассматриваемых на уроках математики; приобретают навыки решения комбинаторных задач практическими, графическими способами.

4. При обучении младших школьников математике широко используются элементы теории графов (программы «Начальная школа XXI века», «Школа 2100», «Школа 2000...», система обучения Л.В. Занкова и др.). При этом учащиеся должны не только получить представления о графе, его составляющих (вершина, дуга, ребро), но и познакомиться с различными видами графов, научиться использовать графы в процессе решения задач из различных предметных областей.

В настоящее время не только содержание начального курса математики расширено за счет введения элементов логики, но и программы по информатике для учащихся 1–4-го классов также направлены на изучение основных понятий теорий множеств, высказываний, графов, решение комбинаторных задач и т.п. Рассмотрение данного материала позволяет на более высоком уровне подготовить младших школьников к изучению таких понятий информатики, как «информация», «алгоритм», «массив» и т.п.

Тенденция введения содержательной линии «Основы информационно-логической культуры мышления» наблюдается практически во всех существующих программах. Рассмотрим некоторые из них (см. таблицу на с. 36).

Обобщив приведенные в таблице данные, можно сделать вывод, что в большинстве рассмотренных программ введение элементов

логики осуществляется линейно. Только в «Информатике в играх и задачах» А.В. Горячева понятия вводятся в 1-м классе и продолжают изучаться в течение всего времени обучения в начальной школе. При этом наблюдается концентрическое построение курса, т.е. с каждым годом обучения материал усложняется, расширяется.

Кроме того, программа А.В. Горячева является составной частью Образовательной системы «Школа 2100», в рамках которой элементы логики изучаются и на уроках математики (учебно-методический комплекс по математике Т.Е. Демидовой, С.А. Козловой, А.П. Тонких).

Элементы теории множеств рассматриваются не во всех программах. Так, в программе Е.П. Бененсон понятие «множество» вообще не встречается. Отличается и наполнение содержания. Наиболее объемно оно представлено в программе «Информатика в играх и задачах».

Что касается высказываний, то некоторые авторы, например А.Л. Семенов, предпочитают работать с понятием «утверждение». На разном уровне представлены операции над высказываниями. При этом практически все «навешивают» на высказывания слова-кванторы, т.е. организуют работу с предикатами.

Графы рассматриваются всеми авторами в рамках изучения такого способа записи алгоритма, как блок-схема. Наиболее широко графы даны в программах А.В. Горячева и А.Л. Семенова. Учащиеся не только знакомятся с деревом, но и применяют его при решении логических задач.

При этом авторы не уточняют, что они понимают под «логическими задачами», относя данный термин как к комбинаторным задачам, так и к задачам с лишними и недостающими данными. Что касается последних, то в начальном курсе математики они рассматриваются как один из видов текстовых задач, при решении которых учащимся достаточно либо убрать, либо дополнить данные.

Уровень изложения учебного материала по линии «Основы информационно-логической культуры мыш-

**Содержание логической подготовки младших школьников
в некоторых программах курса информатики**

Программа, автор	Содержание раздела			
	Теория множеств	Теория высказываний	Теория графов	Комбинаторика
«Первые шаги в мире информатики» (С.Н. Тур, Т.П. Бокучава)	1 класс Понятие множе- ства. Вложенность множеств	2 класс Логические кон- цовки. Понятие «отрицание»	4 класс Блок-схема алго- ритма	1–4 классы Решение логиче- ских задач
«Информатика» (Е.П. Бененсон)	В явном виде от- сутствует	2 класс Высказывания, ис- тинные и ложные. простые и состав- ные. Слова-кванторы: <i>все, некоторые, ни один, каждый</i>	3 класс Блок-схема алго- ритма. 4 класс Файловое дерево и его структура	1–4 классы Решение логиче- ских задач. Задачи с неполной инфор- мацией
«Информатика» (А.Л. Семенов)	2 класс Множества. Подмножества. Мультимножество	2 класс Утверждения, ис- тинность, лож- ность, неопреде- ленность утверж- дений в данной ситуации. Утверж- дения, не име- ющие смысла	3–4 классы Деревья. Пути в дереве. Все пути деревя. Использо- вание дерева для решения задач. Следование в де- реве. Перебор вариан- тов по дереву	2–4 классы Решение логиче- ских задач, в том числе с использо- ванием графов
«Информатика в играх и задачах» (А.В. Горячев)	1–2 классы Понятие множе- ства. Элементы мно- жества. 3 класс Отношения между множествами. 4 класс Связь операций над множествами и логических опе- раций	1–2 классы Высказывания. Ис- тинность и лож- ность. Построение отрицания простых высказываний 3 класс Высказывания со словами <i>все, не все, никакие</i> . 4 класс Логические опера- ции «и», «или», «ес- ли... то»	1–2 классы Поиск путей на простейших гра- фах, подсчет вари- антов. 3 класс Графы и их табли- чное описание. Пути в графах. Деревья. 4 класс Пути в графах, удовлетворяющие заданным крите- риям. Простейшие «и/или» графы	1–4 классы Решение логиче- ских задач

ления» в начальном курсе информатики должен обеспечить учащимся возможность:

- 1) получить представление
 - об истинных и ложных суждениях;
 - о простейших схемах логических рассуждений;
 - о логических операциях «и», «или», «не»;
 - о множествах и операциях над ними (объединение, пересечение, включение);
 - о логических задачах на прос-

тейшие умозаключения с опорой на предметную область;

- о логических задачах различных типов (лабиринтных, комбинаторных, на использование выигрышной стратегии);

– о графах, используемых при решении логических задач;

- 2) познакомиться
 - с понятиями «суждение» и «умозаключение»;
 - с понятиями «истина» и «ложь»;
 - с назначением логических связей «и», «или», «не»;

- «множество», «элемент множества»;
- правилами логического вывода умозаключений;
- с понятиями «граф», «вершина графа», «ребро графа»;

3) научиться использовать

- элементы логики при решении логических задач и построении простейших умозаключений;
- графы при решении логических задач.

Таким образом, в общем виде можно выделить **следующие требования** к знаниям, умениям и навыкам учащихся **при изучении элементов логики в начальной школе:**

1. Элементы теории множеств:

- познакомиться со множествами различной природы на конкретных примерах и способами их записи (перечислением);
- научиться выделять элементы множества;
- познакомиться с основными типами отношений между множествами и способом их изображения с помощью кругов Эйлера–Венна;
- научиться выполнять некоторые операции над множествами (объединение, пересечение).

- научиться выделять элементы множества;
- познакомиться с основными типами отношений между множествами и способом их изображения с помощью кругов Эйлера–Венна;
- научиться выполнять некоторые операции над множествами (объединение, пересечение).

2. Элементы теории высказываний:

- познакомиться с высказыванием на уровне представлений;
- научиться отличать высказывания от других предложений;
- познакомиться с основными видами высказываний;
- научиться выполнять некоторые операции над множествами (отрицание, конъюнкция, дизъюнкция).

3. Элементы теории графов:

- получить представления о графе, его составляющих (вершина, дуга, ребро);
- познакомиться с видами графов (взвешенный, дерево, блок-схема);
- научиться использовать графы в процессе решения задач различных предметных областей.

4. Элементы комбинаторики:

- познакомиться с данным понятием на уровне представлений;
- учиться различать комбинаторные задачи от других типов текстовых задач, рассматриваемых на уроках математики;

- приобрести навыки решения комбинаторных задач практически, графическими способами, с использованием правила суммы и произведения;

- научиться решать задачи на определение числа размещений из n элементов по m элементов и задач с перестановками из n элементов, которые вводятся как частный случай задач с размещениями из n элементов по m элементов, когда m равно n .

Итак, элементы логики в начальной школе рассматриваются на уроках как математики, так и информатики. При этом уровень требований к знаниям, умениям и навыкам учащихся, а также содержание обучения по данному разделу несколько отличается в различных программах. Это связано прежде всего с тем, что в настоящее время «Стандарт начального образования» не предполагает обязательного рассмотрения данной темы в 1–4-х классах.

Литература

1. Мельников, О.И. Использование графов при обучении математике / О.И. Мельников // Начальная школа. – 2003. – № 5. – С. 80–84.
2. Солнышко, С.В. Использование комбинаторных задач при обучении первоклассников математике / С.В. Солнышко // Начальная школа. – 1996. – № 12. – С. 61–66.
3. Целищева, И.И. Обучение решению комбинаторных задач детей 4–10 лет / И.И. Целищева, И.Б. Румянцева, Е.С. Ермакова // Начальная школа. – 2005. – № 11. – С. 83–90.

Татьяна Вячеславовна Баракина – канд. пед. наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

Использование межпредметных аналогий и ассоциаций в преподавании математики в гуманитарном классе

О.В. Панишева

Я больше всего дорожу аналогиями, моими верными учителями.

Я. Кеплер

Учителя, которые работали в гуманитарных классах, хорошо знают, что и сам стиль преподавания, и задания, предлагаемые школьникам-гуманитариям, отличаются от аналогичных в обычных и других профильных классах.

Еще в 90-е годы прошлого века начали говорить о необходимости сочетать серьезное естественно-научное и техническое образование с гуманитарным. Сейчас все большую популярность завоевывает такая, на первый взгляд, парадоксальная идея: для лучшего усвоения знаковой информации, которую несет математика, нужно учить детей лучше усваивать образную информацию, в частности музыку, живопись, пластику [3].

Гуманитарные классы существуют уже достаточно долго, и особенности этих групп учащихся хорошо изучены. Например, известно, что у гуманитариев преобладает наглядно-образное мышление. Вот почему мы пытаемся создавать на уроке математики в гуманитарном классе как можно больше образов, используя сказки, поэзию, метафоры, ассоциации.

Среди всего разнообразия задач и заданий для учащихся гуманитарного класса мы предлагаем и такие, в которых знания математики тесно переплетаются со знаниями других, чисто гуманитарных предметов. Особое место в нашей практике занимают задания на установление аналогий между изучаемым математическим материалом и различными объектами из гуманитарной области и повседневной жизни. Это вызы-

вает интерес у школьников, склонных к гуманитарным наукам, придает им силы и вселяет надежду на дальнейшее успешное обучение, ведь выполнение таких заданий проходит живо, нестандартно и требует не только математических знаний, в которых гуманитарии чаще всего не сильны, но и гуманитарных, с которыми дело у ребят обстоит лучше. Мы хотим поделиться с коллегами опытом применения заданий на поиск межпредметных аналогий и ассоциаций.

Аналогия – один из общелогических методов. Как говорится в учебнике по философии науки, «слово *аналогия* греческого происхождения и означает буквально *соответствие, сходство*. При выводе по аналогии знание, полученное из рассмотрения какого-либо объекта, переносится на другой, менее изученный объект. Заключение по аналогии является правдоподобными. Этот метод не дает достоверного знания» [7, с. 355].

Именно потому, что заключения, сделанные по аналогии, носят лишь правдоподобный характер, этот общелогический метод с большой осторожностью применяется в математике. Выводы, сделанные по аналогии, нередко приводят к ошибкам: например, очень часто школьники переносят свойства фигур на плоскости на случай пространства, как это происходит при использовании теоремы о двух прямых, перпендикулярных третьей, заключение которой истинно на плоскости, но ошибочно в пространстве.

Однако то, что с осторожностью применяется для новых открытий в науке, может сослужить хорошую службу в преподавании уже известных фактов, в методике. Так, ученые, которые занимались использованием аналогий в обучении (О.А. Аракелян, С.Е. Ляпин, Г.Д. Балк, С.П. Бондарь), установили, что этот метод может быть полезным при повторении материала, для установления связей между разными темами школьного курса. В частности, И. Корнейчук отмечает, что «применение аналогии развивает творческие способности ученика, а состояние овладения аналогией характеризует уровень творческого развития человека» [6].

Чаще всего исследователи имеют в виду аналогию как метод познания. Традиционно учителя математики обращаются к аналогии при изучении похожих объектов плоскости и пространства для выдвижения гипотез о свойствах фигур (например, тетраэдра и треугольника, куба и квадрата, окружности и сферы и пр.).

Мы же поведем речь об аналогиях межпредметного характера, рассматривая этот термин в широком смысле, как это делается в психологии, где аналогия – это «один из видов ассоциации по схожести, на основе которой одна мысль вызывает другую» [10].

К теме аналогий часто обращаются и философы, например В. Беляев, который в структуре аналогии выделяет тему и форму. «Чтоб произошла аналогия, тема и форма должны относиться к разным предметным областям, иначе аналогия уступит место рассуждению с помощью примера или иллюстрации», – утверждает философ и сравнивает аналогю с метафорой по размытости символов и объектов, которым соответствуют эти символы [1].

Найденные нами в гуманитарных областях знания аналоги математических объектов также довольно приблизительны, размыты, отдалены, поэтому, взяв во внимание сравнение В. Беляева, предлагаем назвать их *литературными метафорами математики*.

Приведем аргументы, которые позволяют нам обосновать необходимость использования заданий на установление аналогий и ассоциаций в преподавании математики.

Первое, ради чего мы предлагаем использовать межпредметные аналогии, – это **интеграция знаний**, которая способствует формированию целостной картины мира. Филолог Г. Гачев, который попытался взглянуть на естественные науки, в том числе и математику, с позиций гуманитария, считает, что современное знание расколото на две отрасли – гуманитарную и естественно-математическую. Он отмечает, что на уроках математики школьник вынужден забыть о Пушкине, и наоборот, а поскольку мир един и человек един, то ребенку приходится существ-

ствовать в шизофренической ситуации раздвоения своих способностей [2]. Автор взглянул на математику с гуманитарной точки зрения; мы смотрим на гуманитарные объекты с позиции математика с одной целью – установить математико-гуманитарные параллели, своеобразные мосты между этими двумя колоссальными системами в культуре. С этой целью, а также чтобы приблизить любимый нами предмет к ученику-гуманитарию, сделать его родным и близким этому ученику, мы и пытаемся перевести математику, ее правила, методы, проблемы, задачи, теоремы на язык гуманитарной культуры, на язык образов, символов, эмоций.

Установление математико-гуманитарных параллелей при изучении математики заняло значительное место в нашей педагогической практике. Этому способствовало и наблюдение за учащимися в ситуации, когда они изучают новый материал. Часто школьники стараются найти в своей памяти аналог того, что изучается, при этом аналогичный объект не обязательно принадлежит математической отрасли знаний. Еще И.Ф. Герbart отмечал, что «область умственной сферы проявляется в способности воспроизвести ранее усвоенные знания в связи с теми, которые усваиваются в данный момент» [4, с. 8].

Приведем примеры некоторых ассоциаций, найденных нашими учениками.

Ученик 6-го класса Игорь Кусык после знакомства с понятиями общего кратного и общего делителя заметил, что кратные похожи на луч, а делители – на отрезок. На первый взгляд – ничего общего. А мальчик рассуждал так: «Кратных любое число имеет очень много, для этого достаточно это число умножить на одно из натуральных чисел. А натуральных чисел ведь бесконечно много. Начинается множество кратных некоторому числу самым этим числом, т.е. это множество кратных имеет начало, но не имеет конца, как и луч» (мы детализировали рассуждение, ребенок привел их в сокращенном виде). Перед нами типичный пример установления ассоциации по схожести: оба объекта имеют начало, но не имеют

конца. С помощью дополнительных вопросов нам удалось выяснить, что ученик не упустил из поля зрения и отличное в этих объектах – дискретность первого и непрерывность второго, выраженное им, естественно, в более простых, понятных ему терминах. Множество делителей числа всегда конечно, имеет начало и конец, как и отрезок. Таким образом, школьник перебросил мостик между теорией чисел и геометрией.

Ученица этого же класса Елена Фаттахова, получив задание расставить в выражении знаки действий и скобки для получения определенного значения, заметила, что это задание напоминает ей задание на расстановку знаков препинания, от места которых в предложении изменяется его смысл (известный пример: «казнить нельзя помиловать»). Приведение подобных слагаемых дети сравнивали с поиском однородных членов предложения, подобные фигуры – с синонимами, противоположные числа – с антонимами и т.д. Иногда предложенные детьми образы удивляют своей неожиданностью и на первый взгляд кажутся даже нелогичными. Так, при изучении геометрического смысла определенного интеграла у детей возник образ составления из кусочков одного целого – пазла.

Оригинальность, насыщенность, неординарность, яркость ассоциаций зависят от индивидуальных особенностей ученика. Часто они возникают стихийно, даже подсознательно. Их можно назвать свободными ассоциациями.

Мы решили провести **целенаправленную работу по развитию умения устанавливать аналогии и ассоциации**, выбрав в качестве поля их поиска разнообразные литературные произведения всевозможных жанров, включая фольклорные.

Учащиеся всегда с интересом откликались на задание проанализировать гуманитарные объекты с точки зрения поиска в них общего с математическими. Они с удовольствием рассматривали литературные произведения (поговорки, крылатые выражения, загадки, песни, стихотворения и пр.), сквозь призму математических знаний,

пытаясь найти то, что объединяет их с математикой (установить ассоциацию по схожести), интерпретировать математику языком литературы.

Особенность установленных связей состоит в том, что они не всегда носят непосредственный характер – дети могут использовать как прямой смысл пословицы или загадки, так и переносный. Это обусловлено тем, что у одних ребят с младшего школьного возраста сохранилась способность понимать значения слов и фраз буквально, другие же наделяют ситуации переносным смыслом. Не всегда логика рассуждений одного человека понятна другому, поэтому некоторые из найденных литературных метафор математики мы сопровождаем краткими комментариями, которые, надеемся, сделают более прозрачной логику установления ассоциативных связей между различными объектами.

Установление аналогий, угадывание математических объектов по аналогии сродни отгадыванию загадок. Это занятие очень нравится школьникам, и не только тем, кто учится в гуманитарном классе, а потому способствует поддержанию интереса к изучению математики.

Нельзя не заметить возможностей работы по установлению ассоциаций для развития творческих задатков: памяти, остроты мышления, воображения. Наибольшую тренировку получает образная память, которая присуща большей части учащихся гуманитарных классов. Развивается и умение переформулировать факты разными способами.

Иногда дети предлагают новые названия, которых нет в математике. Мы, однако, считаем, что они имеют право на существование, поскольку облегчают запоминание и припоминание информации. Пример такого названия – «метод елочки» для решения систем линейных неравенств (на числовой оси получается рисунок, напоминающий елку). Кстати, многие медицинские и другие естественнонаучные термины возникли по внешней схожести и ассоциации. Да и в математическом языке есть термины, использующие метафоры, – «машинная память», «математическое ожи-

дание», что убеждает нас в целесообразности применения этой ненаучной терминологии.

Включая в урок задания на аналогии, мы параллельно с математическими знаниями закрепляем и расширяем филологические. Например, выясняем, чем пословица отличается от поговорки.

Когда говорят о традиционных межпредметных связях математики с другими школьными предметами в рамках одного цикла дисциплин, то как на возникающую при этом трудность часто указывают на несогласованность терминологии, например, в физике и математике. В наших заданиях эти сложности не возникают уже потому, что школьники изначально настроены найти за различной формулировкой какую-то общую идею. Такие упражнения приучают ребят видеть за внешними различиями внутренне похожие процессы и явления, находить объединяющий их стержень, что приближает математику к условиям реальной жизни и задачам.

Описанные нами задания на поиск аналогий – всего лишь отдельный прием, форма работы. Но он может стать трамплином, оттолкнувшись от которого можно создать систему работы в гуманитарном классе, и тогда предлагаемый нами прием сможет войти в эту систему как ее элемент.

Анализируя результаты уже проделанной работы, заметим, что установленные ассоциации **непроизвольно запоминаются учениками и облегчают припоминание учебного материала**. Существует мнение, что припоминание имеет более широкие возможности, чем повторение [9]. При повторении мы получаем копию, а при припоминании – образ. (Человек мыслит образами, а не словами – это один из основополагающих тезисов эйдетики.) Соглашаясь с мыслью Н.Д. Симоновой, что для решения задач не так важна точная формулировка свойств, как их правильное применение, не можем не отметить, что и здесь все зависит от типологических особенностей учеников. Есть школьники, которые, не сформулировав правило, не могут приступить к решению, для других же дослов-

ная формулировка совсем не обязательна. Таким образом, **анalogии выполняют и функцию активизации нужной информации**.

Нами также было выявлено, что не все учащиеся одинаково успешно справляются с заданиями на поиск ассоциаций. Тот факт, что ученику не удается установить аналогю, еще не означает, что он не усвоил материал и не может применить его на практике. Скорее всего, это связано с типом мышления учащихся. Возможно, дети, которым трудно наполнить реальным смыслом абстрактный математический объект, являются «теоретиками», т.е. имеют абстрактно-теоретический тип мышления. «Практики» же с хорошо развитым образным мышлением, воображением, интуицией справляются с подобными заданиями лучше. Они способны устанавливать неожиданные, нетрадиционные, даже невероятные связи между объектами, могут увидеть общее и похожее там, где прагматик не станет и искать. Если рассмотреть предложенную И. Каплуновичем типологию мышления [5], то можно сделать вывод, что с заданиями на нахождение ассоциаций лучше справляются дети с доминирующей проективной подструктурой мышления (они любят изучать предмет с разных точек зрения, устанавливать соответствия между объектами и их изображениями, планировать, находить различные применения предмета на практике). Те же учащиеся, для которых предлагаемые нами задания кажутся тяжелыми, преимущественно имеют доминирующую порядковую подструктуру (хорошо классифицируют, сравнивают, рассуждают последовательно, логично, успешно действуют по готовым алгоритмам, предпочитая этот вид работы остальным).

Итак, целенаправленная работа по поиску аналогий способствует, во-первых, **интеграции знаний** и установлению межпредметных связей. Во-вторых, она **развивает умение устанавливать аналогю**, которое оказывается очень важным, к примеру, при поиске новых технических решений, так как позволяет отойти от стереотипов, привлечь интуицию, актуализировать творче-

ское мышление. Другими словами, развитие ассоциативного мышления ведет человека к моменту собственного открытия.

Результат наших совместных с учениками поисков мы систематизировали в таблице аналогий. Фрагмент этой таблицы представляем ниже.

Приведем теперь примеры того, как можно использовать предложенную таблицу.

