

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

<i>М.М. Бормотова</i>	
Развитие математической культуры у учащихся начальной школы	3
<i>С.А. Козлова</i>	
Развитие мышления детей 4–6 лет на основе дидактической игры в условиях проблемно-диалогической технологии	7
<i>С.С. Пичугин</i>	
Роль и место графической модели в работе над текстовой задачей	11
<i>О.В. Иванова</i>	
Овладение информационной компетенцией средствами дисциплины «Педагогическая информатика»	14

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

<i>Т.А. Кольцова</i>	
Метод проектирования в начальной школе	18
<i>Л.В. Ляхова</i>	
Из опыта работы по организации научно-исследовательской деятельности младших школьников	20
<i>М.Я. Алешина</i>	
Осуществление эмоционально-волевой регуляции учебной деятельности при обучении математике	24
<i>В.В. Смирнова</i>	
Некоторые приемы изучения трудных тем в математике	26
<i>М.П. Червова</i>	
Наглядность при изучении истории в начальной школе	29
<i>Ю.Ш. Шамгунова</i>	
Историческая игра «Петр I и его славные дела» (3-й класс)	31
<i>М.В. Хлопова</i>	
Интегрированный урок по курсу окружающего мира (Образовательная система «Школа 2100»)	33

ЛИЧНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. РАЗВИТИЕ

<i>Л.А. Бобылева</i>	
Формирование поликультурной личности на уроках окружающего мира в полилингвальной школе	35
<i>И.В. Мохова</i>	
Нравственное воспитание младших школьников во внеклассной работе	38

КЛАССНЫЙ КЛАССНЫЙ

<i>О.В. Панишева</i>	
«Великие математики» (Интегрированное внеклассное мероприятие)	41

М.А. Яценко

Познавательные игры и праздники как средство развития младшего школьника	46
--	----

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

<i>О.В. Чиндилова</i>	
К проблеме восприятия художественного произведения читателями разного возраста	50
<i>Е.С. Бабунова</i>	
Познавательная игротка как форма приобщения детей дошкольного возраста к народной традиционной культуре	54

ТАМ, ГДЕ НАС НЕТ

<i>Т.Д. Шапошникова</i>	
Начальная школа в Германии	59

НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

<i>Н.М. Твердынин</i>	
Вхождение маленького человека в мир больших технологий	63
<i>Г.Е. Котькова</i>	
Адаптивная модель сопровождения развития детей	65
<i>Е.В. Бунеева</i>	
К определению понятия «функционально грамотная языковая личность»	71
<i>Т.И. Вострикова</i>	
«Человек вопрошающий» в профессионально-педагогическом диалоге на уроке русского языка	76
<i>Р.С. Панова</i>	
О роли диалогов с культурологической доминантой в онтогенезе речи и мышления	80
<i>Т.А. Креславская</i>	
Управление познавательной деятельностью учащихся в малокомплектной сельской школе	84
<i>И.Ю. Кокаева</i>	
Что должен знать учитель о психоэмоциональном здоровье учащихся	87
<i>Н.Н. Малярчук</i>	
Культура здоровья педагогов как важнейшее условие сохранения здоровья учащихся	91

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

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

Дорогие коллеги!

Развитие личности ребенка, поставленное во главу угла современного образования, достигается в единстве умственного, нравственного, эстетического и физического воспитания.

Трудно переоценить роль такого предмета, как математика, в интеллектуальном развитии детей. Сюда входит способность анализировать, сопоставлять, классифицировать, делать правильные выводы, находить оптимальные решения среди нескольких возможных и другие операции логического мышления. Иными словами, наша цель – сформировать у детей основы математической культуры, без которой не могут обойтись даже ярко выраженные «гуманитарии», ибо в непосредственной связи с ней находится формирование культуры мысли.