Более всего в пословицах и поговорках отображены свойства функций (в таблице приведена лишь малая их часть), поскольку функциональные зависимости наиболее распространены в окружающей нас действительности. Анализ разнообразных зависимостей, с которыми встречается человек, способствует развитию у школьников умений видеть причинно-следственные связи, прогнозировать

Фольклорные метафоры математики

Математический объект	Фольклорный объект	Примечание
Аксиома	Ясно, как дважды два	
Метод от противного	Не было бы счастья, да несчастье помогло	
Параллельные плоскости	Загадка: два быка бодаются, вместе не сойдутся	Отгадка: небо и земля
Параллельные прямые	Загадка: два братца в воду глядятся, век не сойдутся	Отгадка: берега реки
Отрезок	Было бы начало, будет и конец. Как бечевку ни вить, а концу быть. Ласточка весну начинает, а соловей кончает	
Луч	Загадка: придет в дом, не выгонишь колом, пора придет – сам уйдет	Отгадка: солнечный луч
Прямая	Загадка: шагаешь – впереди лежит, оглянешься – назад бежит. Будешь ты у меня по ниточке ходить.	Отгадка: дорога
Круг и шар	Загадка: без окон, без дверей, полна горница людей. Полон хлебец белых овец	Здесь аналогия составлена не по отгадке, а по тому признаку, что круг и шар – фигуры, полностью «заполненные» точками
Окружность	Загадка: что не имеет ни начала ни конца?	Отгадка: кольцо
Через две точки можно провести только одну прямую	На двух якорях корабль крепче держится	Две точки однозначно задают прямую, закрепляют ее местоположение, как якоря – положение корабля
Если плоскости имеют одну общую точку, то они пересекаются по прямой, пересекающей эту точку	Коготок увяз – всей птичке пропасть	Общая точка – коготок, общая прямая – «вся птичка»
Прямая, перпендикулярная плоскости	Загадка: сто один брат, все в один ряд, вместе связаны стоят	Отгадка: забор. Каждый «брат» перпендикулярен земле
Проекция наклонной	От своей тени не убежишь. Загадка: сколько по ней ни иди, всё будет бежать впереди. Загадка: видать глазами, да не взять руками	Всякая наклонная имеет проекцию, как всякий предмет – тень Отгадка: тень
Перпендикуляр из точки на прямую	С одного вола двух шкур не дерут (словацкая мудрость)	Из одной точки на прямую двух перпендикуляров не провести
Прямоугольный треугольник	Все дороги ведут в Рим	Все высоты пересекаются в вершине

Нулевой вектор	У нашего господина нет ни ржи, ни овина	Все координаты равны нулю
Квадрат	Что вдоль, что поперек	
Функция общего вида (ни четная, ни нечетная). Ноль (ни положителен, ни отрицателен)	Ни да, ни нет. Ни то, ни се. Ни рыба, ни мясо. Ни вашим, ни нашим. Ни в тын, ни в ворота	
Немонотонная функция	Не всё в гору, ино и под гору	
Функция, не являющаяся непрерывной	Не всё дорога скатертью, бывают и перебежки. Не всё коту масленица, будет и великий пост. Не всё ненастье, проглянет и красно солнышко	
Возрастающая функция (прямая пропорциональность)	Чем дальше в лес, тем больше дров. Дальше в спор – больше слов. Больше почет – больше хлопот. Много снега – много хлеба. Меньше конь – меньше воз. Много гостей – много и новостей. Как аукнется – так и откликнется. Растет, как на дрожжах	
Убывающая функция (обратная пропорциональность)	Тише едешь – дальше будешь. Высоко летаешь – низко упадешь. Дальше от кузницы меньше копоти. Дальше положишь – ближе возьмешь. Меньше лести – больше чести. Меньше знаешь – крепче спишь	
Ограниченная функция	Выше меры и конь не скачет. Выше лба уши не растут. Выше лба очи не живут. Выше себя не вырастешь. Выше солнца сокол не летает. Дальше земли не упадешь. Есть и в море дно	
Неограниченная функция. Бесконечность	Горе, как море – берегов не видно	
График постоянной функции	Ни под гору, ни в гору	
Постоянная функция	Сколько волка ни корми, а он все в лес смотрит	
Сонаправленные векторы	Любить – это не смотреть друг на друга, а смотреть вместе в одном направлении	
Противоположно направленные векторы	Люди с базара, а Назар на базар	
Рефлексивность	Заяц самого себя боится	
Взаимно обратные действия	Одно слово кость ломит, другое – сращивает	
Вынесение множителя за скобки	Выносить сор из избы	
Нерациональный способ решения	Орлом комара не травят. Иглой дороги не меряют. Из пушки по воробьям не стреляют. Овчинка выделки не стоит	
Дифференцирование и интегрирование функции $y = e^x$	Вышел сух из воды. Истина не боится света. В воде не тонет, в огне не горит	

вать протекание процессов в дальнейшем. Функции и задачи, связанные с ними, являются одними из важнейших математических моделей, поэтому в школьном курсе математики так много внимания уделяется функциональной линии. Работа по установлению видов зависимостей может вестись не только на примерах из учебников и пособий, но и на фольклорном материале. Предлагаем провести диктант такого типа: учитель читает пословицу, а ученики должны определить, какая зависимость в ней отображена – прямая или обратная пропорциональность. Другой вариант проведения диктанта: учитель называет одно из свойств функции, а школьник из предложенного перечня пословиц должен выбрать ту, которая иллюстрирует данное свойство. Рекомендуем такое задание – каждой пословице из предложенных найти соответствующее свойство функции из некоторого их перечня. Еще одно задание: функциональные зависимости выражены словесно (в том числе загадками, пословицами и т.п.), аналитически, графически; их нужно разбить на группы (выбрать те, которые задают одну и ту же функцию).

При выполнении подобной учебной деятельности учащиеся не только устанавливают межпредметные связи, но и вовлекаются в изучение отечественной культуры и культуры других народов, что является одной из задач современного образования. Фольклор – кладезь народной мудрости. Обычно к нему обращаются учителя-словесники, но выполнение межпредметных заданий расширяет область его использования. Эти задания объединяют научную объективность, рациональность с образностью, эмоциональностью, ассоциативностью мышления школьников.

Для тренировки в свободном поиске ассоциаций предлагаем использовать игру по типу «испорченного телефона». Ведущий называет слово, а игрок должен подобрать к нему другое, которое ассоциируется с названным. Следующий игрок называет свое слово, ассоциирующееся у него со словом, названным предыдущим игроком. Побеждает команда, которая составит более длинную

цепочку ассоциаций. Например, треугольник – вершина – пирамида – Египет – сфинкс. Цель генерирования цепочки ассоциаций – расшатать стереотипы. Такие игры активизируют творческое мышление, способствуют формированию творческой личности учащихся. Конечно, математика имеет массу возможностей для развития творческого начала в ребенке, однако предлагаемый нами вид работы может занять достойное место в методическом арсенале учителя, работающего в гуманитарном классе.

Литература

1. *Беляев, В.В.* Аналогия и метафора : Логико-философские штудии – 2 : сб. ст. / В.В. Беляев; под ред. С.И. Дудника, Я.А. Слинина. – СПб. : Санкт-Петербургское Философское общество, 2003. – С. 37–46.
2. *Гачев, Г.Д.* Математика глазами гуманитария (дневник удивлений математике) / Г.Д. Гачев. – М. : Изд-во СГУ, 2006. – 360 с.
3. *Дорофеев, А.В.* Гуманитарные аспекты преподавания математики / А.В. Дорофеев // Математика в школе. – 1990. – № 6.
4. *Зверев, И.Д.* Взаимная связь учебных предметов / И.Д. Зверев. – М. : Знание, 1977. – 65 с.
5. *Каплунович, И.Я.* Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / И.Я. Каплунович. – М. : Педагогика, 1989.
6. *Корнійчук, І.* Метод аналогії у вивченні паралельності і перпендикулярності у просторі / І. Корнійчук // Математика в школі. – 2008. – № 4 – С. 31–34.
7. *Кохановский, В.П.* Основы философии науки : уч. пос. для аспирантов / В.П. Кохановский. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 608 с.
8. Русские пословицы и поговорки / Под ред. В.П. Аникина – М. : Худож. лит-ра, 1988. – 431 с.
9. *Сімонова, Н.Д.* Техніка «швидке згадування» / Н.Д. Сімонова // Математика в школах України. – 2008. – № 11. – С. 22–25.
10. *Слепкань, З.* Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посібник / З. Слепкань. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.

Ольга Викторовна Панишева – ассистент кафедры общей математики Луганского национального университета им. Т.Г. Шевченко, учитель высшей категории, г. Свердловск, пос. Шахтерский, Луганская обл., Украина.

Грани личностно ориентированного подхода

(Из опыта преподавания
мировой художественной культуры
в педагогическом колледже)

Р.А. Хайрварина

Согласно личностно ориентированному подходу в образовании главная фигура учебно-воспитательного процесса – это уникальная и целостная, находящаяся в процессе становления и совершенствования личность. Иными словами, гуманизм, индивидуальность, развитие составляют суть данного подхода.

На уроках мировой художественной культуры я учу своих студентов – будущих педагогов, что каждый человек, независимо от роста, возраста, социального или материального положения, – совершенно уникальное, неповторимое создание, каждый достоин уважения.

Современная гуманитарная наука все творения человечества – артефакты – объединяет в две большие группы: достижения культуры и достижения цивилизации. При этом под цивилизацией понимаются материальные ценности, областью же культуры является духовная сфера. Культура – это гуманитарные науки, религия, искусство, философия, образование, мораль, право. Не менее 80% шедевров мирового искусства созданы на религиозные сюжеты, поэтому при изучении многих тем мировой художественной культуры мы рассматриваем вопросы религии. Все мировые религии учат гуманизму, любви и милосердию.

Стараюсь воспитать у своих студентов гуманное отношение к их будущим ученикам, которое означает:

- понимание, сочувствие, любовь и уважение к детям, заинтересованность в их судьбе;
- оптимистическую веру в ребенка, признание его достижений;

- принятие ребенка таким, какой он есть, терпимость к детским недостаткам, способность учителя признать свою неправоту;

- сотрудничество, комфортность общения.

Важнейшим аспектом гуманизации педагогического процесса является увлеченность детей, вызванная интересным преподаванием. А чтобы интересно преподавать, учителю необходимо:

- быть самому увлеченным и влюбленным в свой предмет;

- отлично владеть материалом не только на уровне учебной программы, но и обладать широкой общей эрудицией;

- использовать межпредметные связи. Каждая учебная дисциплина отражает только небольшую часть картины мира, а наша цель – упорядоченность и целостность;

- использовать разнообразные методы, приемы, сочетать аудиовизуальные средства. На уроках мировой художественной культуры (МХК) мы иногда «слушаем» картину, затем студенты рассказывают, что они услышали, или вместе со студентами подбираем музыкальное произведение, отражающее характер и содержание произведений живописи, скульптуры и архитектуры (полученные умения необходимы для прохождения педагогической практики). Чтобы привить любовь к классической музыке и развить воображение, на уроках МХК проводим краткие медитации. Для этого знакомимся с произведением живописи в музыкальном сопровождении, затем, закрыв глаза, под ту же музыку пытаемся воспроизвести его на уровне мысленного образа. Чтобы лучше прочувствовать эпоху, отражением которой является произведение, мысленно, под музыкальное сопровождение, переносимся в другое время. Студенты делятся с классом наиболее интересными ассоциациями, которые у них возникли. Работа над развитием воображения способствует раскрытию творческого потенциала студентов – формированию способности к созданию зрительных образов, ассоциаций, умению предвидеть, прогнози-

ровать и моделировать педагогические системы.

У многих студентов заниженная самооценка. Молодые люди, только вступающие в жизнь, порой не уверены в своих силах и способностях. Поэтому гуманизация учебно-воспитательного процесса обязательно предполагает повышение самооценки учащихся, т.е. формирование положительной «Я-концепции».

Часто говорю студентам, что они могут без ущерба для психического и физического здоровья закончить несколько вузов, аспирантуру, защитить кандидатскую и докторскую диссертации. Средний человек использует только 5–7% заложенных в него природой возможностей. Студенты в период сессии используют примерно 9% своих потенций. Остальные 90% возможностей бездействуют. Поэтому надо не жалеть себя, а загружать работой. Только в процессе деятельности происходит развитие и совершенствование личности. Если мы хотим иметь быстрые ноги, мы должны больше бегать, если хотим иметь крепкие мускулы, мы должны качать мышцы. Если хотим творчески мыслить, мы должны заставлять себя думать, запоминать, представлять, стараться отличать существенное от несущественного, решать различные задачи и головоломки. Даже столь нелюбимая всеми зубрежка по-своему полезна, потому что она оттачивает механическую память, которая является основой логической. А полученные знания обязательно пригодятся, ведь то, что сегодня нам кажется ненужным, завтра может оказаться очень полезным и востребованным на практике. Вот почему преподавателям предметных дисциплин в педагогических учебных заведениях необходимо ориентироваться в программах школы по смежным дисциплинам, претворяя в преподавании практико ориентированный подход.

Заниженная самооценка молодых людей является, на наш взгляд, одной из причин участвовавших в последние годы попыток суицида в студенческой среде. Поэтому на уроках МХК я призываю студен-

тов любить, ценить и уважать себя как уникальное неповторимое творение, беречь свою жизнь (темы «Художественная культура Византии и европейского Средневековья», «Художественная культура Руси», «Арабо-исламская художественная культура» и «Отражение исламской культуры в художественной культуре Башкортостана», «Индо-буддийская художественная культура»).

Мировая художественная культура – это постоянное соприкосновение с прекрасным, а «прекрасные образы вызывают красивые мысли, красивые мысли способны построить более красивую жизнь» (Платон). Художественная культура гармонизирует личность, делая тоньше ощущения и восприятие. Вызывая эстетическое переживание, она тем самым усиливает, активизирует познавательный процесс, позволяет глубже понять различные явления.

Самая прекрасная, самая нравственная мысль – о благе человечества. Поэтому свои уроки МХК мы начинаем с мысленного коллективного доброго пожелания человечеству, называя это упражнение «духовной зарядкой». Искренне, от души, мысленно или шепотом произнося приведенные ниже слова индийского философа Свами Вивекананды, под тихое звучание музыки, двенадцать раз, направляя мысль на север, восток, юг и запад:

«Да будут все люди счастливы!

Да будут все люди мирны!

Да будут все люди блаженны (то есть устремлены ко благу)!

Пусть будет миру хорошо!»

Рамзия Ахметовна Хайрварина – преподаватель Белебеевского педагогического колледжа, г. Белебей, Республика Башкортостан.

Современный учебник русского языка для начальной школы*

Е.В. Бунеева

Статья 3

Отражение в учебнике развивающей парадигмы образования

В статье кратко излагается развивающая образовательная парадигма, разработанная в рамках Образовательной системы «Школа 2100». Показано, как в учебниках непрерывного курса «Русский язык» реализуется ряд положений этой парадигмы: принцип адаптивности, деятельностный подход, линейное построение курса родного языка.

Ключевые слова: развивающая (вариативная) парадигма образования, психолого-педагогические принципы (личностно ориентированные, деятельностно ориентированные, культурно ориентированные); принцип минимакса, деятельностный подход; учебник русского языка.

В публикуемой серии статей речь идет об учебнике нового поколения, который, с одной стороны, должен полностью выполнять все свои функции, отвечать общим дидактическим и методическим требованиям, предъявляемым к любому учебнику, а с другой стороны – отражать развивающую парадигму образования. Именно с этих позиций мы рассматриваем учебники «Русский язык» для начальных классов Образовательной системы «Школа 2100». В статье первой было показано, как в них реализованы основные функции учебников, в статье второй рассмотрено их соответствие общим психолого-педагогическим и методическим требованиям к учебникам. Тема третьей статьи – отражение в учебниках «Русский язык» развивающей (вариативной) парадигмы образования.

Цель данной серии статей – помочь учителю максимально эффективно реализовать в своей работе возможности наших учебников.

Развивающая парадигма применительно к массовому школьному обу-



чению была изложена А.А. Леонтьевым в виде ряда взаимосвязанных принципов «педагогике здравого смысла» в Образовательной программе «Школа 2100» [6, с. 87–92]:

1) личностно ориентированные принципы (адаптивности, развития, психологической комфортности);

2) культурно ориентированные принципы (образа мира, целостности содержания образования, систематичности, смыслового отношения к миру, ориентировочной функции знаний, овладения культурой);

3) деятельностно ориентированные принципы (обучения деятельности, управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации, управляемого перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика; опоры на предшествующее (спонтанное) развитие; креативный принцип).

Данная система принципов как развивающая (вариативная) образовательная парадигма нашла отражение в требованиях к школьным учебникам нового поколения, сформулированных А.А. Леонтьевым [5, с. 25–27]. Эти требования реализовывались в ходе создания и апробации учебников непрерывного курса «Русский язык» в рамках Образовательной системы «Школа 2100» в 1995–2005 гг.

1. «Учебник для ученика, а не учебник для учителя». Учебник родного языка должен быть написан так, чтобы его содержательное развертывание отвечало образовательным по-

* Продолжение публикации серии статей. Начало см. в № 2, 3 за 2009 г.

требностям любого ученика, т.е. чтобы каждый ребенок мог работать по нему адекватно своим способностям и с неослабевающим интересом, имел возможность дифференцированно подходить к учебному материалу, свободно выбирать упражнения. Здесь особую значимость приобретает **принцип минимакса** (А.А. Леонтьев, Ю.Г. Татур [6, с. 106–107; 7, с. 10]), в соответствии с которым материалы учебника должны иметь двухуровневый характер. Верхний уровень – это объем материала, который учебник **предлагает** всем учащимся, нижний уровень – тот минимум знаний, умений и навыков, который **необходимо** усвоить каждому. Такой подход позволяет одним ученикам ограничиться необходимым минимумом, другим – выйти за пределы учебника, а остальным – разместиться в промежутке между минимумом и максимумом в соответствии со своими предпочтениями и возможностями.

Покажем, как реализуется этот подход в наших учебниках по русскому языку для начальной школы. Начнем с курса обучения грамоте. В «Букваре» (до 2008 г. учебник назывался «Моя любимая Азбука») каждый разворот (две страницы) содержит материал одного урока, причем левая страница предназначена прежде всего для детей, не умеющих читать, правая – для тех, кто овладел грамотой еще до школы. При этом предусмотрена и работа читающих первоклассников с материалом левой страницы разворота: чтение, наблюдение над языковым материалом и т.д. При выполнении звуко-буквенного анализа слов более подготовленные дети не только обозначают звуки на схеме цветными точками, но и могут напечатать буквы (все или только известные). На правых страницах разворотов в «Букваре» помещены тексты для читающих детей, тематически связанные с материалом соседней страницы. Эти тексты в учебнике набраны жирным шрифтом, и в каждом из них есть слова, которые уже могут прочитать и те дети, которые только учатся читать. Слова, состоящие из изученных букв, напечатаны светлым шрифтом. Постепенно, от страницы к странице, слов,

которые могут прочитать все дети, становится всё больше, а к концу учебника тексты на обеих страницах визуальнo уже не различаются. Это означает, что все первоклассники научились читать. Такой прием позволяет каждому ребенку видеть свое продвижение вперед, свой успех и одновременно перспективу, а учителю помогает организовать на уроке работу с детьми, уровень читательских умений которых различен.

Возможны разные варианты работы с текстами на правых страницах разворотов. Например, учитель дает задание нечитающим детям просмотреть текст, обращая внимание на шрифт, найти и прочитать слова с уже известными буквами, в других словах подчеркнуть изученные буквы, подсчитать, сколько раз встречается та или иная буква в одном абзаце, и т.д. Пока эта группа выполняет задание, учитель работает с читающими детьми: предлагает им прочитать фамилию автора, заглавие и ключевые слова текста, соотнести прочитанное с иллюстрацией и высказать свои предположения о теме текста и его содержании (этап антиципации); после этого дети приступают к самостоятельному чтению про себя.

В это время учитель проверяет, как выполнила задание первая группа учеников. Затем с текстом работают все дети: первая группа слушает чтение вслух, участвует в «диалоге с автором», который учитель ведет по ходу чтения. Ученики второй группы читают вслух и также участвуют в «диалоге с автором». В заключение проводится обобщающая беседа, в которой также участвуют все дети.

С организацией работы по данному учебнику подробно знакомит методическое пособие для учителя [1].

Учебники «Русский язык» для начальной школы строятся как продолжение непрерывного курса – также на основе принципов адаптивности, психологической комфортности и минимакса, а именно:

а) в них предложена единая система, обеспечивающая ориентировку ребенка в учебной книге. При этом условные обозначения в учебниках для 2-го и 3-го классов частично взяты из

«Букваря» (для фонетического разбора, разбора слова по составу), чтобы способы предъявления учебного материала не были абсолютно новыми для детей. Постепенно, уже в 4-м классе, вводится система условных обозначений, которая принята в наших учебниках для основной школы, продолжающих непрерывный курс русского языка;

б) учебники «технологичны», т.е. имеют общую структуру материала по каждой теме, которая позволяет организовать исследовательскую работу над языковым материалом, проводить уроки открытия нового знания в технологии проблемного диалога. Подробно об этом шла речь в статье первой [2, с. 63];

в) содержание предлагается на двух уровнях – необходимым и программном, в учебниках дифференцирован материал для изучения и ознакомления;

г) система контроля умений и знаний по русскому языку организована на трех уровнях: необходимом, программном и максимальном;

д) дается возможность свободного выбора упражнений. Так, например, в учебниках для 3-го и 4-го классов в отдельный подраздел каждой темы вынесены упражнения для самостоятельной работы дома. Это система упражнений, направленная на развитие ключевых предметных умений каждой темы (учебно-языковых, правописных, речевых). Ученики могут выбрать упражнения, которые наиболее актуальны для них и развивают определенные умения; могут варьировать последовательность выполнения домашних упражнений. Мы рекомендуем учителям не задавать каждый раз упражнение «на завтра», а предложить детям за определенный отрезок времени (он ограничен сроком изучения каждой темы) составить свою индивидуальную программу самостоятельной домашней работы и выполнять ее в удобное для них время. Эта индивидуальная программа может быть дополнена упражнениями из сборников «Дидактический материал» для 2–4-го классов, входящих в учебно-методический комплекс (УМК) по русскому языку [4].

2. Деятельностный подход к учебнику: органическое единство обучающей и контролирующей функций, использование обучающего контроля.

Учебник «Русский язык» мы рассматриваем в составе УМК. Об организации обучающего контроля через систему заданий учебника под рубрикой «Это ты знаешь и умеешь» мы уже говорили в статье первой [2, с. 63]. В тетрадях «Проверочные и контрольные работы по русскому языку» [3], входящих в УМК, проверочные работы предлагаются в соответствии с моделью контроля и оценивания, разработанной в Образовательной системе «Школа 2100». Выполняя их, ученики могут продемонстрировать *свой уровень усвоения учебного материала* – в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта (*необходимый уровень*) и программы «Школа 2100» (*программный уровень*), а в отдельных заданиях этот уровень может быть *максимальным* – сверх программы. Таким образом выявляется степень самостоятельности и нестандартности в освоении каждого умения. Задания **на необходимом уровне** проверяют знания и основные умения, которые многократно отрабатывались в заданиях подобного вида, т.е. являются для учащихся стандартной задачей (этому учили, и учили именно так). Задания **на программном уровне** требуют большей самостоятельности или демонстрируют уровень знаний и умений учащихся в нестандартной ситуации (это новая задача, специально и именно так этому не учили, но освоенные умения позволяют найти решение). Задания **на максимальном уровне** выявляют прежде всего уровень развития у детей чувства языка. Ряд заданий предложен только на необходимом уровне, который в этих случаях является одновременно и программным, что отражает специфику предмета «Русский язык».

Приведем примеры заданий.

3-й класс. Проверочная работа № 6 («Части слова»).

Задание 2. Проверяем умение видеть в словах приставки.

Необходимый уровень.

Обозначь ☒ только слова с приставками. Приставки выдели.

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Надежда | <input type="checkbox"/> настольный |
| <input type="checkbox"/> наговорил | <input type="checkbox"/> налепил |
| <input type="checkbox"/> налим | <input type="checkbox"/> нарисовал |
| <input type="checkbox"/> наивный | <input type="checkbox"/> напрасный |

Максимальный уровень.

Определи, сколько приставок в слове *заприметил*. Обозначь правильный ответ ☒.

- ☐ нет приставок ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3

Задание 4. Проверяем умение образовывать слова с помощью приставок.

Необходимый уровень.

Образуй от глагола *бежать* четыре глагола с помощью приставок. Запиши. _____

Программный уровень.

Напиши глагол, от которого данные глаголы образованы с помощью приставок.

Запорошил, припорошил ← _____

3. Преодоление концентричности в курсе родного языка, его выстраивание в единой логике от 1-го до 11-го класса, что позволяет исключить дублирование изучаемого материала и расширить курс, в том числе за счет обучения различным видам устной и письменной речи. У нас была реальная возможность решить эту проблему, поскольку один и тот же авторский коллектив создавал учебники непрерывного курса: от «Букваря» до двухуровневых учебников для 10-го и 11-го классов (учебники общеобразовательного и профильного гуманитарного уровня). Это позволило нам, например, предложить в «Букваре» пропедевтический курс русского языка; ввести тему «Простое и сложное предложение» в учебники для 3-го и 4-го классов, тему «Прямая речь» – в курс 4-го класса. В учебнике «Русский язык» для 5-го класса изучение сложного предложения не начинается (как это традиционно происходило), а продолжается на той базе, которая была создана в начальной школе. Для ознакомления предлагается тема «Средства связи частей сложного предложения». Пятиклассники знакомятся с сочинительной, подчинительной и бессоюзной связью; также пропедевтически дается тема «Вводные слова. Предложения с вводными словами».

Другой пример: изучение темы «Простое и сложное предложение»

в 3-м и 4-м классах позволило иначе выстроить систему работы по развитию связной письменной речи, в результате которой выпускники начальной школы приходят в 5-й класс с умениями создавать письменные тексты-повествования и описания в разговорном стиле.

Приведенные примеры иллюстрируют, как в учебниках русского языка Образовательной системы «Школа 2100» находит отражение развивающая (вариативная) парадигма образования. Такой подход позволяет сделать процесс обучения личностно ориентированным, получить новый образовательный результат.

Литература

1. Бунеева, Е.В. Уроки обучения грамоте по учебнику «Моя любимая Азбука» и прописям «Мои волшебные пальчики»: метод. рекоменд. для учителя / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина и др.; под науч. ред. Е.В. Бунеевой. – Изд. 3-е. – М.: Баласс, 2005.
2. Бунеева, Е.В. Современный учебник русского языка для начальной школы: Статья 1: Основные функции учебника / Е.В. Бунеева // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 2. – С. 60–65.
3. Бунеева, Е.В. Проверочные и контрольные работы по русскому языку: 2, 3, 4 кл.: В 2-х вар. / Е.В. Бунеева. – Изд. 2-е, перераб. – М.: Баласс, 2009.
4. Комиссарова, Л.Ю. Дидактический материал (упражнения) к учебникам «Русский язык» для 2, 3, 4 кл. / Л.Ю. Комиссарова. – М.: Баласс, 2003–2008.
5. Леонтьев, А.А. Психолого-дидактические основы школьных учебников нового поколения (на примере русского языка и литературы) / А.А. Леонтьев // «Школа 2100» как образовательная система: сб. мат.: Вып. 8. – М.: Баласс; Изд. дом РАО, 2005. – С. 17–27.
6. Образовательная программа «Школа 2100» // Образовательная система «Школа 2100»: Педагогика здравого смысла: сб. мат. / Под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М.: Баласс; Изд. дом РАО, 2003. – С. 72–140.
7. Татур, Ю.Г. К формированию концептуально-методических основ согласованности государственных образовательных стандартов в системе общего и профессионального образования / Ю.Г. Татур. – М., 1998.

Екатерина Валерьевна Бунеева – канд. пед. наук, доцент, руководитель коллектива авторов учебников «Русский язык» – непрерывного курса для 5–11-го классов, координатор гуманитарного направления в Образовательной системе «Школа 2100», г. Москва.

О свойствах замечательных слов лично-притяжательных

О.Е. Вороничев

При морфологическом анализе лично-притяжательных местоимений *его, её, их* как в школьном, так и в вузовском курсе русского языка возникают объективные трудности, поскольку эти слова обладают совершенно особыми лексико-грамматическими свойствами, которые изучены еще не в полной мере.

У местоимений со значением принадлежности 3-му лицу нет начальной формы, потому что отсутствуют какие-либо другие, однако, как и у несклоняемых существительных типа *пюре, шоссе*, в контексте обычно появляются определенные родовые, числовые и падежные значения, которые могут не совпадать с внутренней фиксированной семантикой рода, числа и падежа этих слов. Сравните: *её* (ж.р., ед.ч., Р.п.), *его* (м.р., ср.р., ед.ч., Р.п.), *их* (мн.ч., Р.п.), но с *её учениками* (общее знач. м.р., мн.ч., Т.п.), *о его студентках* (общее знач. ж.р., мн.ч., П.п.), *к их помощи* (общее знач. ед.ч., Д.п.). Общее значение устанавливается по падежно-родо-числовой форме изменяемого существительного, к которому примыкает зависимое притяжательное местоимение. Форму И.п. ед.ч. определяемого существительного (главного слова), т.е. начальную форму всего словосочетания, можно было бы считать условной начальной формой слов *его, её, их* (например, для местоимения *его* из словосочетания *с его друзьями* условной начальной формой было бы *его друг*). Косвенным подтверждением существования обобщенной начальной формы мог бы служить и соответствующий значению И.п. вопрос *чей?*, варьирующийся в других падежах: *его – чьего? – друга* (Р.п.), *его – чьему? – другу* (Д.п.) и т.д. Однако такой подход не только не помог бы в определении постоянных признаков, но и внес бы в анализ

путаницу из-за возможного несовпадения внутренней и контекстуальной семантики. Поэтому логичнее признать эти местоимения не имеющими начальной формы.

По происхождению *его, её, их* – застывшие формы Р.п. слов *он, она, они*, т.е. родо-числовых словоформ личного местоимения *он*. Генетическая связь настолько ярко выражена, что многие исследователи (в том числе Н.М. Шанский и А.Н. Тихонов) рекомендуют рассматривать эти слова как личные местоимения, употребленные в значении притяжательных, и считают их начальной формой местоимения *он* [11, с. 153]. Л.Д. Чеснокова наряду с тем же традиционным подходом излагает альтернативный, согласно которому «формы *его, её, их* со значением притяжательности можно считать неизменяемыми притяжательными местоимениями, лишь по происхождению связанными с лично-указательными» [10, с. 81]. В.В. Виноградов в книге «Русский язык» пишет о возможности их употребления в значении притяжательных прилагательных (см. [1, с. 335]). Авторы полной (1980) и краткой (1989) академических грамматик, развивая мысль В.В. Виноградова, относят лично-притяжательные местоимения *его, её, их* к неизменяемым прилагательным (см., например: [4, с. 239]), т.е. фактически признают их функциональными омонимами.

Каждый из перечисленных выше подходов имеет свою доказательную базу и, безусловно, заслуживает внимания. Мы также считаем, что сопоставляемые лично-указательные и лично-притяжательные слова наиболее целесообразно рассматривать как функциональные омонимы, но относящиеся не к разным лексико-грамматическим классам (частям речи), а к принципиально разным лексико-грамматическим разрядам местоимений.

При детальном изучении притяжательных слов *его, её, их* становится очевидным, что они обладают уникальными грамматическими особенностями. У них, как и у личного местоимения *он*, проявляется отношение к 3-му грамматическому лицу, но *он* и его словоформы *его, её, их* выражают непосредственное указание на 3-е

лицо, так как замещают имена существительные и употребляются в предметном значении, а лично-притяжательные местоимения *его, её, их* имеют значение принадлежности 3-му лицу, поскольку обозначают признак и замещают имена прилагательные. Они не изменяются по родам, числам и падежам, но имеют грамматические значения рода (в ед.ч.), числа и падежа как постоянные, застывшие признаки, заимствованные у родо-числовых форм Р.п. местоимения *он*. При этом местоимение *её* имеет фиксированное (неформальное) значение женского рода, противопоставленное такому же фиксированному, но недифференцированному значению мужского-среднего рода коррелята *его*. Наряду с постоянным, «внутренним» родовым статусом слова *его* и *её* имеют такое же фиксированное значение ед.ч., противопоставленное неформальному значению мн.ч. коррелята *их*. Кроме того, каждое из этих местоимений остается застывшей формой Р.п.; ср.: улыбка мамы (*кого?*, *чья?*) и улыбка её (*чья?*, *кого?*).

Эти слова отличаются от омонимичных форм личного местоимения *он* и морфемной структурой, поскольку стоящие за супплетивным корнем <j> конечные морфемы в неизменяемых притяжательных местоимениях *его* (<j-э>*го*), *её* (<j-э>*ё*), *их* являются уже не окончаниями, а суффиксами (в слове *их* этимологическая корневая фонема <j> превратилась в <и> и совпала с начальным звуком флексии, т.е. стала апплицированной).

У лично-притяжательных слов *его, её, их*, как и у всех притяжательных местоимений, внутреннее лексико-грамматическое значение нередко контрастирует с внешним (контекстуальным). Однако эти местоимения отличаются от других лично-притяжательных (*мой, твой, наш, ваш*) тем, что последние не имеют внутреннего фиксированного родового значения, которое есть у *его* и *её*, но обладают формальными средствами выражения внешних грамматических значений рода, числа и падежа, т.е. окончаниями. Сравните: *наш* □ человек (окончание ед.ч. контрастирует с семантикой множественности) и *наш-и люди* (окончание выража-

ет значение мн.ч., совпадающее с общей семантикой слова). Следовательно, у лично-притяжательных местоимений *мой, твой, наш, ваш* грамматические значения рода, числа и падежа должны устанавливаться по согласованным с формами определяемого существительного окончаниям, так как являются словоизменительными (непостоянными) признаками, а у *его, её, их* – по внутренней фиксированной семантике этих неизменяемых слов, поскольку представляют собой неформальные категории.

При отграничении лично-притяжательных слов *его, её, их* от омонимичных форм *его, её, их* личного местоимения *он* главным дифференциальным критерием остается синтаксическая функция: первые выступают в предложении в роли несогласованного определения, а вторые, как правило, выполняют функцию прямого дополнения. Например, в предложении *Я давно не видел его* последнее слово выступает в роли прямого дополнения, следовательно, является личным местоимением *он* – изменяемым словом, употребленным в форме В.п. ед.ч. м. р., а во фразе *Я давно не видел его собаку* омонимичное слово выполняет функцию несогласованного определения и поэтому входит в разряд лично-притяжательных местоимений, представляя собой застывшую форму.

В.В. Виноградов также отмечает возможность употребления притяжательных местоимений в роли сказуемого и подтверждает свое наблюдение примером из «Дневника лишнего человека» И.С. Тургенева: *Да, Лиза теперь его. Теперь уже ничто её не может спасти, удержать на краю пропасти* [1, с. 335–336]. Омонимичные формы местоимения *он* в роли сказуемого обычно не выступают. Однако эти слова разных лексико-грамматических разрядов иногда попадают в так называемую «зону синкретизма», т.е. в условия, когда контекст не позволяет точно определить, к какому из двух лексико-грамматических разрядов относится местоимение. Это бывает в тех случаях, когда местоимение связано в словосочетании или предложении с отглагольным существительным и при этом нельзя уверенно констатировать,

каким именно способом: управлением или примыканием. Препозиция или постпозиция по отношению к главному (определяемому или управляющему) слову в силу инверсионных возможностей русского языка также не является гарантией конкретной принадлежности местоимения к одному из двух разрядов. Так, например, к зависимым компонентам в словосочетаниях *его поиски, ее проверка, их исполнение* в равной степени могут быть заданы вопросы *чья?, чья?, чьё?* (=> примыкает притяжательное местоимение) и *кого?, чего?* (=> управляемым является личное местоимение). Расширенный контекст тоже не всегда устраняет эту двусмысленность, ср.: *Охотник весь день шёл по следу зверя, но его поиски были безуспешными (поиски – чьи? – охотника => его – притяжательное мест., или поиски – кого? – зверя => его – мест. 3-го лица в Р.п.). Ревизионная комиссия проверила документацию нашей фирмы, и результаты её (комиссии или документации?) проверки имели для нас роковые последствия. Девушки пели народные песни; их (девушек или песен?) исполнение не оставляло никого из слушателей равнодушным.* Подобные предложения, которые нередко встречаются в

речевой практике, следует рассматривать как нарушения норм литературного языка, т.е. как стилистико-грамматические ошибки. В нормированном высказывании, автор которого не преследует особые стилистические цели, не должно быть двусмысленности. Она может быть легко устранена, например: *Девушки пели народные песни, исполнение которых (= только песен) не оставляло никого из слушателей равнодушным.*

Дифференциальные признаки функциональных омонимов *его, ее, их* удобно представить в виде таблицы (см. внизу). Таким образом, можно назвать по крайней мере 12 отличительных признаков, которые позволяют утверждать, что слова из левой и правой колонок – морфологические единицы совершенно разных лексико-грамматических разрядов.

Примечание. В отличие от В.В. Бабайцевой, Л.Д. Чесноковой [10], Е.В. Клобукова [9, с. 576], А.К. Карпова [3], Т.В. Матвеевой [5, с. 44] и других исследователей, признающих категорию рода у местоимений 3-го лица несловоизменительной на том спорном основании, что «он и она (и оно) указывают на разные предметы, подобно тому, как *учитель* обозначает один предмет – лицо мужского пола, а *учительница* – иной предмет – лицо женского пола» [10, с. 95], вследствие

Лексико-морфологические признаки	Словоформы <i>его, её, их</i> личного местоимения <i>он</i>	Лично-притяжательные местоимения <i>его, её, их</i>
Морфемный состав	Конечная морфема – окончание	Конечная морфема – суффикс
Начальная форма	Есть	Отсутствует
Грамматический вопрос	<i>Кого? Чего? (Что?)</i>	<i>Чей?</i> (в падежно-родо-числовых формах)
Общее лексико-грамматическое значение	Указание на предмет	Указание на признак
Разряд по соотношению с замещаемой частью речи	Местоимение – существительное	Местоимение – прилагательное
Категория лица	Указание на 3-е лицо	Указание на 3-е лицо
Категория склонения	Есть	Отсутствует
Значение рода (в ед.ч.)	Непостоянный формальный признак	Постоянный неформальный признак
Значение числа	Непостоянный формальный признак	Постоянный неформальный признак
Значение падежа	Есть (Р. или В.) как непостоянный формальный признак	Есть (Р.) как постоянный неформальный признак
Тип связи с главным словом в словосочетании	Управление	Примыкание
Синтаксическая функция в предложении	Прямое дополнение	Несогласованное определение

чего эти слова «не являются формами одного и того же слова» [3, с. 113] и «начальная форма для каждого местоимения своя – *он, она, оно*» [10, с. 95], мы придерживаемся точки зрения А.А. Шахматова [2], Н.М. Шанского, А.Н. Тихонова [11, с. 152], А.И. Моисеева [6, с. 151], Л.Я. Маловицкого [7, с. 222], В.А. Плотниковой-Робинсон [8, с. 232], авторов полной (1980) и краткой (1989) академических грамматик и др., которые считают, что род у этих слов – словоизменяемый (непостоянный) признак. В частности, А.А. Шахматов аргументирует свою позицию так: «Что до рода, то он зависит от согласования с тем существительным, название которого заменяет это местоимение; мы видим здесь, следовательно, синтаксическое явление, сходное с появлением родовых различий в прилагательных» [2, с. 120]. Заслуживает внимания и мнение авторов «Краткой русской грамматики», которые утверждают: «Род местоимения *он (она, оно)* обусловлен или полом того лица, на которое оно указывает, или родом того существительного, вместо которого оно употреблено: *он (студент) уехал на практику, она (картина) висела на стене, оно (утро) было солнечное*» [4, с. 207]. Эти аргументы представляются весьма убедительными. Совершенно очевидно, что местоимение *он*, только указывающее на предмет и не имеющее собственного лексического значения, является лишь «тенью» замещаемого существительного, к которому приспосабливается, подобно прилагательному, в согласуемых формах рода и числа. К перечисленным доводам можно добавить и тот, что местоимение *он* в большей части падежных форм склоняется по адъективному типу (как прилагательное *синий*). Таким образом, нет явных логических препятствий для того, чтобы считать начальной формой всех парадигм этого слова ту же словоформу, которая признается начальной формой имени прилагательного, т.е. И.п., ед.ч., м.р. (*он*). Во избежание терминологической путаницы словоформы *она* и *оно* лучше называть не начальными, а исходными формами парадигм женского и среднего рода – точно так же, как и *они* – исходной формой парадигмы множественного числа. При этом он остается официальным грамматическим представителем всех падежно-родо-числовых форм 3-го лица, в том числе *её, их*.

В заключение краткого обзора функциональных омонимов *его, её, их* приводим один из возможных вариантов их морфологического анализа.

СХЕМА МОРФОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА МЕСТОИМЕНИЯ

Опорные данные:

1. Словоформа в тексте.
2. Синтаксическая функция в предложении.
3. Часть речи (категориальное значение).
4. Начальная форма (соответствует н.ф. замещаемого имени).

Постоянные признаки:

1. Разряд по соотношению с замещаемой именной частью речи.
2. Разряд и подразряд (если есть) по значению.
3. Одушевленное или неодушевленное (аргументировать наличие или отсутствие категории).
4. Лицо (для личных местоимений) или принадлежность лицу (для личноприносятельных местоимений); семантический показатель.
5. Тип склонения.

Непостоянные признаки:

1. Число (формальный признак или причина отсутствия категории).
2. Род (формальный признак или причина отсутствия категории).
3. Падеж (формальный признак или причина отсутствия категории).

ОБРАЗЦЫ МОРФОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА МЕСТОИМЕНИЙ

Я не отдам её в чужие руки

Ни матери, ни другу, ни жене.

(С.А. Есенин)

Опорные данные:

1. <я>[э]>[ё].
2. Прямое дополнение.
3. Местоимение (указание на предмет).
4. Н. ф. – он□ (супплетивная основа).

Постоянные признаки:

1. Местоимение – существительное.
2. Личное, предметно-указательное.
3. Категории одушевленности не имеет (так как способно указывать на одуш. и неодуш. предметы).
4. 3-го лица (указывает на предмет обсуждения).
5. Склоняется в косвенных падежах м.р. и ср.р. по мягкому варианту качественно-относительных прилагательных; в Р.п. и В.п. ж.р. имеет особое окончание – <я>[э]>[ё].

Непостоянные признаки:

1. Ед.ч. (<э>[ē]); соотносится с исходной формой парадигмы ед.ч., ж.р. *она* и замещает сущ. в ед.ч. – *лира*).

2. Ж.р. (соотносится с исходной формой парадигмы ж.р. *она* и замещает сущ. ж.р. *лира*).

3. В.п. (*не отдам кого?, что?*; ср.: *лиру*).

Она придёт, даю тебе поруку.
И без меня, в её уставясь взгляд,
Ты за меня лизни ей нежно руку
За всё, в чём был и не был

виноват.
(С.А. Есенин)

Опорные данные:

1. Её (*взгляд*).
2. Несогласованное определение.
3. Местоимение (указание на признак).
4. Н.ф. не имеет (так как неизменяемое слово).

Постоянные признаки:

1. Местоимение – прилагательное.
2. Притяжательное, лично-притяжательное.
3. Категории одушевленности не имеет (так как способно указывать на принадлежность одушевленным и неодушевленным предметам).
4. Указывает на принадлежность 3-му лицу (образовано от личного местоимения 3-го лица).
5. Категории склонения не имеет (так как неизменяемое слово).
6. Имеет неформальное значение ед. ч. (так как неизменяемое слово).
7. Имеет неформальное значение ж.р. (так как неизменяемое слово).
8. Имеет неформальное значение Р.п. (так как неизменяемое слово).

Непостоянных признаков не имеет (так как неизменяемое слово).

Примечания.

1. Синтаксическая функция в предлагаемых схеме и образцах вопреки школьной традиции не заключает, а предваряет (среди опорных данных) основные пункты анализа, поскольку этого требует логика морфологического разбора: во многих случаях важнейшие постоянные и непостоянные грамматические признаки, начиная с самого частеречного статуса таких функциональных омонимов, как *рабочий* (сущ. или прил.), *холодно* – *холоднее* (формы положит и сравнит. степени краткого прил., наречия или катего-

рии состояния), *тысяча* (сущ. или числит.), *пора* (сущ. или кат. сост.), *что* (мест., союз или частица) и др. (в том числе *его, её, их*), определяются прежде всего по синтаксической позиции и роли слова.

2. Для большинства пунктов анализа предусмотрена аргументация, которая заставляет более глубоко задуматься над критериями определения грамматических признаков и, как следствие, предотвращает ошибки, неизбежные при поспешном рассуждении.

Литература

1. *Виноградов, В.В.* Русский язык : Грамматическое учение о слове / В.В. Виноградов. – М.; Л. : Учпедгиз, 1947. – 784 с.
2. Из трудов А.А. Шахматова по современному русскому языку. – М. : Учпедгиз, 1952. – 272 с.
3. *Карпов, А.К.* Современный русский язык : Словообразование. Морфология / А.К. Карпов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 192 с.
4. Краткая русская грамматика / Под ред. Н.Ю. Шведовой и В.В. Лопатина. – М. : Рус. яз., 1989. – 639 с.
5. *Матвеева, Т.В.* От звука до текста : Все виды разбора на экзамене по русскому языку : учеб. пос. / Т.В. Матвеева. – Екатеринбург : У-Фактория, 2003. – 171 с.
6. *Моисеев, А.И.* Русский язык : Фонетика. Морфология. Орфография : пос. для учителей / А.И. Моисеев. – М. : Просвещение, 1980. – 255 с.
7. Современный русский язык / Р.Н. Попов [и др.]. – М. : Просвещение, 1978. – 463 с.
8. Русский язык : энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. – М. : Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1998. – 703 с.
9. Русский язык : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.Л. Касаткин [и др.]; под ред. Л.Л. Касаткина. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 768 с.
10. *Чеснокова, Л.Д.* Трудные случаи морфологического разбора / Л.Д. Чеснокова. – М. : Высш. шк., 1991. – 192 с.
11. *Шанский, Н.М.* Современный русский язык : в 3-х ч. – Ч. 2. Словообразование. Морфология / Н.М. Шанский, А.Н. Тихонов. – М. : Просвещение, 1981. – 270 с.

Олег Евгеньевич Вороничев – канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания Брянского государственного университета, г. Брянск.

Как научить детей грамотно рассуждать и строить описание

С.Б. Ронгинская



Наша гимназия гуманитарная, поэтому к речи учащихся по гимназическим стандартам предъявляются высокие требования. Ученик должен уметь четко и логично построить свое высказывание, чтобы оно было ярким, доказательным и соответствовало литературным и орфографическим нормам русского языка. Однако именно это и вызывает затруднения у младших школьников. Помочь справиться с этими затруднениями может проведение специальных уроков в курсе риторики, посвященных знакомству с понятиями «сравнение», «сравнительное описание», «рассуждение», их структурно-смысловыми частями.

Организуя занятия, опираясь на теорию поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, М.В. Талызина).

На элементы описания (ответы на вопрос «Какой?») и рассуждения (ответы на вопросы «Почему?» или «Зачем?») обращаю внимание детей уже на первых уроках букварного периода. Дальше продолжаю эту работу на уроках русского языка (изложение и сочинение текста), а также на уроках литературного чтения и окружающего мира (анализ художественных и научно-популярных текстов) на протяжении всей начальной школы, постепенно расширяя и усложняя ее от класса к классу в соответствии с возрастными особенностями учащихся.

На уроках риторики по учебному пособию Т.А. Ладыженской «Детская риторика в рассказах и картинках» особенно детально рассматриваю вышеназванные понятия. Так, уже в 1-м классе объясняю детям, что есть такой прием – сравнение, учу подбирать наиболее яркие и точные сравнения к окружающим предметам. Это позволяет по-новому увидеть обычные вещи, подметить что-то интересное. Вместе со мной, а затем

и самостоятельно ученики находят сравнения в текстах и объясняют их употребление автором. Например, дети читают стихотворение Р. Сефа «На свете всё на всё похоже» и отвечают на вопросы:

– Какими поэт увидел предметы?

– Действительно ли есть что-то общее у змеи и ремешка из кожи? у глаза и Луны? у подъемного крана и журавля?

Затем ребята читают стихотворение А. Тетивкина «У кого какие рога» и самостоятельно находят сравнения рогов зверей с предметами быта (кольями, вилами и т.п.), выясняют, почему автор употребил эти сравнения.

Далее рассматриваю с детьми тексты загадок, в которых прием сравнения широко распространен, и учу составлять свои загадки, пользуясь данным приемом. Например, дети читают загадку: «По синему полю серебряные зерна разбросаны». Затем анализируют ее, отвечая на вопросы:

– Что это за синее поле? Что за серебряные зерна на нем? Как вы думаете, кто мог сравнить небо с полем? (Наверное, крестьянин, который днем работает в поле, пашет землю, бросает в нее золотистые зерна пшеницы, а вечером, подняв голову, видит над собой такое же просторное, как поле, небо со звездами, очень похожими на зерна, только серебряными.)

Опираясь на эти рассуждения и имеющийся у них опыт, дети сами пробуют составить загадки, например, про слона:

Серая тушка,
Хвост – закорючка,
Ноги – столбы,
Нос до земли.

(Маша Курушина)

Зверь огромный-преогромный,
Южным солнцем прокален.
Нос, как будто кран подъемный,
И подвижен, и силен.

(Слава Санников)

Два-ста белых клыкаста,
Два-ста большущих ухаства,
Четыре-ста мощных ходыста,
Один коротенький вертун.

(Саша Астраханцева)

Также на уроках риторики учащиеся устно выполняют творческие работы на темы «На что похожа клякса», «Что я увидел в облаке», «Удивительный сугроб», где применяют прием сравнения (клякса, как бабочка; облако, точно верблюд, и т.п.).