Тематическая подборка материалов сегодняшнего номера охватывает весьма широкий круг вопросов, связанных с развитием детей средствами математики: использование на занятиях с дошкольниками специально разработанных дидактических игр; применение карт самоконтроля и таблиц самоанализа на уроках в начальной школе, помогающих учителю спланировать коррекционную работу, а ученикам – устранить пробелы в знаниях; изложение преимуществ метода графического моделирования при решении текстовых задач; разработка электронных тестовых заданий, повышающих эффективность учебного процесса и облегчающих контроль качества обучения; организация исследовательской и проектной деятельности младших школьников на математическом материале; некоторые приемы изучения трудных тем в курсе математики; проведение внеклассных мероприятий, которые способствуют пробуждению и поддержанию интереса к предмету.

Научиться поверять гармонию алгеброй, перефразируя классика литературы, – значит научиться понимать суть вещей и явлений.

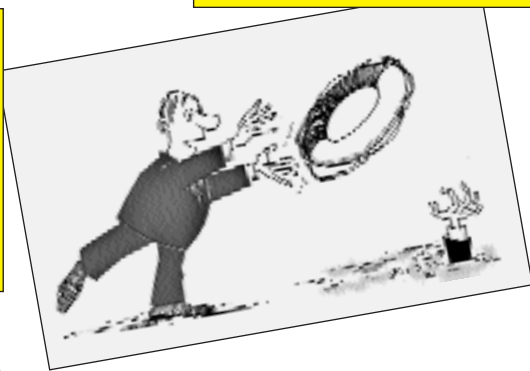
Успехов вам!

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**



Развитие математической культуры у учащихся начальной школы

М.М. Бормотова



Россия вступила в новое тысячелетие. Цель современного начального образования заключается в освоении учащимися базовых образовательных компетенций в процессе формирования учебной деятельности, в развитии познавательных и коммуникативных способностей. «Начальная школа превращается в институт, несущий гуманистические принципы, искусство жить в обществе, мотивирует самообразование» [2].

В этой связи активизируется роль образовательного учреждения, важнейшей задачей которого является полноценное и эффективное развитие ребенка. Однако анализ математической и естественно-научной грамотности учащихся по результатам исследований PISA и мониторинга образовательных достижений показал низкий уровень сформированности умений работать с различными источниками информации, интегрировать имеющиеся знания и использовать их для получения новых знаний и объяснения явлений, происходящих в окружающем нас мире.

Таким образом, обнаружилось противоречие между высоким уровнем знания фактического материала и неумением применить его для решения практических задач. Это противоречие породило проблему развития интеллектуальной культуры учащихся в процессе формирования учебной деятельности уже на начальном этапе обучения.

Проблема отбора содержания образования сегодня требует такой его трансформации, в процессе которой появилась бы возможность учета интеллектуального развития каждого учащегося. Однако в условиях классно-урочной системы существует вероятность появления пробелов в знаниях учащихся за счет недо-

статочного объема опорных знаний, что существенно снижает качество обучения. Отсюда возникает задача своевременного обнаружения таких пробелов и проведения необходимой коррекционно-компенсационной работы, которая способствует преодолению неуспешности в обучении и развитию математической культуры младших школьников. Наиболее подходящим инструментом для этого является систематическое использование карт самоконтроля с последующей саморефлексией, самокоррекцией и самокомпенсацией знаний.

Карта самоконтроля состоит из следующих компонентов:

1. Набор контрольных заданий тестовой формы по математике. Разбивка по темам проведена на основе логико-дидактического анализа учебных материалов, в соответствии с государственным стандартом и программами обучения математике с учетом сензитивного периода развития произвольности психических процессов (7–10 лет).

Основная цель применения тестов: 1) установление зоны актуального развития учащегося, что имеет огромное значение в аспекте интеллектуального развития каждого ребенка; 2) выявление пробелов в знаниях ученика для их самокоррекции и самокомпенсации; 3) формирование у младших школьников самоконтроля и самооценки как ведущих компонентов учебной деятельности.

2. Таблица самоанализа – помогает учащемуся выявить свои знания и незнания, чтобы планировать действия по самокоррекции и самокомпенсации, позволяющие идти от незнания к знанию.

3. Комплекс заданий для коррекции и компенсации знаний.