Во 2-м классе рассматриваю тему «Описание». Дети учатся подбирать колоритные слова для описания, опять же используя загадки. Так, к слову *мяч* они находят сравнение – резиновый прыгунчик, а к слову *бубен* – однобокий барабан или выясняют, какое слово может быть скрываться в сравнении «долгожданная радость ученика» – *пятерка* или *канукулы*.

Дальше переходим к теме «Рассуждение». Учащиеся узнают основное правило рассуждения – ответ на поставленный вопрос должен быть точным. Выполняя упражнения на исправление ошибок и корректировку ответов литературных героев, отрывков из школьных сочинений и ответов одноклассников, ученики закрепляют это правило. Так, дети читают отрывки из сказки А. Милна «Винни-Пух и все-все-все...»:

а) «Под звонком было объявление: *Прашу нажать эсли не аткрывают*. А под колокольчиком другое объявление: *Прашу падергать эсли не аткрывают...*»

б) «В листке торчала булавка... Вот что там говорилось: *Ушол щасвирнус Занит щасвирнус К. Р.*»

Затем дети отвечают на вопросы:

- Понятны ли нам данные записи?
- Почему их так трудно понять?
- Какие ошибки были допущены и как их исправить? Какие правила применим?

– Дайте правильные варианты этих записей.

В 3-м классе на уроках по темам «Сравнение» и «Рассуждение» обобщаю известное ранее из кур-

сов 1–2-го классов и на других примерах вместе с учащимися «открываю» правила сравнения, структуру сравнительного описания и рассуждения, роль каждого компонента в данных текстах. Главная цель этих уроков – научить детей основным приемам сравнения и рассуждения, чтобы в дальнейшем они могли создавать тексты с четкими емкими образами и точными описаниями. Важно, чтобы третьеклассники осознали, из каких основных структурных частей состоит сравнительное описание и рассуждение, и потом могли применить эти знания при выполнении творческих работ по предметам. Занятия по этим темам организую в групповой форме. Я же выступаю как корректор и контролер творческой деятельности учащихся, организую и направляю ее.

На рассмотрение темы «Сравнение» в 3-м классе выделяю 4 часа. Цель этих уроков – научить детей анализировать готовые тексты со сравнительными описаниями и характеристиками, а также учить самостоятельно составлять тексты с данными видами сравнения (поурочные разработки см. в Приложении).

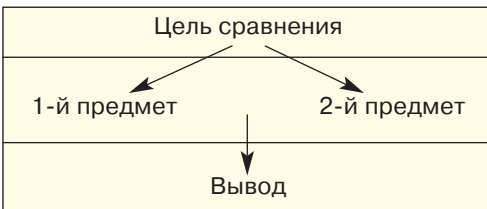
На рассмотрение темы «Рассуждение» отвожу 3 часа. Цель уроков по этой теме – научить правильно строить рассуждение по двум схемам, развертывать его, применяя цитату, правило или несколько доказательств, так чтобы оно стало более убедительным.

В результате такой работы мои ученики получают специальные умения грамотной речи, более развернутой, образной и доказательной, правильно построенной. Это им помогает в дальнейшем на уроках литературного чтения при составлении описаний и характеристик героев текстов различных жанров; русского языка при написании сочинений и изложений; окружающего мира при анализе научно-популярных статей и выполнении логических заданий, а также в каждомдневном личном общении с друзьями (обсуждение прочитанной книги или просмотренного фильма) и со взрослыми (когда требуется проанализировать свое поведение в конфликтной ситуации, убедить в правоте своей точки зрения по какому-то вопросу и т.п.).

напоминает
одинаковый
похож
такой же
сходный
различается
не похож
совсем другой
отличается
разные

– Мы теперь знаем, что значит сравнить предметы, как правильно проводится сравнение, какие при этом используются слова. Сейчас выясним, где же встречается сравнение. Проанализируем текст на с.113, задание 117.

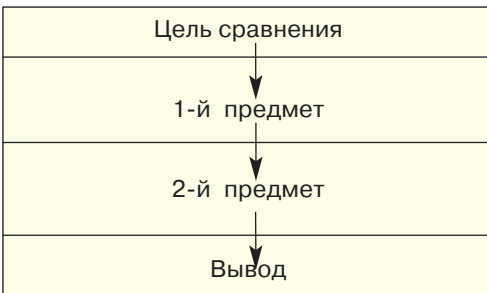
- Кто сравнивается?
- По каким признакам?
- Какая цель у текста?
- Как построено сравнительное описание?
- Это параллельное сравнение, вот его схема (на доске):



– Найдите в тексте составные части этой схемы (часть – абзац).

– А сейчас проанализируем текст на с. 114, задание 118. Чем он отличается от предыдущего? (*Сравниваются синицы по другим признакам, построение сравнения другое.*)

– Это последовательное сравнение, вот его схема (на доске):



– Найдите в тексте составные части этой схемы.

– Посмотрите внимательно на обе схемы. Что у них общего? (*Они состоят из трех частей: цель, сравнение двух предметов, вывод.*)

– Такова структура сравнительного описания. В зависимости от того, как проведена вторая его часть, оно может быть двух видов. Задание для I варианта: построить сравнительное описание последовательного вида про ужа и гадюку, используя союз *а*. Для II варианта – сравнительное описание параллельного вида про синиц, используя слова *в отличие от; если у ..., то у...*

– Итак, что такое сравнительное описание? (*Это текст, в котором описывается и сравнивается внешний вид предметов.*)

IV. Закрепление изученного.

– Мы узнали сегодня много нового. Посмотрим, кто из вас был внимательным. Найдите и исправьте ошибки в рассуждении:

Однажды на даче я встретил маленького ежонка и маму-ежиху. Они были похожи, как две капли воды. Только у ежонка были маленькие, как бусинки, глаза, а иголки у ежихи – длинные, острые и очень колючие. Наверное, она их «распустила», чтобы защищать своего сына.

V. Итог урока.

– Что же мы узнали на сегодняшнем уроке?

- Выполнили ли наши задачи?
- О сравнительной характеристике мы будем говорить на последующих уроках.

VI. Домашнее задание – с. 108, задание 115.

VII. Резервный материал – с. 108, задание 114.

Урок 2. Тема «Сравнительное описание».

Цель: научить узнавать и строить тексты сравнительного описания.

Задачи:

- 1) отработать два типа построения текста сравнительного описания;
- 2) воспитывать сотрудничество и речевую культуру;
- 3) развивать речь, творческое мышление и воображение учеников.

Ход урока.

I. Проверка домашнего задания.

Актуализация знаний.

- Сравните ветки ели и сосны (д/з).
- Сравните ветки ели и осины.
- Как надо проводить сравнение? (*По нескольким признакам, по оди-*

наковым признакам, сначала общим, затем отличительным.)

– Как можно построить сравнение? (Параллельно, последовательно.)

– Как называется такой текст? (Сравнительное описание.)

– Почему? (Описывается и сравнивается внешний вид предметов.)

II. Тренинг.

– Сегодня мы будем учиться составлять тексты со сравнительными описаниями. Разбейтесь на группы-экипажи (по 5–6 человек). В конце урока выясним, какой из экипажей лучше справился с предложенной работой.

Задание 1. Выполняется задание 110 на с. 104.

Проведите сравнительное описание лапок курицы и гуся.

Задание 2 (раздать картинки с изображением гороха и фасоли).

Саша отдыхал летом в деревне у бабушки. Попросила она его сходить в огород и сорвать несколько стручков фасоли. А Саша поторопился и вместо фасоли принес горох.

– Почему Саша ошибся? Объясните, составив сравнительное описание.

Задание 3 (раздать картинки с изображением тритона и ящерицы).

Однажды в жаркий день Саша отправился с деревенскими ребятами на речку. У края воды на камне, раскаленном от солнца, замерли в неподвижности тритон и ящерица. «Ой, какие ящерицы!» – воскликнул Саша. Ребята засмеялись.

– Почему Саша опять ошибся? Составьте рассуждение со сравнительным описанием.

Задание 4 (раздать тексты).

Прочитайте текст из Детской краткой энциклопедии:

Самую многочисленную группу земноводных составляют лягушки и жабы. У них короткое тело без хвоста, сильные задние лапы, позволяющие прыгать и плавать. Лягушки, как правило, – изящные, проворные животные с большими глазами. Жабы, напротив, тяжелые и неповоротливые.

– По каким признакам автор проводит сравнение животных?

– Что их объединяет? Чем они различаются?

– Как построено сравнение?

Задание 5.

Составьте таблицу для сравнительного описания лисы и белки (см. внизу).

III. Подведение итогов урока.

Объявление победителей.

IV. Домашнее задание: с. 105, задание 111.

Урок 3. Тема «Сравнительная характеристика».

Цель: научить строить сравнительную характеристику героев.

Задачи:

1) дать понятие сравнительной характеристики, ее структурных компонентов; учить составлять сравнительную характеристику героев литературных произведений;

2) воспитывать доброту, тактичность и культуру общения;

3) развивать речевые навыки и умение сотрудничества.

Ход урока.

I. Вступление.

– Сегодня мы продолжаем тему предыдущих уроков. Давайте вспомним, что мы на них узнали. Что такое сравнительное описание?

– Прочитайте, какое у вас получилось сравнительное описание в задании 111 (проверка домашнего задания).

Признаки Животное	Лиса	Белка
Чем похожи?	1. Живет в лесу. 2. Хвост как руль. 3. Рыжего цвета летом.	1. Живет в лесу. 2. Хвост как руль. 3. Рыжего цвета летом.
Чем различаются?	1. Бегаёт по земле. 2. Узкая вытянутая морда. 3. Уши торчком. 1. Живет в лесу. 2. Хвост как руль. 3. Рыжего цвета летом.	1. Прыгает по деревьям. 2. Круглая мордочка. 3. Кисточки на ушках.

– По какой схеме вы его строили? Есть ли описание по другой схеме? Прочитайте.

II. Актуализация знаний.

– Прочитайте текст (на листках):

В одном сказочном городе жили коротышки. Коротышками их называли потому, что они были очень маленькие. Каждый коротышка был ростом с небольшой огурец.

Коротышки были неодинаковые: одни из них назывались малышами, а другие – малышками. Малыши всегда ходили либо в длинных брюках навыпуск, либо в коротеньких штанишках на помочах, а малышки любили носить платица из пестренькой, яркой материи. Малыши не любили возиться со своими прическами, и поэтому волосы у них были короткие, а у малышек волосы были длинные, чуть ли не до пояса. Малышки очень любили делать разные красивые прически, волосы заплетали в длинные косы и в косы вплетали ленточки, а на голове носили бантики.

Многие малыши очень гордились тем, что они малыши, и совсем почти не дружили с малышками. А малышки гордились тем, что они малышки, и тоже не хотели дружить с малышами.

...Многие малыши называли малышей воображюльками (придумают же такое слово!), а многие малышки называли малышей забияками и другими обидными прозвищами.

– Откуда этот текст? Найдите в нем сравнительное описание.

– Кто сравнивается? Что у них общего? Чем они отличаются друг от друга?

– По какой схеме построено сравнение?

– Прочитайте последние два абзаца. Как вы думаете, что это такое? (*Это сравнительная характеристика.*)

– Что же мы узнаём о характерах коротышек?

– Часто сравнительное описание и характеристика героев перекликаются. Докажите это на данном тексте.

III. Работа над новым материалом.

– Сравнительную характеристику героев можно также построить по двум схемам, как и описание. Прочитайте первый текст в задании 116, с. 112.

– По какой схеме он построен? Почему? Что мы узнаем про героинь?

– Прочитайте второй текст.

– По какой схеме он построен?

Почему? Что узнаем про героев?



Рисунок Кристины Звездинской

– Сейчас вы будете выполнять задание в командах по рядам. Прочитав на листках, которые я вам раздам, имена литературных героев, выберите схему сравнения, наметьте качества, не забывая основные правила сравнения, и через 5 минут коллективной работы мы послушаем от каждой команды одного ученика со сравнительной характеристикой героев. Приступайте к работе:

1-й ряд – Пушкин «О рыбаке и рыбке» – старик и старуха;

2-й ряд – Пушкин «О попе и работнике его Балде» – поп и Балда;

3-й ряд – Пушкин «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» – царица и царевна.

Выступления команд.

– Очень часто сравнительное описание или характеристика, находясь в начале текста, определяют, подсказывают дальнейшие события и действия героев. Прочитайте начало сказки Л. Пантелеева «Две лягушки» в задании 119 на с. 115.

– Вам надо продолжить сказку, учитывая характеры героинь. Придумайте, с какой опасностью они могли встретиться и как при этом себя повести. На работу вам дается 10 минут.

– Послушаем, что у вас получилось.

– Почему вы решили, что события в сказке развернутся именно таким образом?

IV. Итог урока.

– Что нового вы узнали на уроке?

V. Домашнее задание: прочитать сказку Л. Пантелеева целиком.

Урок 4. Тема «Сравнительная характеристика».

Цель: научить составлять тексты со сравнительной характеристикой.

Задача: продолжить работу над формированием умения строить сравнительную характеристику и культурой речевого общения.

Ход урока.

I. Проверка домашнего задания.

– Вы должны были прочитать сказку Л. Пантелеева «Две лягушки». Какой вывод мы можем из нее сделать?

II. Закрепление изученного.

– Сегодня мы поучимся составлять сравнительные характеристики разных героев. Работать вы будете экипажами.

Задание 1 (раздать листки с текстом).

Найдите в тексте сравнительное описание, затем сравнительную характеристику героев, придумайте продолжение, если мальчики попадут на городские соревнования по легкой атлетике.

...Дядя Миша присел на стул рядом с дежурной и стал наблюдать за Павлом и Петром.

Он помнил их еще несмышлениками. И до того они были похожи друг на друга, что не только посторонние – родители их путали. Они и сейчас похожи: оба светловолосые, сероглазые, с чуть вздернутыми носами – в мать.

Но кто приглядится, легко одного от другого отличит. Павлик более живой, заводила. Петя спокойней, помедлительней. Павлик смотрит прямо, открыто, Петр опускает глаза. Павлик действует, Петр – мыслит. Вот и сейчас первым упражнения начинает Павлик.

А молодцы, разминаются – себя не щадят! Будет толк!

Задание 2 (раздать листки с текстом).

По сравнительному описанию составьте сравнительную характеристику героинь.

Жили-были старик со старухой. У них было три дочери. У старших дочерей сарафаны пестрые, каблучки точе-

ные, бусы золоченые. А у Машеньки сарафан темненький да глазки светленькие. Вся краса у Маши – русая коса, до земли падает, цветы задевает. У старших сестер накладной румянец во всю щеку, руки ухожены, волосы уложены. А у Машеньки загар лежит на лице да мозоли на руке.

Задание 3.

Составьте сравнительную характеристику героинь сказки Ш. Перро «Золушка» – мачехи и падчерицы.

Задание 4 (раздать листки со стихотворением).

О грязнулях

Жил-был один козленок,
а рядом – поросенок.
Они почти с пеленок
дружили меж собой.
И был один чистюлей,
и был один грязнулей.
Кто был из них грязнулей,
сообразит любой.
И вот однажды летом
вдали от дома где-то
Козленок с поросенком
гуляли у реки...
Вдруг выскочил волчище...
(Борис Ларин)

– Как будут развиваться события дальше? Чем закончится эта встреча с волком?

– А вот как закончил стихотворение автор (см.: Т.А. Ладыженская «Речевые уроки»).

– Что хотел сказать нам поэт?

Задание 5.

Самостоятельно выберите литературное произведение, составьте сравнительную характеристику его главных героев.

III. Итог урока.

– Чему мы учились на уроке?

IV. Домашнее задание (по желанию): составить сравнительную характеристику Гавроша и Тома Сойера.

Светлана Борисовна Ронгинская – учитель начальных классов МОУ «Вятская гуманитарная гимназия с углубленным изучением английского языка», г. Киров

Информационные технологии как способ управления познавательной деятельностью учащихся на уроке

О.Н. Молчанова,
Н.Г. Степаненко

Сегодня на преподавателя возлагаются иные функции в учебном процессе, значительно более сложные, чем в традиционной школе.

Необходимо осуществлять управление познавательной деятельностью учащихся на любом этапе урока. Его основа – системное проектирование познавательной деятельности ребенка, его суть – поэтапное вхождение ученика в учебную деятельность.

Понимая, из каких составляющих складывается учебная деятельность, учитель должен управлять:

- целеполаганием учащихся;
- мотивацией их деятельности;
- формированием умений;
- созданием обратных связей в системе «учитель – ученик»;
- созданием проблемных ситуаций;
- комфортным самочувствием всех участников образовательного процесса.

Задача учителя – создать в классе благоприятные условия для коллективной работы и умело управлять этим процессом. При этом следует учитывать, что у младших школьников преобладает интерес к формам и приемам познавательной деятельности, а не к ее содержанию или самому предмету.

Одним из способов управления познавательной деятельностью учащихся начальных классов является **внедрение в образовательный процесс новых информационных технологий обучения.**

Рассмотрим это на конкретном примере.

**Открытый урок по курсу
«Окружающий мир» во 2-м классе**
(*авторы А.А. Вахрушев,
О.В. Бурский, А.С. Раутиан*)

Тема урока «Моря. Применение информационных технологий».

Цель урока: дать комплексную характеристику морей.

Задачи урока:

1. Сформулировать представление о морях как больших водоемах с соленой водой, расположенных по окраинам океанов, сообщающихся друг с другом и находящихся на одном уровне; сравнить моря с другими водоемами: реками, озерами; раскрыть проблемы экологии.

2. Продолжить формирование интеллектуальных умений (сравнивать, выделять главную мысль, анализировать, обобщать, делать выводы), практических умений (работать с картами, таблицей, текстом учебника).

3. Продолжить становление научного мировоззрения на основе взаимосвязи компонентов природы в природном сообществе – море; формирование экологической культуры на основе природоохранного, этического аспектов, эковоспитания.

Методы по источникам знаний:

1) словесные – вводная беседа, беседа на основе наблюдений, обобщающая беседа, рассказ;

2) наглядные – демонстрационный метод, интерактивная доска;

3) практические – краткосрочные опыты «Выпаривание соленой воды», «Определение уровня воды на разных высотах».

Средства обучения:

1) учебник-тетрадь «Наша планета Земля», ч. 1;

2) индивидуальные – экранно-плоскостные, компьютер, медиапроектор, телевизор, видеомагнитофон.

Тип урока по дидактическим целям: изучение нового материала.

Ход урока.

I. Организационно-мотивационный момент.

Приветствие. Демонстрация видеофрагмента о море.

– Как вы думаете, о чем пойдет речь на сегодняшнем уроке? (*О море.*)

– Правильно. Сегодня вы попробуете-

те сами определить особенности морей. Вспомним, что мы знаем об обитателях морей, и определим возможные проблемы, которые существуют по этой теме.

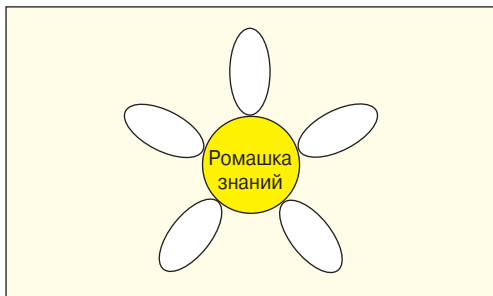
II. Актуализация опорных знаний по новой теме.

Закрепление знаний по темам «Реки, озера», «Круговорот воды в природе», «Закон всемирного тяготения».

Используются беседа, рассказ, работа с компьютером, с интерактивной доской.

Учитель:

– Дети, вы любите цветы? В течение нашего урока попробуем вырастить необычный цветок. Назовем его ромашкой знаний: каждый ее лепесток раскрывается только тогда, когда мы покажем свои знания по определенному вопросу (слайд).



III. Совместное «открытие» знаний.

На данном этапе урока использует интерактивная доска. На каждый вопрос делается гиперссылка к правильному ответу. За правильный ответ инструментом с интерактивной доски закрашивается один лепесток ромашки. Правильный ответ на последний вопрос приветствуется веселым дракончиком.

– Послушайте историю, которая приключилась недавно с нашим Дракончиком.

Он очень любил пить воду – и пил все, что ему попадалось на пути. Только звери привыкнув ходить на водопой к озеру, Дракоша-водохлеб тут как тут: выпьет озеро, а другим ни капли не оставит. Почти все водоемы осушил Водохлеб. Обиделись животные и обратились к мудрому тигру: «Скажи нам, мудрый тигр, что делать? Дракоша-водохлеб уже не только пресные, но и соленые озера выпил». Подумал тигр и

сказал: «Предложите ему выпить море». Пьет, пьет Дракоша, а вода-то в море не заканчивается.

Ребята, объясните, почему тигр дал такой совет. (*Моря связаны между собой и с океанами, образуя мировой океан.*)

– Итак, вы определили первую особенность морей: они связаны между собой и с океанами. Запишите это в учебник-тетрадь на с. 28. А на нашей ромашке знаний распускается лепесток.

Чтобы определить вторую особенность морей, проведем небольшой опыт (см. с. 122 учебника).



Учитель демонстрирует опыт со шлангом и воронкой. Дети записывают результаты наблюдений и делают выводы.

Вывод: вода стремится находиться на одном уровне. Также и в природе: вода в морях тоже находится на одном уровне. Вторая особенность морей: уровень воды во всех морях одинаков.

Добавляем еще один лепесток к ромашке знаний.

IV. Физминутка.

На интерактивной доске появляется рыбка. Нужно следить за ней глазами и повторять движения рыбки сначала рукой, а потом всем телом.

V. Закрепление нового материала.

– Ребята, а вы могли бы, как Дракоша, напиться морской воды? (*Нет. Она соленая.*)

– А почему вода в морях соленая, откуда берется эта соль? (*Вода испаряется, а соль оседает на дно.*)

– Мы на прошлом уроке окружающего мира оставили в блюдце соленую воду. Посмотрите, что произошло. Объясните это явление. Запишем третью особенность морей: моря – большие водоемы с соленой водой.

Добавляем еще один лепесток к ромашке знаний.

Показ фрагмента видеофильма о море, морских обитателях.

– Итак, моря – это большие водные пространства со своими обитателями. Каких обитателей морей вы наблюдали и знаете? (Слайд.)

– Какие моря вы знаете? А какое море есть в нашем регионе? (Азовское.) (Слайд.)

Площадь Азовского моря 38 тыс. кв. км – огромная территория, равная территории Франции и Англии вместе взятым. Азовское море самое рыбопродуктивное. (Слайд: разнообразие рыб Азовского моря.)

– В чем причины такой рекордной рыбопродуктивности? Одна из причин в том, что Азовское море очень богато пресноводным питанием. Впадающие в него реки за 8 лет обновляют его воды. 95% стока дают две реки – Кубань и Дон. Причем Дон – основная питающая море река – отличается изменчивостью водного питания, что вызывает существенные вариации солености моря. А это далеко не безразлично обитателям морских глубин. Повышение солености среды нарушает сложный механизм водообмена, приводит к угнетению или даже смерти рыб, планктона, моллюсков. В хозяйственной деятельности человек широко использует воду. Часть взятой из рек воды человек возвращает назад. Весь вопрос только, в каком виде? Промышленные и бытовые стоки с огромной территории бассейна реки, сбросные воды оросительных систем, дождевые воды, впитавшие в себя пыль и грязь, – все это несут в море реки. А ведь какие реки – таково и море.

VI. Применение новых знаний.

Учитель нацеливает учеников на выполнение творческого задания.

– В последние годы Азовскому морю стала грозить еще одна опасность – здесь развернулись работы по поиску нефти и газа. (Слайд «Экологические проблемы».)

– Как же сохранить природу моря? (Ответы детей.) Попробуйте придумать свои проекты – нарисовать плакаты, призывы, девизы по этой проблеме (творческая деятельность детей по группам).

VII. Домашнее задание с аннотацией.

Прочитать об обитателях морей. Смоделировать решение экологических проблем, обозначенных на уроке.

VIII. Оценивание детей.

Учитель объясняет критерии оценивания для самооценки, оценивает работу детей на уроке, объясняет объективность оценок.

Тест на интерактивной доске. Дети работают за ноутбуками.

IX. Итоги урока.

– Посмотрите, цветок знаний к концу урока у нас полностью распустился. Я желаю вам, ребята, на пути в Страну знаний собирать только такие красивые цветы.

Звучит песня «Волшебный цветок».

Ольга Николаевна Молчанова, Наталья Геннадьевна Степаненко – учителя начальных классов МОУ «Лицей № 20», г. Ростов-на-Дону.

КВН «Хочу все знать»

(Для учащихся 3-го класса)

Н.Н. Старцева

Мое знакомство с Образовательной системой «Школа 2100» состоялось 7 лет назад, когда наша школа включилась в эксперимент по внедрению в практику развивающего обучения. В течение первого года мы испытывали огромные трудности, не имея ни программ, ни методических пособий. Но энтузиазм, неподдельный интерес, стремление к новому делали свое дело. Присутствуя на уроках в экспериментальном классе, я всё больше и больше убеждалась в преимуществах данной системы. К концу первого года обучения по программе «Школа 2100» дети разительно отличались от сверстников из параллельного класса, занимавшихся по традиционной

программе. Во 2-м классе все контрольные срезы и мониторинговые задания подтверждали успешность обучения. Набирая 1-й класс, я уже точно знала, по какой образовательной системе буду работать. Выбор был осознанным и продуманным. Результаты оправдали ожидания. Дети учились с неподдельным интересом, отличались не только небывалой активностью, но и гораздо большей самостоятельностью. Они уважительны и трогательно чутки по отношению друг к другу. Их знания прочны, они умеют применять их в нестандартных ситуациях. Факты говорят сами за себя: в районной олимпиаде для выпускников начальной школы из 9 призовых мест 5 заняли ученики моего класса! Теперь эти дети учатся в основной школе, сохраняя высокое качество обученности, инициативность во всех школьных и внешкольных делах.

Нашими любимыми мероприятиями были КВНы, проводимые по учебным предметам. Одно из таких мероприятий предлагаю вниманию читателей.

Цели мероприятия:

- поддерживать интерес к учебе, к знаниям;
- развивать умение работать со справочной литературой;
- воспитывать эрудированных, дружных, отзывчивых членов общества;
- формировать целостное восприятие окружающего мира.

Ход мероприятия.

Учитель: Дорогие друзья, уважаемые гости! Мы рады приветствовать вас на очередном заседании Клуба Веселых и Находчивых.

Орешек знаний тверд, но все же
Мы не привыкли отступать.
Нам расколоть его поможет
Наш КВН «Хочу все знать»!

Участникам сегодняшней игры предстоит продемонстрировать свои умения, знания, смекалку, эрудицию по учебным предметам: литературному чтению, информатике, окружающему миру (курс «Обитатели Земли»). Желаю удачи!

Разрешите представить вам жюри...

А теперь слово для приветствия предоставим командам.

1-я команда: Вас приветствует команда «Веснушки»! Наш девиз:

Мы веселые ребята,
Не умеем мы скучать.
С удовольствием мы с вами
Будем в КВН играть.

2-я команда: Наша команда – «Всезнайки»! Наш девиз:

Соревнуясь вместе с вами,
Мы останемся друзьями.
Пусть борьба кипит сильней –
Наша дружба крепнет с ней!

3-я команда: Вас приветствует команда «Неунывайки»! Наш девиз:

Пусть сильней кипит борьба
В разгар соревнования.
Успех решает не судьба,
А только наши знания!

Учитель: Как обычно, начинаем с разминки.

Блицтурнир. Вопросы из области информатики.

1-й команде: Что такое множество? Приведите примеры множеств. Как графически изобразить множества?

2-й команде: Что такое алгоритм? Когда в жизни вы действуете по определенному алгоритму?

3-й команде: Какие бывают алгоритмы? Приведите примеры.

Учитель: Теперь проверим вашу готовность ответить на вопросы по литературному чтению.

1-й команде: Какие литературные жанры вы знаете?

2-й команде: Чем отличается рассказ от повести?

3-й команде: Какие разновидности сказок вы знаете?

Учитель: Молодцы! Узнаем, хорошо ли вы ориентируетесь в понятиях из курса «Окружающий мир». Внимание, вопросы.

1-й команде: Что такое экосистема?

2-й команде: Какие части экосистемы знаете?

3-й команде: Назовите природные экосистемы, сменяющие одна другую.

Учитель: Разминка показала вашу готовность к проведению трех основных туров КВН. Итак, начинаем!

Звучит музыкальная заставка к телевизионному КВНу.

I тур. ИНФОРМАТИКА.

Конкурс 1. Каждая команда получает листок с написанным заданием множеств. Задача – изобразить эти множества с помощью диаграммы Венна за 1 минуту.

1-я команда:

- А – множество людей в классе,
- В – множество участников КВН,
- С – множество членов жюри.

2-я команда:

- А – множество всех девочек школы,
- В – множество всех мальчиков школы,
- С – множество всех участников КВН.

3-я команда:

- А – множество всех людей в школе,
- В – множество всех взрослых в школе,
- С – множество всех людей в классе.

Конкурс 2. Домашнее задание.

Нужно было составить описание особенных свойств объектов подмножеств с помощью таблицы, желательного – с юмором.

Команда	Объект подмножества	...у которого еще есть...	...который еще может...
1-я	Участник КВН – это...		
2-я	Член жюри – это...		
3-я	Ведущая КВН – это...		

II тур. ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ.

Конкурс 1. Игра «Портретный ряд». Необходимо узнать писателя по его портрету, коротко рассказать о нем, назвать не менее трех его произведений; из предложенных иллюстраций выбрать ту, что подходит к одному из произведений этого автора.

1-я команда: А.П. Гайдар.

Ответы детей обобщает учитель:

– Гайдар был таким же смелым, честным, бесстрашным человеком, как и многие герои его книг. Недаром писателя называют рыцарем детства и жизни.

2-я команда: Э. Успенский.

– Книги Успенского изданы на многих языках мира. «Своей главной задачей, – говорит писатель, – я

считаю пробуждение и воспитание гражданина».

3-я команда: Г.Х. Андерсен.

– Андерсен оставил нам свыше 170 чудесных сказок. Они открывают перед читателем двери в прекрасное, учат поступать благородно, мыслить гуманно, жить честно.

Конкурс 2. Викторина. Видеозапись: ученик зачитывает каждой команде отрывок из произведений, помещенных в книгу для чтения «В одном счастливом детстве». Нужно назвать произведение, его жанр и автора.

1-я команда: В. Драгунский «...бы».

2-я команда: С. Маршак «Хороший день».

3-я команда: И. Дик «Красные яблоки».

– Из какого раздела все эти произведения? Чему они учат?

Конкурс 3. Домашнее задание: мини-сочинение на тему «Как вы думаете, что нужно сделать для того, чтобы ваши родители были счастливы?» и исполнение песни, посвященной близким людям.

Зачитываются сочинения, каждая команда исполняет песню (о маме, бабушке, папе).

Переходом к III туру служит исполнение ребятами – участниками драматического кружка – пролога к сказке С. Михалкова «Зайка-заяйка».

Инсценировка.

III тур. ОКРУЖАЮЩИЙ МИР.

Конкурс 1. Блицопрос. Кто даст больше правильных ответов за 30 секунд? (Команды отвечают по очереди.)

Вопросы 1-й команде:

1. Назовите группу животных из сказки «Теремок». (*Позвоночные млекопитающие, звери.*)

2. Когда температура тела лисы ниже – зимой или летом? (*Одинаковая.*)

3. Детеныши каких зверей питаются молоком чужой матери? (*Зайцев.*)

4. Рак – это позвоночное животное? (*Нет.*)

5. Какой скелет у рака? (*Наружный.*)

6. Какая птица выводит птенцов зимой? (*Клёст.*)

7. Сколько ног у жука? (*Шесть.*)

Вопросы 2-й команде:

1. Как называется изменение густоты шерсти у животных? (*Линька.*)
2. Слепыми или зрячими рождаются зайцы? (*Зрячими.*)
3. Сколько ног у рака? (*Десять.*)
4. Какой скелет у муравья? (*Наружный.*)
5. Родилась в воде, живет на земле.
6. Лягушка – пресмыкающееся или земноводное?
7. Кто кукует у кукушки – самец или самка? (*Самец.*)

Вопросы 3-й команде:

1. У кого каждый день растут зубы? (*У зайца.*)
2. Что ест зимой жаба? (*Ничего не ест.*)
3. Сколько ног у паука? (*Восемь.*)
4. Что делает ящерица в момент опасности?
5. Почему птицы не клюют божью коровку
6. Пингвин – это птица или зверь? (*Птица.*)
7. Назовите самую маленькую птицу. (*Колибри.*)

Учитель: Обо всем этом и многом другом можно узнать из книг, которые представлены на выставке. (Оформлена выставка справочной литературы.)

Конкурс 2. Конкурс капитанов. Нужно рассказать что-то необычное о братьях наших меньших.

Капитан 1-й команды подготовил сообщение о лисе, 2-й – о страусе,

3-й – о крысах (сообщения сопровождалась иллюстрациями, а капитан 3-й команды подготовил компьютерную презентацию).

Подведение итогов. Слово жюри.

Заключительное слово учителя:

– Дорогие мои дети! Я сегодня по-настоящему горжусь вами. Вы действительно умеете учиться, многое знаете и умеете быстро применять свои знания в неожиданной ситуации. Я рада тому, что вы проявили самостоятельность: разделились на команды, выбрали капитанов, нарисовали эмблемы... Наблюдая, как вы готовитесь, я заметила: вы ни разу не поссорились. А как трогательно вы говорили о близких! Значит, вы растете не только знающими и самостоятельными, но и дружными, и любящими. Пожалуй, это и есть самое главное, из-за чего стоит ходить в школу. Берегите свою дружбу, учитесь чувствовать настроение другого человека, сопереживать и помогать тем, кто с вами рядом. Учитесь с удовольствием! Знание – сила!

Надежда Николаевна Старцева – учитель начальных классов школы № 9, г. Ртищево, Саратовская обл.



Новинки издательства «Баласс»

О.А. Степанова

Подвижные игры и физминутки в начальной школе (пособие для учителя)

- ◆ современные игровые оздоровительные технологии
- ◆ игровые коррекционно-профилактические программы
- ◆ описание подвижных игр
- ◆ материал для проведения игровых физминуток на уроках

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

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

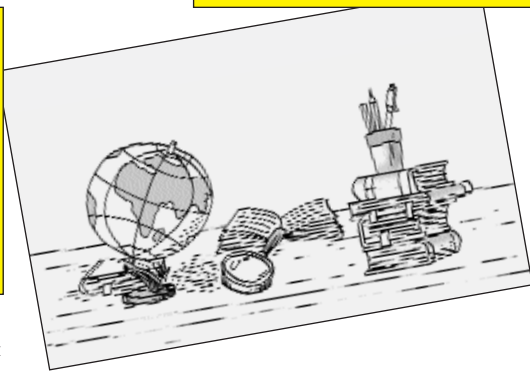
Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

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

Парадоксы образования и вручение методики: как избежать кризиса перехода*

Л.Д. Назарова



Рассматриваются причины возникновения кризиса перехода от начальной школы к средней. Анализируются парадоксы современной образовательной системы и порожденные ими проблемы. Предлагаются пути решения проблем на основе авторского подхода, соединяющего педагогику (фасилитацию), психологию (коучинг) и арт-терапию (методика пси-арт). Особое внимание уделяется так называемому упреждающему обучению. Освещены результаты практического применения данных подходов в лично-ориентированном образовании.

Ключевые слова: личность, парадоксы и проблемы образования, коучинг, фасилитация, арт-терапия, вручение методики, упреждающее обучение, кризис перехода.

Перемены – неотъемлемая часть нашего бытия. Мир внешний и мир внутренний взаимосвязаны и непрерывно меняются. Особенно заметны перемены в детях. Порой они радуют, порой озадачивают, а зачастую доставляют неприятности – в первую очередь самому ребенку. Неприятности эти проистекают прежде всего из-за несоответствия восприятия и трактовки ребенком того, что предписывает и навязывает ему система образования. В результате нарушается естественная гармония, баланс смещается от «хочу» и «нравится» к «не нравится, но должен».

Другой серьезной причиной являются парадоксы нашего образования. Самый главный из них состоит в том, что образование, призванное помочь создать образ человека, по сути, от человека отвернулось. Целью образования стал набор отчетных показателей. Более всего от этого страдают дети младшего школьного возраста. Еще один парадокс состоит в том, что взрослые, развивая детей интеллектуально, волей-неволей оказываются под прицелом внимательных глаз ре-

бенка, который начинает видеть ложь. Она обнаруживается уже в педагогических установках и порождаемых ими вопросах.

Парадокс 1. Требуется подготовить разносторонне развитую личность с высоким уровнем адаптации, способную быстро и активно ориентироваться и действовать в постоянно возрастающем потоке информации. Однако вся система образования однобоко ориентирована на развитие левополушарного логико-аналитического типа мышления, лишь фрагментарно развивая, а порой игнорируя или даже подавляя правополушарный глобальный, образно-ассоциативный тип.

Проблема: система образования в своей основе не может быть названа природосообразной, она готовит односторонне развитых членов общества.

Вопрос: как обеспечить развитие сбалансированного системно-интегративного мышления?

«Главным орудием обучения служит воображение» (Джон Дьюи).

«Воображение более важно, чем знание. Знание ограничено, воображение бесконечно» (Альберт Эйнштейн).

Парадокс 2. Формирование (обучение, воспитание и развитие) гармоничного человека поручено людям, чья физическая, душевная и духовная составляющие далеки от гармонизации.

Проблема: проблемная личность воспитает только проблемную личность.

Вопрос: как развернуть образовательный процесс в сторону непрерывной качественной эволюции педагога?

* Тема диссертации «Коучинг, фасилитация и арт-терапия как инструменты гуманизации образования».

Парадокс 3. В течение ряда лет появляются школы и последователи системы личностно ориентированного образования. Однако личностная ориентация осуществляется только в отношении ребенка, личность же педагога игнорируется, ее проблемы остаются в тени, и это оказывает негативное влияние на личность учащихся.

Проблемы: некачественные межличностные коммуникации в диаде учитель – ученик; психологические перегрузки и синдром эмоционального выгорания педагогов негативно влияют на процесс обучения.

Вопросы: каким образом можно развернуть процесс обучения в сторону личностного самовыражения педагога? Каковы реабилитационные и превентивные меры личностных деформаций и синдрома эмоционального выгорания? Насколько реально их воплощение?

Парадокс 4. Общеизвестно, что качество обучения зависит от позитивной мотивации, которая базируется на позитивных эмоциях и состояниях ребенка – радости, чувстве безопасности, психической релаксации. Тем не менее на каждом шагу процесс обучения сопровождается фрустрацией, небезопасностью и физическим и психическим напряжением. Однако «пока мы напряжены, мы не способны обучаться» [7, с. 6]. К тому же обучение жестко ориентировано на результат. Но «исключительный интерес к результату превращает работу в тягостный труд» [2].

Проблема: недостаточная психологическая подготовка педагогов.

Вопрос: как обеспечить педагогу подготовку, гарантирующую создание комфортной психологической атмосферы, которая способствует высокомотивированному обучению и самообучению и учащихся, и самого педагога?

Парадокс 5. Система образования провозглашает, что призвана помочь человеку освоить окружающий мир, ориентироваться в нем, определить свое место в социуме. Для этого учащимся преподают различные дисциплины, но из преподавания практически полностью исключен личностный компонент.

Проблема: ребенок обучается и воспитывается в пространстве, заполненном готовыми выводами, и в этом мире нет места для его личности и ее живого опыта.

Вопрос: возможно ли обнаружить и использовать личностный компонент учебных текстов и общения в образовательной системе?

Парадокс 6. Провозглашая необходимость воспитания гармонично развитой личности, система обучения тем не менее активно способствует дезинтеграции личности ребенка посредством диссоциации предметов в ходе обучения.

Проблема: диссоциация, дезинтеграция учебных дисциплин ведет к формированию неинтегрированной личности.

Вопрос: какие ресурсы позволят осуществлять интеграцию дисциплин на уровне личности учащегося?

Парадокс 7. Общество требует от образования обеспечить формирование, развитие и воспитание творческой личности. Но при построении работы с доминированием принципа «по образцу» творческое начало блокируется и творческий потенциал личности не получает должного развития.

Проблема: современная система образования не способствует развитию творческой личности, что замедляет развитие общества; реализация творческого потенциала происходит не благодаря, а вопреки.

Вопрос: как способствовать развитию творческого потенциала ребенка не на словах, а на деле, как минимум, в параметрах, задаваемых обществом?

Парадокс 8. Одним из важнейших условий здоровья нации является удовлетворение высших духовных потребностей личности. Однако декларированная ориентация на духовный рост ребенка на деле блокируется формализмом, физическими и психическими перегрузками, подавлением, отчуждением и, как следствие, созданием ситуации личностной небезопасности.

Проблема: духовный уровень развития и физическое здоровье нации катастрофически падают.

Вопрос: возможно ли вернуть духовность системе образования и есть

ли технологии или подходы, которые позволят это реализовать?

Парадокс 9. Нестабильность в обществе, рост числа девиаций, криминальных показателей, распад института семьи, национальные конфликты и демографические проблемы имеют общие корни, в основе которых лежат некачественные кросс-культуральные коммуникации и низкий уровень толерантности. Вместе с тем терпимость, умение управлять собой формируются только тогда, когда имеется высокий уровень базового доверия к миру. Доверие, в свою очередь, строится на удовлетворенности человека самим собой. Однако система преподавания создает условия, в которых дети оказываются в ситуации постоянной личной неудовлетворенности и недоверия к окружающим.

Проблема: неадекватная самооценка учащихся, некачественные межличностные и кросс-культуральные коммуникации.

Вопрос: можно ли, развивая толерантность, устранить проблему неадекватной самооценки учащихся, качественно улучшить общение, реставрировать нарушенные связи?

Парадокс 10. Большая часть методик обучения провозглашает следование природосообразности и направлениям развития ребенка, его активности и опыту. Часто это остается на уровне декларации. Психология и педагогика мышления утверждают, что главной формой познания мира для ребенка любого возраста является игра. Как говорил Джон Дьюи, «быть игривым и серьезным в одно и то же время возможно, и это определяет идеальное умственное состояние» [2, с. 199].

Игровая теория И. Хейзинги, транзактный анализ Э. Берна обоснованно показывают, что именно игра лежит в основе существования и развития общества в целом [9]. Обучение же быстро и необратимо приобретает черты серьезной и трудной работы. Игровой элемент полностью устраняется (особенно в старшей школе), поэтому резко снижается мотивация к обучению.

Проблема: игровой элемент в обучении присутствует, в основном, в начальной школе, и то на уровне «делай с нами, делай, как мы».

Вопрос: существует ли инструмент, который позволит восстановить игровой компонент в обучении?

Парадокс 11. В процессе обучения декларативно поощряется самостоятельность ребенка, но на деле она не идет дальше поиска текстов, их пересказа и выполнения прочих иллюстративных заданий, подтверждающих позицию, объявленную педагогом. Не секрет, что по-настоящему самостоятельным человек становится только тогда, когда он способен научиться приобретенным знаниям другого человека, но для этого необходимо владеть методикой.

Проблема: конкретные приемы познания и самопознания детям не даются, или даются фрагментарно, или их значимость для самостоятельной работы осознанно или неосознанно занижается. Это закрывает ребенку доступ к самостоятельности, которую и призвана развивать школа.

Вопрос: каким образом следует осуществлять вручение методики учащимся?

Последний вопрос, на наш взгляд, является корневым, потому что для ответа на него требуется пересмотреть многие позиции традиционного подхода. Необходимость вручения методики очевидна, но редкий педагог подходит к этому вопросу вплотную. Речь идет не о том, чтобы «научить», а о том, чтобы дать ученику в руки инструмент самообучения, самовоспитания, саморазвития.

Мы выделили лишь те проблемы, которые лежат на поверхности. Уходя от их решения, мы даем согласие на то, чтобы субъекты нашей образовательной системы были представлены, с одной стороны, хронически усталыми, психически подавленными и перегруженными, психологически малограмотными педагогами, тяготеющими к авторитарному стилю преподавания, а с другой стороны – напряженными, тревожными, агрессивными, с неадекватной самооценкой учащимися, которые дезадаптированы в постоянно возрастающем информационном потоке, а позже оказываются негармонично развитыми, односторонними «узкими» специалистами.

Современная система преподавания по большей части утратила гуманный

аспект, ориентацию на личность обучающую и обучающуюся. Как только взрослые присваивают «монополию на истину», происходит подмена внутреннего намерения внешним фактором – требованием, долженствованием. Когда ребенка начинают «учить», он прекращает учиться, т.е. учить себя: зачем что-то делать, если взрослые лучше знают, что мне надо? Так подавляются естественное стремление ребенка к развитию, его жажда знаний, любознательность и интерес первооткрывателя. Ребенку остается только заботиться о том, чтобы понравиться взрослым, заслужить свою «зарплату» в виде оценки.

Возникает порочный круг. Поскольку система ставит ребенка в слабую, пассивную позицию, то не идет и речи о том, чтобы развивалась личность учителя. Ему бы успеть проработать на уроке хотя бы самое главное и отчитаться перед проверяющими! Таким образом, блокируется мотивация к самообразованию учителя.

Подтверждением стагнации развития детей выступают многочисленные факты, свидетельствующие о наличии в процессе обучения кризисных переходов от детского сада к начальной школе, от начальной школы – к средней и т.д. Трудности этих переходов обусловлены не только тем, что дети видят неразрешенную, все усугубляющуюся парадоксальность системы образования. Изменить ее они не могут, а сопротивление приводит к наказаниям, подавлению личности. В большей степени причиной кризисов является психологическая брошенность ребенка.

Много говорят о том, что педагогам необходимо овладевать психологическими знаниями. Принуждение по отношению к педагогам дает тот же самый эффект, что и при давлении на ребенка. Человек прежде всего должен осознать собственную выгоду, и тогда он выберет оптимальный путь. В чем же состоит выгода педагога, если ребенок вначале незаметно для себя, а потом уже и осознанно овладевает методикой познания и самопознания?

Наши исследования показали, что, если ребенок обретает в пользование инструмент добывания зна-

ния, он с удовольствием и без понуждений делает все сам. Это и есть признак гуманной педагогики, подразумевающей отказ от «жестких» технологий в пользу их вариативности в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся. Вместе с тем возникает множество вопросов, например:

- Какие условия требуется создать для процесса вручения методики?

- Как вручать методику?

- Как стимулировать и поддерживать мотивацию к обучению?

- Что означает позиция «педагог в тени»?

При использовании подходов, основанных на естественных законах познавательной деятельности человека, вручение методики детям не только возможно, но и эффективно. Это подтверждается нашими исследованиями, проводимыми в течение двадцати лет.

Под результативностью вручения методики познания и самопознания подразумеваются следующие яркие моменты:

- даже интеллектуально пассивные дети проявляют постоянную активность и инициативу;

- развитие рефлексии, речи и самоволтворчества позволяет детям «видеть» не только общую картину урока, но и предмета в целом, а также планировать каждое классное занятие и направление собственного движения в нем;

- дети получают широкий спектр методов воплощения замысла или решения задач и добавляют к нему собственные методы, которыми обмениваются в процессе обучения;

- дети легко приходят к самооценке и выставляют ее себе по формальному признаку без напряжения и переживаний, поскольку для них оценка становится не наказанием, а указателем, в каком направлении работать;

- дружеские отношения, порожденные сотворчеством, активно терапевтируют атмосферу в классе, корректируют отдельные черты личности – происходит снижение агрессивности, тревожности, реактивности.

Процесс вручения методики включает в себя, в первую очередь, создание соответствующей атмосферы; во-вторых, стремление педагога к посто-

явному самосовершенствованию и преобладанию импровизационного начала в преподавании. В-третьих, взаимоотношения ученик – учитель неизбежно подлежат преобразованию: учитель становится спутником, помощником ученика, искренне заинтересованным в совместном открытии тайн окружающего мира, а не в трансляции знаний. И учителю, и ученику нужно возвращать в себе способность удивляться миру, потому что именно удивление порождает интерес, подталкивающий человека к исследованию и познанию.

Вручение осуществляется в виде игры, в процессе каждого взаимодействия, без объявления происходящего. И скоро неизбежно возникает обратная связь: дети начинают вручать методику учителю. Они щедро делятся собственными методами, показывая и доказывая, насколько велик и не познан внутренний мир ребенка.

К направлениям, вручающим методику познания и самопознания ребенку, мы относим следующие:

- использование искусства (музыки, движения, пения, танца, драматизации и т.д.) как метода преподавания различных дисциплин;
- использование арт-терапии и авторской методики пси-арт в качестве инструмента реконструкции взаимоотношений ребенка с самим собой, людьми, миром, текстами;
- вскрытие резервов личности с использованием установок эзотерической (принадлежащий внутренней территории, т. е. потенциалу личности) педагогики и психологическое сопровождение личности (коучинг);
- применение знаково-символического кодирования учебных текстов для их самостоятельной обработки и производства личностной образовательной продукции;
- обнаружение личностной ориентации в учебных текстах и природе;
- активное творчество с использованием методов искусства;
- широкое использование *упреждающего обучения*.

Все перечисленное апеллирует к единству педагогики, психологии и арт-терапии. Говоря о терапии, мы имеем в виду восстановление нормальных отношений, коррекцию

черт личности, позитивные изменения в аксиологической и мировоззренческой системе как учителя, так и учащихся.

Перечисленные подходы основаны на моментах, которые присущи природе ребенка. Смысл его познавательной деятельности заключается в непосредственном применении полученного знания, в практике как таковой. Ребенок радуется тому, что у него получается, и стремится вновь оказаться успешным. На этих двух основаниях и происходит формирование личного опыта – на практическом применении и повторяющейся ситуации успеха.

Методы познания ребенком мира достаточно просты и соотносятся с теми методами, которые используются в диалоговой системе личностно ориентированного обучения: это

- интересная игра;
- включение в работу всех информационных каналов (модальностей);
- активная работа с образами, с ментальным экраном и коррекция нежелательных образов;
- использование метафор и аналогий (сказки, загадки, притчи, басни, сравнения и т.п.);
- существование в мире символов, символотворчество;
- личностная ориентация текстов и ситуаций: ребенок всегда «внутри» происходящего, идентифицирует себя с героями сюжетов;
- желание опережать события и заглядывать в будущее, ставить планку выше, открывая доступ к новым возможностям (на этой основе строится упреждающее обучение).

Введенный нами термин **«упреждающее обучение»** не всегда соотносится с приемом «забегание вперед». Опережающим его можно назвать лишь условно, поскольку это слово вмещает в себя сразу два смысла – идущий впереди и обгоняющий. Упреждающее обучение подразумевает введение в изучаемый материал фрагментов той же самой или различных наук, что осуществляется по мере необходимости и в зависимости не только от планов педагога, но и запросов учащихся, степени их заинтересованности. Таким образом, упреждающее обучение можно было бы назвать прикосновением к удивлению. Целью

упреждающего обучения является стимулирование интереса, рост мотивации к обучению и самообучению.

В этой связи как педагог, так и учащиеся могут использовать прием забегания вперед. Он состоит в кратком, пунктирном прикосновении к теме, пробуждении интереса к ней и уходе в сторону до назначенного времени. Такой прием позволяет неосознанно начать работу над темой (в психологии известен как эффект Зейгарник), а также снять напряжение по мере приближения к данной теме, поскольку она уже будет восприниматься как нечто знакомое. Кроме того, промелькнувшая информация активизирует поисковую деятельность и с другой целью – осознанного практического ее применения.

Упреждающее (опережающее) обучение становится возможным только в системе, решающей задачу развития у учащихся целостного видения мира. Использование подобной методики предполагает определенные интеллектуально-эмоциональные затраты педагогов, поскольку они уже не могут существовать только в рамках программы своего предмета, но должны иметь широкий кругозор и личную заинтересованность в познании и самопознании.

Одной из особенностей методики упреждающего обучения является использование приема, который мы называем *информационным «карманом»*. Этот прием включает один из самых сильнодействующих механизмов человеческой памяти и сознания: поверхностно ознакомившись с информационным блоком, человек как бы кладет его в карман и на некоторое время забывает о нем, чтобы по прошествии некоторого периода вернуться к данной информации и изучить ее более глубоко.

Методисты, использующие традиционную методику многократного повторения с последующим воспроизведением, могут возразить, что такой прием общеизвестен и является не чем иным, как повторением пройденного. Однако при ближайшем рассмотрении оказывается, что это далеко не так. Между получением информации и ее повтором должен быть промежуток времени, позволя-

ющий мозгу провести обработку полученного материала, встроить его в уже имеющуюся систему знаний, проанализировать и предсказать его будущее использование. Воспроизведение завтра материала, изученного сегодня, не гарантирует его запоминания, поскольку создается впечатление, что воспроизвести его нужно только для получения оценки учителя.

Информация, извлеченная «из кармана», обладает рядом преимуществ: она не пугает новизной, а следовательно, изначально не отторгается; ощущение незавершенности служит стимулом к работе, подталкивает ученика к развитию ситуации; такая работа требует более глубокого погружения в тему, что позволяет учащимся осознать степень важности информации; работа проводится более качественно, поскольку мозг уже проработал данную информацию в период «затишья».

Мы считаем, что упреждающее обучение есть один из серьезных подходов в природосообразном образовании. В конечном итоге учитель призван не вызывать затруднения, а, напротив, облегчать, фасилитировать процесс обучения.

Если мы и в самом деле заинтересованы в том, чтобы обучение проходило радостно, чтобы ребенок не только стремился в школу, но и продолжал свое образование непрерывно, то в своей профессиональной деятельности нам следует ориентироваться на воплощение такой философской категории, как добро. Тогда такая проблема, как кризис перехода, будет легко преодолима. Обретя методику познания и самопознания, ребенок вне зависимости от ситуации и условий существования сможет трезво оценить свой потенциал, решить возникшую проблему с использованием своих, индивидуальных методов, адаптированных именно к его личности.

Это и есть высшая терапия – обретение целостности, когда школьник свободно и осознанно берет на себя ответственность за самостоятельное движение по жизненному пути, черпая силу в преодолении возникающих преград. Не это ли есть одна из целей образования?

Литература

1. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи; пер. с англ. – М., 1997.
2. Назарова, Л.Д. Искусство в преподавании различных дисциплин / Л.Д. Назарова. – М., 2008.
3. Назарова, Л.Д. Фольклорная арт-терапия / Л.Д. Назарова. – СПб., 2002.
4. Фельденкрайз, М. Осознание через движение: двенадцать практических уроков / М. Фельденкрайз; пер. с англ. – М., 2000.
5. Хейзинга, Й. Homo ludens / Й. Хейзинга. – М., 2004.

Людмила Дмитриевна Назарова – канд. пед. наук, доцент Орловского государственного технического университета, г. Орел.

К вопросу о методологических основах образовательного процесса в контексте непрерывного образования

Н.Н. Перетягина

В статье изложены новые методологические основы образовательного процесса, основывающиеся на концепции гармонизации отношений личности и мира. Рассмотрены составляющие данной концепции, раскрыто их содержание. Выделены механизмы гармонизации отношений личности и окружающего мира (переживание, рефлексия, ценностный анализ), а также условия, необходимые для их реализации в практике школьного образования.

Ключевые слова: модель личности, становление личности, концепция гармонизации личности и мира, переживание, рефлексия, ценностный анализ, свобода, ситуация, проблемность.

Близится к завершению период времени, отпущенный Концепцией модернизации российского образования на решение злостнейших задач, – 2010-й год. Вместе с тем задачи, которые поставлены в данном документе, представляются недостаточно решенными. «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые лю-

ди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны» [2, с. 2].

Представляется, что формирование личности, отвечающей запросам сегодняшнего времени, должен обеспечивать образовательный процесс, построенный на принципиально иных методологических основаниях. Мы рассматриваем их, опираясь на работу С.Л. Рубинштейна «Человек и мир» [4], которая, на наш взгляд, не потеряла своей важности и ценности. Выделим четыре основных положения.

1. В основе образовательного процесса в контексте непрерывного образования лежит **концепция гармонизации отношений личности и мира**, в которую входят составляющие деятельности, механизмы гармонизации, условия.

2. В концепцию гармонизации отношений личности и мира входят следующие составляющие деятельности личности: гуманистическая, сотворческая, эстетическая, этическая, философская, психологическая.

3. Механизмами гармонизации личности и мира являются переживание, рефлексия, ценностный анализ.

4. Условиями реализации механизма гармонизации выступают свобода, ситуация, проблемность.

Рассмотрим содержание данных положений подробнее. Все они содержат концептуальный подход к становлению личности в современных условиях. Под становлением личности мы понимаем непрерывный процесс ее целенаправленного прогрессивного изменения на основе осознваемой потребности под влиянием социальных воздействий и собственной активности. Предполагается, что эффективно реализовать данный процесс возможно лишь при условии гармонизации отношений личности и мира (человек, природа, общество), под которой мы понимаем целостный процесс свободной творческой активности по овладению ресурсами (социально-экономическими, технико-технологическими, природными, куль-

турными и информационными) на основе целесообразности, единства слова и дела, положительного всеединства и взаимодействия. Отсюда следует необходимость рассмотреть составляющие деятельности, механизмы и условия ее реализации детальнее (см. схему 1).

Схема 1



Поясним, что слово «составляющие» в данном контексте не в полной мере отражает суть явления, поскольку все выделенные нами аспекты необходимо воспринимать в их взаимосвязях и взаимообусловленности, иначе нарушается целостность системы. Попробуйте убрать хотя бы одну из составляющих. Можно ли при таком условии гармонизировать отношения с самим собой и миром? Однако за неимением другого, более подходящего определения остановимся на этом.

В основе концепции гармонизации отношений личности и мира лежит, на наш взгляд, прежде всего **гуманистическая составляющая**. Она предполагает осознание субъектами воспитательного процесса в качестве главного принципа тезис «человек – главная ценность» и его реализацию. Здесь можно было бы остановиться и не продолжать. Если данный тезис войдет в практику образования, то всё остальное реализуется само собой. Но в tomto и беда, что педагог (а также учащийся, родитель, руководитель...) ощущает себя как ценность, мягко говоря, не всегда. Ну, а если я сам себе «цену не знаю», как же я в другом-то ценность увижу?

Хоть и говорят, что по себе людей не судят, но ведь известно: именно от себя, от собственного опыта мы «стартуем», анализируя людей и события. Итак, продолжим наш разговор.

Выделение гуманистической составляющей обосновано положением С.Л. Рубинштейна, а также высказываниями Н.Ф. Федорова, В.С. Соловьева, С.Н. Булгакова, Н.А. Бердяева и др. [8] о том, что, с одной стороны, человек – часть бытия («мира»), а с другой стороны он сам творит бытие («мир»), поскольку активен «в силу возможности изменения бытия» [4, с. 348].

Человеческая активность (по определению) направлена на творчество. Человек – творец, творец самого себя, своих отношений с миром, мира наконец, поэтому в теории С.Л. Рубинштейна мы выделили такую составляющую концепции гармонизации отношений личности и мира, как **сотворческая**.

Сотворческая составляющая предполагает совместную продуктивную деятельность субъектов образования. Основанием для выделения данной составляющей являются следующее положение. Человек – субъект жизни, он сам творит ее, вступая в различные отношения (с самим собой, другими людьми, предметами, способами деятельности и пр.).

Однако человек призван творить не безобразие, а красоту мира, поскольку «эстетическое отношение есть утверждение существования объекта» [Там же, с. 401]. На этом основании мы и выделяем эстетическую составляющую. Она предполагает наличие и развитие умения видеть и творить красоту. Внутреннее содержание человека «включает все его богатство отношений к миру в его бесконечности – познавательное эстетическое отношение к жизни и смерти, к страданиям, к опасности и радости» [Там же, с. 363]. Красота в понимании С.Л. Рубинштейна – не только способ познавать, «брать», но и способ «отдавать».

С.Л. Рубинштейн придавал красоте особое значение и потому, что «способность видеть... прекрасное в природе... – вот некая предпосылка затем появляющегося этического отношения...» [Там же]. Отсюда следует вывод о том, что эстетическое связано с этическим, поэтому мы выделили еще одну составляющую концепции гармонизации отношений личности

и мира – этическую (духовно-нравственную).

Этическая составляющая предполагает «включенности нравственности в жизнь» [Там же, с. 363], или исполнение духовно-нравственных законов в повседневной жизни. Предметом этики, по С.Л. Рубинштейну, выступают люди в их отношении друг к другу. Основное содержание этики заключается «в адекватном определении человека по всем параметрам. Это и есть определение "идеала" человека. Идеальный человек – это человек, в котором реализованы все его потенции» [Там же, с. 380]. Таким образом, этика связывается с философией, поэтому мы выделили философскую составляющую концепции гармонизации отношений личности и мира.

Философская составляющая предполагает осознание участниками воспитательного процесса своего бытия (познания и деятельности) в социокультурном пространстве.

Осознание человеком своего пути, вопросы самореализации, система ценностей – вопросы философии. Однако механизмы осознания (потребностно-смысловая сфера, деятельность и пр.) – предмет психологии, поэтому мы выделили еще одну (последнюю!) – психологическую составляющую концепции гармонизации отношений личности и мира.

Психологическая составляющая предполагает развитие у школьников мотивации к творчеству и познанию самого себя и мира; психологическое обеспечение процесса самовыражения и самоутверждения школьника, его эмоционального благополучия; развитие коммуникативных умений и навыков.

Апробация концепции в практике образовательного процесса в школе, колледже, вузе подтвердила, что вышеперечисленные составляющие могут пронизывать освоение обучающимися различных видов деятельности, которая в этом случае отличается высокой эффективностью, не разрушая ни личность, ни общество вокруг нее, ни природу, т.е. основывается на принципах гармонизации.

Механизмом такой гармонизации является реализация трех фак-

торов: переживания, рефлексии, ценностного анализа.

Схема 2

Механизмы гармонизации отношений личности и мира и условия их реализации



Рассмотрим содержание этих понятий подробнее.

Переживание с точки зрения социальной педагогики – это испытываемое субъектом эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие его жизни» [6, с. 203]. Данное определение подчеркивает непосредственный (ситуативный) характер переживания и значимость для субъекта.

В психологии, кроме приведенного определения, в переживании отмечается «наличие стремлений, желаний и хотений, представляющих в индивидуальном сознании процесс выбора субъектом мотивов и целей его деятельности, тем самым способствующих осознанию отношения личности к происходящим в ее жизни событиям» [3, с. 270]. Данное определение указывает на такую функцию переживания, как ориентирование (выбор), связь переживания с мотивами, целеполаганием и рефлексией. Выбор осуществляется личностью на основе осознания ценности для него происходящего, поэтому переживание связано как с рефлексией (процессом самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, так и с ценностным анализом (процесс расчленения целого на части с позиций значимости для субъекта явления, факта, события).

Рефлексия. В концепции о человеке и мире С.Л. Рубинштейн проводит мысль о важности рефлексии как способе включения человека в настоящую жизнь. Рефлексия как бы приостанавливает непрерывный процесс жизни и мысленно выводит человека за ее пределы. С наличием рефлексии С.Л. Рубинштейн связывает философское осмысление жизни (И.А. Ильин считал, что философом является любой человек, осмысливающий свое бытие).

Ценностный анализ. Если рефлексия позволяет выйти из процесса, подняться над ситуацией, то ценностный анализ помогает разобраться в ней, выявить значимые для личности моменты, акцентировать ситуацию для себя положительно (мы работаем в контексте позитивного критического мышления). Именно смысловое содержание, по мнению психологов, определяет специфику деятельности в целом и ведущей деятельности в частности. Именно оно отличает деятельность от действия. «Истинная образованность, – отмечает русский философ И.А. Ильин, – есть сила созерцания и зрелосте суждения. Она отвергает всякое «авторитарное мышление» и живет самостоятельным творческим общением с самим предметом. И потому образование есть прежде всего воспитание к самостоятельному созерцанию и мышлению, – к исследованию» [1, с. 330].

Переживание позволяет присвоить результат исследования. Взаимосвязь рефлексии, ценностного анализа и переживания представляется очень важной, поскольку вся триада в совокупности содействует развитию самосознания, которое является результатом социокультурного образования и «ориентирует человека в ценностях, делает свободным в духовном самоопределении, способным быть самим собой. Освоенные базовые ценности "присоединяют" человека к прошлым поколениям и выводят к будущему, т.е. обеспечивают объективность сознания человека» [4, с. 340].

Вот почему в качестве механизма гармонизации отношений человека с самим собой и миром выделяется не просто анализ, но ценностный анализ, целью и результатом ко-

торого является нахождение смысла явления, факта, деятельности и пр.

Отсюда можно сделать вывод, что в образовании необходим перевод любой социальной ситуации в педагогическую, что происходит при ценностном взаимодействии педагога и воспитанника и представляет собой обмен личностными смыслами. Таким образом, механизмы гармонизации отношений человека с самим собой и миром можно было бы представить триадой, в основании которой лежат рефлексия и ценностный анализ, вершиной является переживание. Однако схема была бы неполной, если бы мы не указали условия, необходимые для «работы» указанных механизмов. А помогают этому свобода, ситуация и проблема. Остановимся на этих понятиях.

Свобода как «возможность поступать так, как хочется» [7, с. 406], с одной стороны, выступает условием для возникновения ответственности (только свободный человек может отвечать за свои поступки). С другой стороны, известно, что свобода является условием творчества. В практике массовой школы свобода (самовыражения, мысли) зачастую отсутствует. Наблюдается интерпретация интерпретаций: я тебе рассказал(а), ты повтори – «пять» получишь. Кто от этого выигрывает?

Проблема свободы, как отмечает С.Л. Рубинштейн, выступает в трех аспектах: а) как самоопределение – роль внутреннего в детерминации на разных уровнях; б) как свобода человека в общественной жизни (свобода личности и общественное принуждение); в) как свобода в спинозовском смысле (контроль сознания над стихией собственных влечений).

«Свобода – это и отрицание и утверждение данного, утверждение внутренней закономерности его развития» [4, с. 373]. Согласно Й. Хайдеггеру, человек выступает как существо, которое имеет проект, замысел, задачу, цель, соотносящуюся с условиями и выходящую за пределы ситуации. В нем нет готовой сущности, он сам ее делает, из себя; отсюда сущность человека – свобода.

Ситуация как совокупность обстоятельств. Как отмечает С.Л. Рубин-

штейн, «человек включен в бытие своими действиями, преобразующими наличное бытие. <...> Эти действия порождены как ситуацией самой по себе, так и соотношением с потребностями человека» [Там же, с. 357]. Значит, у ситуации есть определенная функция: она проявляет в человеке «что-то, что выводит его за пределы ситуации, в которую он включен. Ситуация – это лишь один из компонентов, детерминирующих его действия. Всякая ситуация по самому существу своему проблемна» [Там же]. Она является тестовой для личности, проверяет ее на наличие (отсутствие) определенных качеств. Она стимулирует становление личности.

Отсюда – постоянный выход человека за пределы ситуации, а «сама ситуация есть становление» [Там же, с. 358]. В свою очередь, действие человека выступает «как ломка, отрицание данного, наличного, как изменение, преобразование сущего». И становление личности начинает наполняться новым смыслом. Сначала это «есть нахождение в ситуации, затем выход за пределы этой ситуации в сознании и действии. Таким образом, сознание само включается в бытие» [Там же].

Проблемность. Известно, что возникновение проблемной ситуации, как правило, происходит вследствие осознанных и принятых к решению внешних противоречий объективной действительности. Эти противоречия, в зависимости от внутренних факторов личности, трансформируются во внутренние противоречия – источник ее функционирования и развития. Проблемная ситуация для нас – нить Ариадны, по которой мы идем, развиваясь и совершенствуясь.

Ядром проблемной ситуации всегда выступает значимое для субъекта противоречие, от уровня осознания которого зависит актуализация его жизненного опыта, дальнейшее развитие его мыслительной деятельности. Вместе с тем психологами многократно отмечалось возможное отрицательное действие противоречий на процесс актуализации жизненного опыта школьника. Оно проявляется в том случае, когда внешние и внутренние условия воспитательной

и учебной деятельности не позволяют школьнику устранить осознанное и принятое им для решения противоречие, лежащее в основе проблемы. Противоречие осознается, но не устраняется! И чем чаще проблемные ситуации не разрешаются учеником (в основном из-за их чрезмерной трудности), тем большим становится расхождение между имеющимися и требуемыми знаниями, умениями, навыками, социальными и нравственными установками.

Возникает несбалансированность образовательного процесса, когда определенные компоненты проблемной ситуации (прежде всего противоречие, трудность, неизвестное, обобщенность) отрицательно влияют на процесс актуализации жизненного опыта школьника. Этого не происходит, на наш взгляд, при двух условиях: 1) если школьник сам формулирует проблемную ситуацию и 2) если проблемная ситуация разрешается коллективно. Вот почему так важно, чтобы мы сообща выявляли противоречия социальной действительности (в микросоциуме) и разрешали их.

Особенность проблемной ситуации, сформулированной самим школьником, в том, что она соответствует по уровню трудности возможностям ребенка, реализует его интеллектуальные возможности, формирует опыт постановки и разрешения подобных ситуаций, положительно влияет на эмоционально-волевую сферу старшеклассника. Иначе говоря, я задаю вопрос, на который могу найти ответ. Если я не могу найти ответ, его могут найти мои товарищи. Коллективный разум – великое дело! Тем самым снимаются возможные негативные последствия применения проблемных ситуаций в организации процесса актуализации жизненного опыта школьников. У школьника возникает потребность в общении и взаимодействии с другими, которая реализуется в процессе совместной деятельности.

Таким образом, проблемная ситуация играет важную роль в формировании потребности в общении. Кроме того, она является фактором обеспечения интенсивности коммуникативной деятельности, поскольку направлена на реализацию диалога и взаимо-

действия по разрешению данной проблемной ситуации с учителем, учеником и ученическим коллективом. Это, в свою очередь, формирует положительное отношение к опыту сотрудничества. Все делается сообща: одна голова – хорошо, а много – лучше!

Итак, с помощью выявления проблемных ситуаций и их разрешения обучающийся:

1) идет по пути саморазвития – учится управлять собой;

2) спасается от неврозов – учится управлять ситуацией;

3) входит в социум (микрогруппу, коллектив) – учится управлять другими.

Подытожим: чтобы быть успешной в процессе своего становления, личности необходимо действовать целостно (соответственно вышеназванным составляющим) и гармонизировать свои отношения с самим собой, другими, миром, не только переживая ситуацию, но и рефлексировав, оттачивая систему своих ценностей.

Литература

1. Ильин, И.А. О силе суждения // Путь к очевидности / И.А. Ильин. – М.: Республика, 1993.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года / Министерство образования РФ: Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001 г. № 1756-р.
3. Психология: словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание: Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Русский космизм: Антология философской мысли / Сост. С.Г. Семенова, А.Г. Гачева. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 368 с.
6. Словарь по социальной педагогике: учеб. пос. для студ. вузов / Авт.-сост. Л.В. Мардашев. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 368 с.
7. Современный философский словарь / Под общей ред. проф. В.Е. Кемерова / 2-е изд. – Лондон; Франкфурт-на-Майне; Париж; Люксембург; Москва; Минск: «ПАНПРИНТ», 1998.

Надежда Николаевна Перетягина – канд. пед. наук, доцент кафедры общегуманитарных и социально-экономических дисциплин Челябинского государственного педагогического университета (филиал в г. Миассе), г. Миасс, Челябинская обл.

Моделирование условий формирования статуса младшего школьника*

Е.П. Вебер

В статье актуализируется понятие «статус младшего школьника», открывающее новый взгляд на проблемы развития и становления личности ребенка в социуме. Статус младшего школьника трактуется как социально-правовое понятие, выделяются его компоненты, раскрываются условия и механизм формирования и развития.

Ключевые слова: познавательная среда, правовой статус, личный статус, статусная роль, образовательный статус, социометрический статус, ориентация в общественных и социально-правовых ценностях.

В обществе человек всегда имеет определенный статус, который меняется по различным причинам (возраст, степень образования и т.д.).

Исследования педагогов, психологов (В.А. Ядова, С.Л. Михайлова и др.) доказывают, что первый статусный опыт ребенок приобретает на первых же ступенях социумного общения. В детском саду, на улице в группе детей, дома в семейном кругу ребенок приобретает некий статус, который он бессознательно ощущает. Ребенок инстинктивно выбирает себе друзей, порой путем проб и ошибок. Малыш чувствует, с кем из детей ему комфортнее, а с кем он ни за что не будет общаться.

В детском саду начинается действие групповой психологии выбора друзей. Дети делятся на тех, с кем охотно играет большинство сверстников, и тех, кого в социометрических исследованиях принято называть изгоями. Так, С.Л. Михайлов доказал, что в детском саду выделяются среднестатусные, низкостатусные и высокостатусные дети и что среднестатусный ребенок, в отличие от других категорий детей, адекватно оценивает свой статус. Значит, младший школьник до вхождения в школьный

* Тема диссертации «Статус младшего школьника». Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент О.М. Железнякова.

социум уже имел «грузы-статусы» в других социумах. Возможно, они не совпадали по оценочной шкале, и трудно сказать, были ли они осознанными или нет. Любая организация ставит перед ребенком свои правила поведенческого, организационного характера, т.е. задает определенные рамки дозволенного, которые ребенок должен осознать и через осознание – принять или отторгнуть. При этом происходит огромная эмоциональная, психическая работа детского «Я» по вхождению в новый социум, по раскрытию природных задатков (а может, и подавлению их), по «завоевыванию» своего места в обществе – иными словами, по приобретению статуса, не противоречащего внутренним побуждениям ребенка, уровню его притязаний, самооценке [2].

Мы рассматриваем статус младшего школьника на трех уровнях:

1) на макроуровне – как социальное явление в виде деиндивидуализированных правил, обязанностей, правовых норм, т.е. набор социальных характеристик, которыми должны обладать дети младшего школьного возраста;

2) на микроуровне – как оценка значимыми другими (учениками, учителем, родителями) коммуникативности, а также многих других качеств конкретного ученика;

3) на уровне «Я»-концепции – как самооценка школьником своих личных качеств, особенностей, когнитивных способностей, своего уровня притязаний, уровня воспитанности.

Макроуровень рассматривает правовое общественное положение ребенка, определяемое организационной формой, регламентирующей его права и обязанности. Микроуровень рассматривает положение ребенка в социуме через умение взаимодействовать в коллективе. Уровень «Я»-концепции рассматривает формирование «самостатуса», умения организовать самообразовательный процесс, жизненную активность в рамках социальной жизни.

Статус младшего школьника имеет следующие главные составляющие компоненты:

- правовой статус;
- образовательный статус;

- личный статус;
- социометрический статус.

Наше исследование показало, что статус – явление многоаспектное, которое может рассматриваться и как образование ценности, и как процесс, и как результат образовательной деятельности.

Все виды деятельности имеют общую структуру: цель – мотив (потребности) – действие – результат.

Цель является источником активности человека. Младший школьник сам не всегда в состоянии «озадачиться», поставить перед собой ясную цель. Роль учителя (воспитателя) в первую очередь состоит в том, чтобы целевая направленность была устойчивой, подкреплялась устойчивыми мотивами.

Мотив (потребность) – побудительная сила для младшего школьника. В этом возрасте доминирующей является внешняя мотивация, отсюда следует большая роль образца для подражания в выполнении действий или поведенческих привычек.

Законченный элемент действия имеет такую же структуру, как деятельность, направлен на решение конкретных задач, но связан с целью и потребностью. Для достижения определенного уровня в деятельности, в частности в социальной адаптации, необходим синтез внешних и внутренних мотивов образовательной и самообразовательной деятельности младшего школьника.

Внешние мотивы обусловлены престижными или материальными соображениями прагматического или меритократического характера. Внутренние мотивы идут от глубинных биосоциальных потребностей человека, т.е. естественного стремления к познанию, самосовершенствованию, жизненной активности через самореализацию. Ребенок должен хотеть принять свое положение, регулировать его или изменить.

Ведущей характеристикой деятельности является ее осознанность. Последняя может относиться к субъекту деятельности (осознание себя, рефлексия) или к содержанию, процессу деятельности. Так, «каждый акт индивидуального познания предполагает самосознание, т.е. неявное

знание субъекта о самом себе. Можно попытаться превратить это неявное знание в явное, т.е. перевести самосознание в рефлексию. В этом случае субъект анализирует свои переживания, наблюдает поток своей психологической жизни, пытается выяснить характер своего "Я" и т.д. <...> каждый акт рефлексии – это акт осмысления, понимания» [1].

Таким образом, статус младшего школьника может быть представлен как процесс, элементами которого являются обучение, воспитание и развитие (становление) личности. Мы полагаем, что эффективность данного процесса зависит от активности его подсистем: деятельности педагога, родителей, самого ученика. На определенном этапе взаимодействия системы ученик – учитель, ученик – родитель переходят на новую фазу развития – самоуправление, самовоспитание, саморазвитие. Значит, статус младшего школьника тесно связан с самооценкой личности, рефлексией и формированием самоуправления личности.

Рассмотрим формирование компонентов статуса школьника.

Процесс формирования образовательного статуса ученика управляем и носит этапный характер:

- постановка цели познавательной деятельности, ее мотивация;
- планирование деятельности, участие в учебно-познавательной деятельности;
- выполнение конкретной деятельности;
- сопоставление полученных результатов с целью деятельности, оценка результатов сопоставления [3].

Подчеркнем, что образовательный статус формируется в ходе образовательного процесса, который характеризуется цикличностью.

Процесс формирования социометрического статуса тесно связан и с самооценкой личности ученика и во многом от нее зависит. Личный статус («самостатус») складывается в результате циклического формируемого образовательного социометрического статуса. Последний имеет такую же структуру, как и образовательный, и четко выстроенную правовую основу. При этом продвижение

к более высокому статусу следует рассматривать через формирование «самостатуса» как технологизированный процесс, где фиксируются оптимальные этапы, ступени достижения определенного уровня развития, образованности и воспитанности.

Технологизация процесса формирования статуса младшего школьника на методическом и практическом уровнях предполагает решение следующих задач: структурирование и конкретизация целей процесса; преобразование научных знаний и содержания образования; преемственность в образовании; межпредметные и внутрипредметные связи; выбор методов, средств и форм, адекватных целям образования и способствующих созданию благоприятной социальной зоны развития личности школьника.

Итак, структурными компонентами статуса младшего школьника с точки зрения его содержательно-процессуального аспекта являются: знания, ценностные ориентации, цели, потребности, мотивы, правовое нравственное поведение, действия и результат, убеждение, мировоззрение (как результат накопленных знаний, умений), индивидуальные способности.

Таким образом, делаем вывод, что статус младшего школьника зависит от следующих компонентов: образования, воспитания, развития, социокультурной среды.

Литература

1. Лекторский, В.Л. Субъект. Объект. Познавание / В.Л. Лекторский. – М., 1975. – С. 168–811.
2. Михайлов, С.Л. Особенности позиции в группе среднестатусных дошкольников при переходе из детского сада в начальную школу: Автореф. ... канд. психол. наук / С.Л. Михайлов. – М.: Изд-во МГУ, 2006.
3. Талызина, Н.Ф. Управление процессом присвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 334 с.

Елена Петровна Вебер – учитель начальных классов МОУ «Чердаклинская СОШ № 2», аспирантка Ульяновского государственного педагогического университета, г. Ульяновск.

К вопросу о формировании конфликтной компетентности в младшем школьном возрасте*

Г.Г. Бекмаганбетова

В статье рассматривается формирование в младшем школьном возрасте доброжелательного отношения к окружающему. Обозначены различные точки зрения на проблему конфликтной компетентности, которым соответствуют свои методологические подходы и методы, позитивно влияющие на формирование личности ребенка.

Ключевые слова: конфликтность, конфликтная компетентность, игротерапия, музыкотерапия, сказкотерапия.

Конфликтность – это психологическая категория, сложный феномен, который проявляется на разных уровнях взаимодействия и состоит из целого ряда компонентов. Преобладание одного из них определяет вариативность проявления данного феномена. Принципиальный с точки зрения рассмотрения конфликтности личности момент – выявление сформированности конфликтной компетентности. Мы полагаем, что воспитание доброжелательного отношения к окружающему через формирование конфликтной компетентности является одним из главных факторов становления всесторонне развитой личности в XXI в.

Конфликтная компетентность – это освоение позиции партнерства, сотрудничества на фоне позитивного овладения способами регуляции поведения.

Конфликтная компетентность занимает особое место в структуре коммуникативной компетентности. Б.И. Хасан считает, что она зависит от уровня осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации [5].

В современный период школа уделяет внимание главным образом развитию у ребенка качеств, которые связаны непосредственно с обучением. При этом часто забывается духовная сторона образования, недостаточно внимания уделяется изучению влияния на школьников внешних средовых факторов, а во многом именно от них зависит формирование у детей неконфликтного отношения к жизни. Заметим, однако, что воспитание в ребенке доброжелательного, неконфликтного отношения к миру не может сводиться лишь к компетенции школы. Для этого необходимо учитывать весь спектр отношений школьника с окружающей действительностью.

Исследование конфликтности осуществляется в рамках следующих подходов: эмоционально-аффективного, мотивационно-деятельностного, когнитивно-информационного и организационного.

Интересным в методологическом отношении является взгляд на исследуемую проблему Е.П. Ильина. По его мнению, конфликтность – это не определенное эмоциональное свойство человека, а совокупность эмоциональных свойств, включающая в себя вспыльчивость, обидчивость и мстительность [3]. До настоящего времени каждый элемент, включенный в определение конфликтности, изучался по отдельности.

Одним из первых исследований в русле мотивационного подхода является работа М. Дойч, изучавшего модель кооперативного и конкурентного поведения. Кооперативное поведение автор характеризовал как направленность на содействие и заинтересованность в успешном решении проблемы для участвующих сторон. Во взаимоотношениях при таком подходе преобладает дружелюбие, положительные установки, готовность к пониманию. При конкурентном поведении, напротив, складывается атмосфера недоверия, подозрительности, отчуждения, а то и враждебности,

* Тема диссертации «Психологическая готовность младшего школьника к моральному выбору в конфликтных ситуациях». Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Н.В. Мельникова.

формируются негативные установки в отношениях [1].

Деятельностный подход к анализу конфликтности позволяет выделить уровни эффективности деятельности индивидов. Исследователи, изучающие активность субъектов, отмечают, что если в группе доминируют деловые противоречия, конфликт завершается без разрыва межличностных отношений и не переходит в сферу личностных столкновений. Объективные условия оказывают влияние на межличностные отношения: они опосредуют развитие когнитивных процессов, в которых происходит взаимодействие индивидов [1].

Когнитивный подход сосредоточился на исследовании конфликта в аспекте влияния когнитивного, субъективного мира личности на ее поведение. Взаимодействие субъектов в социальной ситуации может быть понято, интегрировано с позиции их субъективного отражения, т.е. благодаря анализу их восприятия, осознания, рефлексии, оценки и т.д. Анализ конфликтности с этой позиции позволяет изучить эмоциональную сторону взаимоотношений в конфликте, выявить субъективное восприятие происходящего.

Организационный подход широко применяется при анализе конфликтов, прежде всего в сфере управленческих и производственных отношений. Он также плодотворен при изучении конфликтов, возникающих в коллективах [1].

Таким образом, анализ подходов к структуре конфликтности показывает, что в настоящее время нет определенного, четкого взгляда на данную проблему.

В психологической структуре конфликтологической компетентности выделяются следующие компоненты:

1) регулятивный или конструктивный (умение воздействовать на оппонентов, влиять на их оценки, суждения, мотивы противоборства, разрешать конфликт на справедливой и конструктивной основе, в том числе выступая в качестве «третьего судьи», умение формировать общественное мнение по отношению к оппонентам);

2) проектировочный (умение на основе имеющихся знаний предвосхищать поведение и деятельность оппонентов в ходе конфликта, оценивать его влияние на психологический климат в коллективе и т.п.) [2]. На наш взгляд, в младшем школьном возрасте аффективно-проективный компонент проявляется в разнообразных эмоциональных состояниях и реакциях, которые могут быть зафиксированы в виде положительных и отрицательных эмоций;

3) гностический (знания о причинах возникновения конфликтов, закономерностях и этапах их развития и протекания, особенностях поведения, общения и деятельности оппонентов, их психических состояниях, применяемых приемах конфликтного противоборства). Мы считаем, что в младшем школьном возрасте необходимо выделить гностическо-проективный компонент – знания, позволяющие предвосхищать причины возникновения конфликтов, выявлять закономерности и этапы их развития и протекания, особенности поведения, общения и деятельности оппонентов, их психические состояния, применяемые приемы конфликтного противоборства, психологические характеристики конфликтных личностей;

4) поведенческо-проективный (умение на основе имеющихся знаний воздействовать на оппонентов, влиять на мотивы противоборства, разрешать конфликт на конструктивной основе, формировать общественное мнение по отношению к оппонентам, организовывать работу в постконфликтной ситуации).

Данное структурное представление конфликтной компетентности можно рассматривать как ее теоретическую нормативную модель.

Существует множество классификаций и моделей поведения взрослых людей в конфликтах, однако отметим, что детям младшего школьного возраста уделяется недостаточно внимания. Между тем конфликтность может определить весь дальнейший склад личности, выступить в качестве фактора, препятствующего нормативному становлению личности.

В предложенной нами коррекционно-развивающей программе заложен комплекс занятий, ориентированных на **психологическое сопровождение младших школьников при формировании у них конфликтной компетентности**. Были реализованы три основных метода воздействия на ребенка: игротерапия, музыкотерапия и библиотерапия, которые, на наш взгляд, позволяют эффективно влиять на настроения и переживания детей, что является стержнем в формировании конфликтной компетентности.

В основе **игровой терапии** лежит представление о спонтанности психического развития ребенка, обладающего внутренними источниками саморазвития и потенциальными возможностями самостоятельного разрешения проблем личностного роста. Характерная особенность игры – ее двухплановость: развивающий и психокоррекционный эффекты.

В настоящее время все более популярной становится **музыкотерапия**. Музыка рассматривается нами как незаменимое средство формирования конфликтной компетентности детей. По утверждению О.П. Радыновой, дети имеют небольшой опыт представлений о существующих в реальной жизни чувствах человека, и музыка, передающая всю гамму чувств и их оттенков, может расширить эти представления, развить образную речь детей, «словарь эмоций», способствует формированию позитивного отношения к окружающему миру, к людям [4].

Еще одним известным и популярным методом является **библиотерапия**. Мы считаем, что работа с младшими школьниками в этом направлении должна строиться главным образом на применении метода сказкотерапии. Этим обусловлен принцип отбора произведений в коррекционно-развивающую программу. Желание ребенка сопоставить себя с героем рассказа или сказки, представить себя в той или иной ситуации может помочь в формировании и коррекции конфликтной компетентности. В силу своих возрастных особенностей младшие школьники с удовольствием читают и слушают рассказы, готовы обсуждать

сюжет, по-своему интерпретировать его, находить позитивное и негативное в характерах героев, осуждать их или давать им положительную оценку. В сказке ярко выражена эмоциональная составляющая, которая привлекает внимание детей. Именно сказка, обладающая сильным подражательным эффектом, воспринимается ими наиболее полно и эмоционально живо.

Особую роль в формировании конфликтной компетентности у детей играют положительные эмоции, которые стимулируют и в некоторой степени мотивируют деятельность ребенка. Это становится важным в период, когда начинается обучение в школе. На данном этапе необходимо продолжать развивать в ребенке те качества личности, которые помогут ему смотреть на мир добрыми глазами.

Таким образом, решить проблему формирования конфликтной компетентности младшего школьника возможно с позиции внедрения в образовательный процесс технологических способов, специализированных подходов и методов. Все эти меры в совокупности сделают процедуру формирования конфликтной компетентности младших школьников продуктивной и результативной.

Литература

1. Андрюшина, Л.О. Психологическая профилактика агрессивного поведения школьников-подростков : Дисс. ... канд. психол. наук / Л.О. Андрюшина. – Тверь, 2003. – С. 48–50.
2. Деркач, А.А. Акмеология / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003.
3. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001.
4. Радынова, О.П. Музыкальное развитие детей / О.П. Радынова. – М. : ВЛАДОС, 1997.
5. Хасан, Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б.И. Хасан. – Красноярск : ФМЗ. 1996.

Галия Гусмановна Бекмаганбетова – аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии Шадринского государственного педагогического института, г. Шадринск, Курганская обл.

Применение электронных учебных пособий в обучении младших школьников*

А.В. Молокова

В статье раскрыты особенности использования электронных учебных пособий на примере уроков математики. Обозначены методологические, дидактические и методические аспекты информатизации образовательного процесса в начальной школе, изучаемые в рамках комплексного исследования.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, урок, электронные учебные пособия, информационные технологии, информатизация, начальная школа.

Современное образование невозможно без современных средств обучения. Особое место среди них отводится электронным образовательным ресурсам, в частности электронным учебным пособиям, воспроизводимым на компьютере.

Электронные учебные пособия отнесены к аудиовизуальным средствам обучения и могут частично или полностью заменять или дополнять существующие учебники, но при этом не могут быть редуцированы к бумажному варианту без потери своих дидактических свойств [1]. По отношению к доминирующему пользователю электронные учебные пособия могут считаться средствами, с которыми связана деятельность как ученика, так и учителя.

Контент-анализ научно-методических изданий показал, что к числу наиболее часто используемых в начальном образовании относятся ресурсы для изучения математики, русского языка и окружающего мира, разработанные компаниями «Бука», «Кирилл и Мефодий», фирмами «Компьютер и детство», «Инис Софт», «ДОС». По отзывам учителей начальных классов, большая часть развивающих электронных учебных материалов применяется во внеуроч-

ное время. Среди причин были названы следующие:

- специфика структуры и интерфейса большинства электронных ресурсов, увеличивающая затраты времени на их подготовку к использованию во время урока;
- невозможность осуществлять произвольный доступ к необходимому учебному материалу;
- методические затруднения в выборе приемов и форм работы младших школьников с электронными учебными пособиями.

Ценность дидактических средств находится в тесной взаимосвязи с другими компонентами обучения, в том числе с доминирующими образовательными технологиями, с характерными особенностями отдельных учебных предметов и их содержанием [4, с. 277]. Этот подход был положен в основу создания и апробации в образовательном процессе экспериментальных электронных учебных пособий [3], разрабатываемых учеными сибирской научной школы в рамках многолетнего комплексного исследования проблем информатизации начального образования [2]. Существенным отличием данного подхода является ориентация на то, чтобы учитель мог органично и легко использовать электронные пособия на уроках математики, окружающего мира, русского языка и обучения грамоте.

Прежде чем приступать к применению электронных учебных пособий в обучении младших школьников, необходимо определить, с какой целью средства информатизации включаются в образовательный процесс: наиболее эффективная реализация знаниявого подхода или внедрение личностно ориентированного обучения. В зависимости от этого определяются общие дидактические и частные методические задачи, которые можно успешно решать на уроке с помощью электронных учебных пособий.

Первой из названных целей соответствуют следующие задачи:

- расширение спектра источников учебной информации;

* Тема диссертации «Комплексный подход к информатизации образовательного процесса в начальной школе». Научный консультант – чл.-корр. РАО, доктор пед. наук, профессор В.Я. Синенко.

- развитие познавательных интересов младших школьников;

- увеличение числа каналов восприятия учебной информации.

Чаще всего эти задачи решаются через использование мультимедийной аппаратуры и экрана. Демонстрация ярких слайдов, видеофрагментов или анимации – действительно эффективный прием. Наиболее распространенная форма организации деятельности учеников в этом случае – фронтальная работа с классом, а очевидный для учителя прием – беседа. Среди проблем, связанных с таким подходом, назовем злоупотребление наглядностью и, как следствие, замедление процесса интериоризации, снижение внимания к учебному материалу у детей с преимущественно кинестетическим восприятием информации. Профилактикой является соблюдение рекомендуемого временного режима и придание беседе, проводимой с опорой на электронную наглядность, развивающего характера, т.е. привнесение в беседу проблемных ситуаций.

В случае если электронные учебные пособия планируется применять на уроке в соответствии с личностно ориентированным подходом к обучению, можно сформулировать следующие задачи:

- разнообразие видов учебной деятельности;

- развитие общеучебных умений и навыков;

- индивидуализация обучения.

Соответствующие этим задачам формы организации учебной деятельности младших школьников более разнообразны – это фронтальная и групповая работа, индивидуальное выполнение учебных заданий, работа в парах. Среди возможных приемов целесообразно выделить те, которые направлены на активизацию самостоятельной учебной деятельности:

- индивидуальная работа с электронным учебным материалом, направленная на развитие навыков самоконтроля, исследования, создания образовательного продукта и др.;

- работа в парах для получения консультативной помощи, развития навыков совместной учебной деятельности, взаимопомощи,

ответственности за общий результат и др.;

- использование электронных ресурсов в качестве источника образовательной информации при работе в группах и индивидуально;

- применение современных информационных технологий для оформления и представления результатов индивидуальной или групповой проектной деятельности;

- эстафета, один из этапов которой – выполнение интерактивных заданий, позволяющая стимулировать познавательную деятельность;

- «работа с оператором», целью которой является развитие слухового и визуального восприятия информации, организационных навыков и др.;

- дублирование коллективно-индивидуальной работы и индивидуального выполнения интерактивного задания с целью создания эталона для самопроверки, подготовки материала для коллективного обсуждения и т.д.

При всех преимуществах второго подхода существуют по крайней мере две проблемы, возникающие по ходу решения перечисленных задач посредством использования данных приемов. Во-первых, различная скорость выполнения электронных заданий младшими школьниками затрудняет организацию других видов деятельности. Во-вторых, высокая результативность реализации названных приемов зачастую провоцирует учителя на превышение санитарно-гигиенических норм времени пребывания учеников за компьютером. Для решения этих проблем используются частные методики интеграции применения электронных учебных пособий и традиционных средств в развивающем обучении, рекомендуется обязательный контроль со стороны учителя и, главное, осознание и соблюдение учениками необходимых ограничений в работе с электронными ресурсами.

Частные методические задачи применения электронных учебных пособий на уроках в начальной школе могут быть сформулированы, например, так:

- расширение числа средств для развития умений работы над языковыми явлениями;

– автоматизация вычислительных навыков, развитие навыков анализа математических текстов;

– формирование навыков моделирования явлений, процессов, объектов и т.д.

В качестве иллюстрации возможностей применения электронных учебных пособий рассмотрим особенности разработанного нами комплекта для обучения младших школьников математике.

Ориентация на развитие логического и образного мышления посредством использования выразительной наглядности на уроках математики нашла отражение в создании **специфического иллюстративно-справочного материала**, помещенного в раздел «Учись» каждой темы. Например, при изучении задач, в которых необходимо найти неизвестное слагаемое, использованы flash-ролики с растущими на клумбе цветами, плывущими по реке корабликами, опадающими листьями. Сочетание звукового сопровождения, анимации, краткого пояснения и символично-знаковых записей позволяет применять эти материалы для фронтальной и индивидуальной работы.

В качестве **тренировочных упражнений** в данных электронных учебных пособиях выступают задания, направленные на усвоение названий компонентов арифметических действий. Как правило, они выполнены в виде игры, в которой ученику предлагается помочь какому-либо сказочному герою (пчелке, бабочке, медвежонку) выбрать цветок с заданным компонентом равенства. Мгновенная реакция в виде анимации и появления занимательных символов позволяет ученику контролировать правильность своего выбора, превращает тренировочное упражнение в увлекательную игру. При этом символы, обозначающие неверный выбор, в соответствии с законами эргономики размещаются в правом верхнем углу экрана.

Особое место в электронных учебных пособиях по математике занимают задания, направленные на усвоение **алгебраического материала**.

Например, при изучении или повторении правил умножения и

деления чисел с нулем можно предложить младшим школьникам набор электронных упражнений разного уровня сложности. В одних требуется продемонстрировать знание правила умножения на нуль, деления нуля на другое число. Другие, более сложные, направлены на завершение незаконченных формулировок или определений, выбор верного или, наоборот, ошибочного равенства или неравенства и т.п. Следует отметить, что выполнение вычислительных упражнений не предполагает дополнительного использования калькулятора. Как правило, все вычисления производятся устно, чаще всего с использованием приемов рационального счета.

Одним из преимуществ электронного пособия также является возможность проанализировать выбор, сделанный учеником в процессе выполнения отдельных заданий. Это обеспечивается не только фиксацией количества ошибочных ответов и их характеристикой, но и сохранением в оперативной памяти компьютера учебной ситуации в целом, решаемой задачи, анализируемого математического текста или теста.

Важное значение, на наш взгляд, приобретают электронные учебные пособия **при работе с геометрическим материалом**. Сокращая затраты времени на изображение геометрических объектов, можно уделить больше внимания, например, отработке навыков их классификации по различным признакам, активнее использовать зрительную, ассоциативную и эмоциональную память младших школьников. В отдельных заданиях нами использован прием «прозрачных мешков», позволяющий не только организовать интерактивное взаимодействие школьника с изучаемым материалом, но и провести последующий фронтальный анализ результатов выполненной им классификации математических объектов. В этом случае задействуется проекционная аппаратура. В других ситуациях больший эффект может дать акцент на слуховое восприятие математических выражений и развитие навыков устного счета, например, при проведении так называемой «работы с оператором». По мере взросления

школьников этот прием, а также эстафета и индивидуальные задания всё чаще дополняются работой в парах или небольших группах с целью проведения мини-исследования, классификации виртуальных объектов, символов и знаков, математических выражений. Обязательным условием такой работы является представление ее результатов классу или, реже, учителю.

Рамки статьи не позволяют нам полностью раскрыть методологические, дидактические и методические аспекты применения электронных учебных пособий в обучении младших школьников. Вместе с тем, обозначив возможные подходы к данной проблеме, мы хотели заострить на ней внимание широкой педагогической общественности.

Процесс информатизации начальной школы путем обеспечения электронными учебными пособиями требует внимательного отношения со стороны не только учителей-практиков, но и ученых. Об этом свидетельствуют и статистика применения электронных материалов непосредственно на уроках, и появляющийся в исследованиях разноречивый в определении как жанра, так и дидактического смысла электронных пособий, и компанейский подход к вовлечению учителя в разработку цифровых образовательных ресурсов. Имея опыт создания не одного десятка электронных материалов учебного назначения, прошедших многолетнюю апробацию и применяющихся во многих школах Сибирского региона, автор считает необходимым не только заявить о сложности проблемы, но и предостеречь от ее примитивизации.

Литература

1. Концепция электронных изданий и ресурсов; том I : Разработка концепции электронных учебников по образовательным областям; том II : Разработка концепции электронных учебников по образовательным областям (высшее профессиональное образование, дополнительное образование для взрослых, коррекционная педагогика) – М. : НФПК, 2003. – 530 с.
2. Молокова, А.В. Комплексный подход к информатизации начальной школы / А.В. Молокова // Начальная школа. – 2005. – № 1. – С. 119–123.
3. Молокова, А.В. Электронные учебные материалы для начальной школы : спра-

вочно-метод. пос. / А.В. Молокова, Т.В. Осолкова ; под ред. И.М. Бобко и Ю.Г. Молокова. – Новосибирск : НГУ, 2003. – 32 с.

4. Сластенин, В.А. Педагогика : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.

Анна Викторовна Молокова – канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Новосибирск.

Анализ цветового решения мультфильма на уроках развития речи в начальной школе*

Т.В. Атапина

В статье рассматриваются некоторые медицинские, физиологические и психологические характеристики цвета, раскрываются возможности знания цветового значения в описании внешности героя мультфильма, изображения предметного мира, характеристики пространственных качеств и т.д. Предлагаются варианты обучения младших школьников созданию высказывания на уроках развития речи на новом, необычном для учащихся материале – на знании значения цветовой палитры. Выстроенное таким образом обучение позволяет образно воспроизводить содержание явлений и процессов, связанных с предметным миром, иллюстрировать теоретические понятия, идеи и положения. Проведение подобной работы определяется содержанием предметов «Русский язык» и «Риторика» и предлагается на различных уровнях: наблюдения, практики, теории.

Статья предназначена для студентов и учителей начальных классов.

Ключевые слова: цвет, типология цвета, цветовая характеристика, роль цвета, цветовосвязи, цветовоздействия, фон в мультфильме, цветовое оформление фона, мультфильм, герои мультфильма, обучение высказыванию.

* Тема диссертации «Мультимедиа-технологии в системе развития речи младших школьников». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор кафедры риторики и культуры речи МПГУ Н.А. Ипполитова.

В современной компьютерной графике эффективно применяются результаты исследований психологии восприятия цвета человеком, поскольку в данном виде художественного творчества цвет – одно из средств передачи идей, отношений между объектами, людьми и т.д. Цвет используется для привлечения внимания к наиболее значимой информации, для ее лучшего запоминания, а кроме того, для прямого воздействия на подсознание аудитории, так как каждый оттенок цвета имеет свое значение. Психологами установлено, что уравновешенная в цветовом отношении среда способствует созданию творческой атмосферы, успокаивает и улучшает общение людей между собой. Цвет существенно влияет на психоинтеллектуальное состояние человека, вызывая у него определенную психологическую реакцию (подчеркивает качество, показывает настроение, демонстрирует эмоции и т.д.), физиологическое состояние (выступает как положительный или отрицательный оптический раздражитель), ощущения (удовлетворение, неудовлетворение и т.п.), чувства (восхищения, радости, грусти, недоумения и т.д.).

Приведем некоторые медицинские, физиологические и психологические характеристики цвета, которые имеют для нас значение в аспекте затронутой темы.

Красный цвет богат ассоциациями – он согревающий, оживляющий, активный, энергичный, раздражающий, показывающий деятельный настрой, стимулирующий мозг. Красный – символ опасности и запрета, огня, солнца, тепла, это цвет крови человека, а следовательно, жизни. Красный цвет «уменьшает» поверхность, создает повышенную напряженность. Его выбирают эмоциональные и влюбчивые люди. На небольших поверхностях красный цвет может сочетаться с бирюзовым или серым.

С багровым цветом связывают полноту и насыщенность.

Розовый цвет дает ощущение слабости, пустоты, а часто и слащавости.

Оранжевый цвет – веселый, радостный, «добрый», импульсив-

ный. Он считается цветом солнца и создает ощущение благополучия, успеха и удачи. Теплота оранжевого часто в сочетании с синим как дополнительным цветом делает его использование желательным на небольших поверхностях, особенно в таких «холодных» по своей природе предметах, как инструменты, машинное оборудование и т.п. Оранжевый цвет выбирают жизнерадостные, импульсивные люди.

Желтый цвет – теплый, бодрящий, веселый, привлекательный. С ним, как и с оранжевым, ассоциируется солнечный свет. Яркий и чистый желтый цвет дает ощущение высокого творческого подъема и вдохновения, стимулирует мозг, привлекает внимание и сохраняется в памяти дольше, чем другие цвета. Желтый также выбирают жизнерадостные, импульсивные люди. Однако яркость этого цвета может вызвать нарушение психического равновесия, поэтому его не рекомендуется использовать на больших поверхностях и лучше применять в сочетании с зеленым.

Теплый желтый (цвет яичного желтка) – дружеский и приятный.

Светло-желтый (лимонный) – холодный, «кислый», отталкивающий, вызывает ощущение незначительности, бесцветности.

Золотистый олицетворяет стремление к власти и демонстрации своего превосходства.

Коричневый цвет вызывает ощущение стабильности и создает реалистическое настроение. Его выбирают люди, находящиеся в состоянии равновесия и не желающие ничего менять в своей жизни. «Тяжелый» по своей природе коричневый цвет может быть использован в сочетании с родственными ему оттенками или темно-голубым цветом.

Богат ассоциациями **зеленый цвет**. Он создает спокойное, приятное и мирное настроение, снимает боль, усталость, уравнивает, олицетворяет свежесть и естественность. Это цвет природы, жизни, бессмертия, символ возрождения и обновления, юности и молодости, надежды. Зеленый цвет выбирают способные и уравновешенные люди.

Сам по себе зеленый цвет создает

вялую атмосферу, поэтому должен использоваться в сочетании с белым или синим.

Светло-зеленый цвет придает холодность окружающей среде.

Голубой цвет «антисептичен», эффективен при невралгических болях. Голубые тона производят впечатление легкости, воздушности, чистоты, прохлады.

Светло-голубой создает холодное и отталкивающее впечатление.

Синий цвет характеризуется как серьезный, печальный, тоскливый, сентиментальный, спокойный, снимающий стресс. Он символизирует вечность и устойчивость, тайну и истину, создает внутреннюю силу и гармонию. Синий цвет выбирают melancholic и разочарованные люди.

Голубой и синий – цвета неба и воды, общения и эмоциональности.

Холодность **бирюзового цвета** диктует его использование в сочетании с красным, что нейтрализует бирюзовый и делает его эмоционально более приемлемым.

Фиолетовый цвет соединяет эмоциональное воздействие красного и синего цветов. Он одновременно и притягивает и отталкивает, полон жизни и вместе с тем вызывает тоску и грусть. Это цвет философов и поэтов, желающих познать истину; он связан с интеллектуальными способностями человека и считается мистическим. Действует на сердце, легкие, кровеносные сосуды, «примиряет» чувства между собой. В сочетании с зеленым или бирюзовым расслабляет и одновременно «провоцирует». Фиолетовый цвет выбирают люди, в жизни которых наблюдается период неустойчивости.

Белый цвет – символ чистоты, невинности, нежности. Для него характерно «самоустранение» его собственной силы, поэтому в сочетании с синим, красным или зеленым цветами он действует особенно хорошо.

Черный цвет – символ траура и печали, торжественности, строгости. Черный и серый цвета обладают значением изысканности, культурности.

Итак, цвет может привлекать и отталкивать, вселять чувство спокойствия и комфорта или возбуждать и тревожить.

Одним из вариантов обучения младших школьников созданию высказывания на уроках русского языка или чтения, но на новом, необычном для учащихся материале может стать использование знаний о значении цвета.

В связи с этим учащимся может быть предложено следующее задание:

Рассмотрим, как изображены герои мультфильма «Незнайка на Луне» (режиссеры А. Люткевич и Ю. Бутырин) и, пользуясь значениями цветов, дадим им портретную характеристику. Итак, что мы можем сказать о Незнайке? Звездочете? Звездочке? Пилюлькине?

Незнайка

Одет: *синяя шляпа, красная рубашка, желтые брюки, коричневые ботинки, зеленый галстук.*

Волосы желтого цвета, на лице – веснушки.

Итак, цветовая характеристика героя позволяет сделать вывод, что Незнайка – очень активный, энергичный, веселый, радостный, непоседливый коротышка. Он наделен творческими способностями, стремится всё узнать, везде успеть.

Звездочет

Одет: *голубой колпак, иссиня-фиолетовая накидка с голубыми звездочками, коричневые ботинки, красные штаны, желтая рубашка. Носит очки.*

Цвета характеризуют Звездочета как серьезного, умного коротышку, готового хоть целую вечность смотреть на звезды, которые его завораживают и привлекают своей тайной. Прежде чем совершить какой-то поступок, он все взвесит, просчитает.

Звездочка

Одета: *красное платье, белые носки, синие туфли. У нее черные волосы, в ушах – желтые серьги.*

Цветовая гамма, используемая для создания образа Звездочки, дает нам представление о ней как об очень активной, энергичной девочке, которая всегда говорит правду, старается всем помогать, никогда не сидит без дела.

Пилюлькин

Одет: *белый колпак с красным крестом, белый халат, голубые штаны, серые ботинки. На носу – очки.*

Именно благодаря цветовой характеристике Пилулькин производит впечатление коротышки, который любит чистоту. Он строг и спокоен.

Таким образом, значения цветов служат дополнительной характеристикой героев, передают манеру их поведения, делают литературные образы особенно яркими, зримыми и объемными.

Цвет является также средством выражения материальности предметов, характеристики пространственных качеств, что, в свою очередь, позволяет раскрывать смысловые отношения в экранном произведении.

Проиллюстрируем это положение фонами из этого же мультфильма.

Фон «Домик Пончика»

В домике Пончика тепло, светло и уютно. Это достигается использованием *мягких, спокойных пастельных тонов*. Цвет преимущественно *светло-желтый, бежевый*. Вечернее искусственное освещение комнаты создается с помощью *желто-оранжевых оттенков*. Применение таких цветов зрительно приближает к нам объект. Создается впечатление, что нас приглашают заглянуть в гости.

Фон «Природа»

Ночью предметы на фоне «Природа» изображены *серыми, голубыми, зелеными, темно-зелеными цветами*. Это зрительно удаляет от нас предметы. Кажется, что границы экранного пространства раздвигаются вширь и вглубь, создавая ощущение некой загадочности.

В экранном произведении важно учитывать воздействие фона, на котором будут разворачиваться события, действия героев, поскольку второй план (пейзаж, детали интерьера и др.) создает настроение сцены, оказывает влияние на восприятие зрителем смысла разговора, происходящих событий. Фон в мультфильмах – не просто задний план или сценическая площадка для действующих лиц, это активный элемент кинообразности: он подготавливает по настроению следующий эпизод, создает атмосферу действия, служит средством коммуникации. Именно поэтому так важно выбрать правильное цветовое оформление фона.

Пользуясь типологией цветов, охарактеризуем фоны к мультфильму «Незнайка на Луне» (см. «Конструктор мультфильмов»).

На фоне «Гора» изображена дорожка, уходящая за горизонт. Она окрашена в *желтый, оранжевый, светло-коричневый цвета*. Слева от этой дорожки – огромные *зеленые растения с желтыми цветками*, справа – отцветающий одуванчик, его «парашютики» – *нежно-голубого, почти прозрачного цвета*. Использование этих цветов для оформления фона «Гора» должно вызвать у зрителя желание пройти по этой дорожке, узнать, что же находится там, за горой, спрятаться в больших листьях или запустить множество «парашютиков» с одуванчика. Здесь фон – не просто задний план, а активный элемент кинообразности: он создает атмосферу, в которую попадают зрители.

Для изображения фона «Луна» использованы *серый, голубой, темно-синий цвета*. Луна изображена на *черном фоне*, ее поверхность неровная. Всё это создает впечатление, что Луна – таинственное, загадочное, холодное, влекущее неизвестностью небесное светило. Такой фон настораживает зрителя, так как он не знает, чего ждать от этой планеты.

Фон «Тюрьма» создается с помощью *серых, темно-серых, черных, грязных, мрачных тонов*. Этот фон играет важную роль в эпизоде мультфильма. Он вызывает уныние, тоску и грусть, чувство одиночества и печали. Тем самым автор дает нам почувствовать, что испытывают попавшие за решетку герои.

С.М. Эйзенштейн сравнивал восприятие цветосвязей и цветовоздействий с музыкальными впечатлениями: «Со временем здесь набирается такого рода эмоционально-цветовой клавишин примерных соответствий "настроениям" и "чувствам", каким мы обладаем в такой же степени относительности и условности в отношении музыки. Цвета стекаются в аккорды, в диссонансы, в усиливающие и ослабляющие друг друга цветоряды». Режиссер подчеркивал, что как эмоция сцены расцветает музыкой, так же должна вливаться в кадры и переливаться через их края стихия

цвета, симфония красок, вырастающая из чувств и мыслей по поводу происходящего. Красные, синие, оранжевые тона должны появляться на экране в соответствии зонам той же внутренней необходимости, по которым экран содрогается медью, поет струнными или гремит барабанами [3].

Знание роли цвета в визуальном ряду дает учителю возможность не только обучать младших школьников на уроках развития речи созданию высказываний о характере героев, происходящих событиях и явлениях, описанию обстановки и предметов на основе использования мультипликационного фильма (см. примеры в статье), но и применять эти знания в ходе создания мультипликационного фильма. Выстроенное таким образом обучение позволяет образно воспроизводить содержание явлений и процессов, связанных с предметным миром, иллюстрировать теоретические понятия, идеи и положения. Проведение подобной работы определяется содержанием предметов «Русский язык» и «Риторика» и может представляться на различных уровнях: наблюдения (изменение цвета фона, одежды героя и т.д.), практики

(инструктивные указания, пояснения и т.д.), теории (понятия и законы находят выражение в мультимедийной наглядности – кластерах, схемах, таблицах и т.д.).

Литература

1. Анисимова, Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) : учеб. пос. для студ. ф-тов иностран. яз. вузов / Е.Е. Анисимова. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 128 с.
2. Беда, Г.В. Живопись : учеб. пос. для студ. пед. ин-тов / Г.В. Беда. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
3. Нечай, О.Ф. Основы киноискусства : учеб. пос. для студ. пед. ин-тов / О.Ф. Нечай; науч. ред. И.В. Вайсфельд. – М. : Просвещение, 1989. – 288 с.
4. Система обучения сочинениям в 4–8 классах / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М. : Просвещение, 1973. – 367 с.

Татьяна Викторовна Атапина – доцент кафедры педагогики и методик начального образования Балашовского филиала Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Балашов, Саратовская обл.

В издательстве «Баласс» выходит 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

Summary

Contemporary Russian language textbook for primary school

Article 3. Developing paradigm of education reflection in a textbook

The article includes the short description of developing educational paradigm created inside Educational system "School 2100". The author demonstrates the way some principles of this paradigm are realized in permanent "Russian language" course textbooks, including adaptivity principle, activity approach and linear forming of native language course.

Keywords: developing (variance) paradigm of education, psychologically-pedagogic principles (personally-oriented, activity-oriented, culturally-oriented), minimax principle, activity approach; Russian language textbook

Buneeva Ekaterina Valerjevna – Candidate of Pedagogics, senior lecturer, author of number of textbooks, head of authors' group making the line of textbooks "Russian language" 1–11 form, humanitarian part coordinator of Educational system "School 2100", Moscow.

Paradoxes of education and handing of methods: how to avoid the transfer crisis

The author describes reasons of transfer origin crisis between primary and secondary school. Paradoxes of educational system and problems caused by them are being analyzed. Ways for problems resolutions based on the author approach which includes Pedagogy (facilitation), Psychology (coaching) and Art-therapy (psy-art methods) are being offered. Special attention is being paid towards so-called forestalling teaching. The results of practical application of described approaches in person oriented education are elucidated.

Keywords: person, paradoxes and problems of education, coaching, facilitation, art-therapy, handing of methods, forestalling teaching, transfer crisis.

Nazarova Ludmila Dmytrievna – Candidate of Pedagogics, senior lecturer of Orel State Technical University, Central region.

To the question about methodological foundations of educational process in the context of continuous education

The article outlines new methodical foundations of educational process based on harmonization of a person and the world concept. Component of this concept are being considered. Their contents are being disclosed. Mechanisms of relationships between person and the world harmonization (experience, reflection, valuable analysis) as well as necessary condition in school education process are being outlined.

Keywords: model of a person, formation of a person, the concept of harmonization of a person and the world, experience, reflection, valuable analysis, freedom, situation, problematical character.

Peretyagina Nadezhda Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, the senior lecturer of Humanitarian, Social and Economic Disciplines chair of Chelyabinsk State Pedagogical University, branch of Miass, Chelyabinsk region.

The status of a primary schoolchild

In the article "the status of a primary schoolchild" is being actualized, and it opens a new sight at the problems of development and becoming of child's person in society.

Status of primary schoolchild is being explained as social-legal concept while distinguishing its components, opening the conditions and mechanism of formations and development.

Keywords: cognitive environment, legal status, personal status, role of a status, education status, social-metrical status, orientation in public and social-legal values.

Veber Elena Petrovna – post-graduate extra-mural student of Ulyanovsk state Pedagogics University, primary school teacher of high category at MOU Cherdaklinskaya high school № 2, Ulyanovsk area, region 73.

To the question about formation of conflict compotation at a younger school age

Formation of the benevolent attitude to the environment at younger school age is being observed in the article. Personal points of view are being lined out towards the conflict compotation problem, which are being treated with their own methodical approaches and methods which are known to have a positive influence on a childs' person development.

Keywords: confliction, conflict compotation, treatment through entertainment, musical treatment, treatment through fairy-tales.

Bekmaganbetova Galija Gusmanovna – *post-graduate student of the Faculty of Age and Pedagogical Psychology, Shadrinsk Pedagogical Institute, Ural Region.*

Electronic teaching aids for education of the junior schoolboys

The article is about application electronic teaching materials on an example of mathematics lessons. This process is the part of the complex scientific research it is based on conceptional, didactic and methodic ensuring of Information technology in primary school.

Keywords: electronic educational resources, lesson, electronic teaching materials, informative technologies, informatization, primary school.

Anna Viktorovna Molokova – *Candidate of Pedagogics, associate professor of the Department of primary education, Novosibirsk college for advanced training and retraining of workers formation, Novosibirsk region.*

Colour characteristics of an animated cartoon analysis during speech development lessons in primary school

The article deals with several medical, physiological and psychological characteristics of colour. It reveals the chances of colour meaning awareness in the description of an animated character, in the portrayal of the special characteristics. Some utterance construction teaching technique is offered for primary school children at Russian language lessons employing the unusual material – schoolchild awareness of colour semantics. This teaching technique allows to represent the inner side of variuos phenomena and processes of the material world and to illustrate concepts, ideas and statements. The analysed teaching technique is in the framework of Russian and Rhetoric as subjects of the primary school curriculum and is offered at different levels – theoretical, practical and observational ones.

The article may be of use to university students and primary school teachers.

Keywords: colour, colour typology, colour characteristic, colour function, colour associations, background in cartoon animation, background colour, animated cartoon, animated cartoon characters, utterance construction teaching.

Atapina Tatyana Viktorovna – *Candidate of Pedagogics, associate professor of the Faculty of Pedagogics and Methodics of Primary Education, Balashov Institute of Saratov State University, Balashov, Saratov region.*

ИНФОРМАЦИЯ

для тех, кто хочет опубликовать статьи в нашем журнале

Общие требования к содержанию и оформлению статей

1. Рассматриваются рукописи по проблемам:
 - а) вариативного личностно ориентированного развивающего образования в начальной школе;
 - б) преемственности дошкольного, предшкольного и начального, начального и основного общего образования;
 - в) профессионального педагогического образования.
2. Отдельные разработки уроков **не рассматриваются**, авторам необходимо включать этот материал в содержание статей.
3. Объем рукописи – не более 8 страниц текста, включая список цитируемой литературы, рисунки, схемы (шрифт Times New Roman, размер 14 пт., через полтора интервала). Одна страница текста составляет 1800 знаков (30 строк по 60 знаков), поля со всех сторон – 20 мм. К распечатке **в обязательном порядке прилагаются электронная версия (Word)** и заявление на имя главного редактора с просьбой о публикации и указанием, что автор с условиями публикации согласен.
4. Все схемы, рисунки, диаграммы и т.п. должны быть приведены полностью в соответствующем месте статьи, озаглавлены и пронумерованы. В тексте статьи приводятся ссылки на соответствующие таблицы или рисунки.
5. В конце рукописи автор указывает свои фамилию, имя, отчество (полностью), должность, место работы, электронный адрес, почтовый адрес с индексом, контактный телефон.
6. Перед отправкой статьи в редакцию необходимо тщательно вычитать текст на предмет исправления ошибок.
7. Редакция оставляет за собой право на отказ от публикации, на редактирование рукописей, сокращение их объема, изменение заголовков. Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.
8. Постоянные подписчики журнала пользуются преимуществом при определении сроков публикации.

Требования к содержанию и оформлению статей для соискателей ученых степеней

1. Материалы статьи должны содержать не только научные положения и выводы, но и описание практического опыта. Исключаются развернутые обзоры теории по исследуемой проблеме с перечнем многочисленных научных источников.
2. Рассматриваются рукописи по *актуальным для массовой школы проблемам вариативного личностно ориентированного развивающего образования*.
3. В анкете, помимо перечисленного выше, обязательно следует указать тему диссертационного исследования и научного руководителя (консультанта).
4. В начале статьи указывается ее название на русском и английском языках, фамилия, инициалы автора, приводится аннотация статьи на русском и английском языках, перечень ключевых слов на русском и английском языках.
5. В тексте статьи обязательно должны присутствовать ссылки на использованные литературные источники (в квадратных скобках указываются номер по порядку в списке и страницы).
6. В конце статьи обязательно наличие списка используемой литературы, расположенной в алфавитном порядке, сначала русскоязычной, затем иностранной. Список должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.1-2003. Кроме того, в конце статьи указывается ФИО автора полностью, его ученая степень, звание, должность, место работы и город (регион) на русском и английском языках.
7. К статье прилагается рецензия специалиста.
8. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.