4. Лист учета знаний «Мои достижения».

Опишем различные приемы работы по использованию карт самоконтроля, которые способствуют развитию математической культуры у младших школьников на уроках математики.

По теме «Табличное сложение и вычитание в пределах 20» составлен тест, цель которого – проверка усвоения способа вычитания в пределах 20 с переходом через разряд. Карточка с тестом (№ 1) выдается каждому учащемуся.

Выполнение работы занимает на уроке около 7 минут. Потом дети проводят самостоятельный контроль и оценку своей работы: в третьем столбике карточки ставят знак «плюс», если считают, что задание выполнено верно; если сомневаются в правильности выполнения задания, то ставят знак вопроса. Эта работа учителем не проверяется и не оценивается. После выполнения заданий проводится обсуждение результатов правильности решения, способов контроля и объективности собственной оценки каждым учащимся. Такой вид учебной деятельности на первом этапе позволяет ребенку самому определить те

затруднения, которые у него возникли в процессе усвоения способа вычитания в пределах 20, и на основе выявленных затруднений совместно с классом и учителем наметить пути их ликвидации через коррекционно-компенсационную работу.

Приведем пример подобной работы по теме «Умножение» (2-й класс). Цель работы – определение самими учащимися уровня освоения смысла действия умножения и выработка инструмента самоконтроля и самооценки (карточка № 2).

Карточка выдается каждому учащемуся и может быть предъявлена несколько раз с учетом уровня интеллектуального развития ребенка. При первом предъявлении учащиеся читают задания, и если они знают, как его выполнить, то во втором столбике ставят знак «плюс». Если дети затрудняются в выполнении какого-либо задания, то во втором столбике ставят знак «минус». После этого записывают решения выбранных заданий в третий столбик. Учитель проверяет работу, но не исправляет ошибки учащихся. На основе анализа допущенных ошибок учитель составляет к следующему уроку самостоятельную работу, в которую входят задания с правильными и неправильными способами действий. Работа предлагает

Карточка № 1

Задание	Решение	Выполнил верно (+), если сомневаешься (?)
1. Запиши числа по порядку от 9 до 17. (1 балл)		
2. Вычисли. Найди закономерность. Допиши одно равенство в каждой группе. 15 + 1 – 7 9 – 4 + 5 15 + 2 – 8 10 – 4 + 6 15 + 3 – 9 11 – 4 + 7 □ – – □ + □ (3 балла)		
3. Соедини каждое уравнение с его решением. а) 14 + x = 19 б) y – 7 = 6 в) 18 – x = 10 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 (2 балла)		
Всего баллов		

Задание	Выполнить смогу (+), не смогу (-)	Решение
<p>1. Выбери те выражения, в которых сложение можно заменить умножением, и найди значение произведений.</p> $2 + 2 + 3$ $0 + 0 + 1 + 1 + 1 + 1$ $15 + 15 + 15 + 15$ $6 + 6 + 6 + 6 + 6$ <p>(1 балл)</p>		
<p>2. Пользуясь данными равенствами, найди значение выражений в каждом столбике.</p> $6 \cdot 7 = 42 \quad 8 \cdot 4 = 32$ $6 \cdot 8 \quad 8 \cdot 5$ $6 \cdot 9 \quad 8 \cdot 6$ <p>(2 балла)</p>		
<p>3. Запиши значение произведений в порядке возрастания.</p> $17 \cdot 4 \quad 6 \cdot 6 \quad 9 \cdot 7$ $21 \cdot 3 = 63 \quad 10 \cdot 6 \quad 21 \cdot 4$ $17 \cdot 3 = 51 \quad 9 \cdot 8 = 72$ <p>(3 балла)</p>		
Всего баллов		

ся всем учащимся класса и может быть оформлена на доске или представлена в виде презентации. Например, работа по теме «Умножение» может содержать следующие задания:

1. Выбери те выражения, в которых сложение можно заменить умножением, и найди значение произведений.

$$2 + 2 + 3$$

$$0 + 0 + 1 + 1 + 1 + 1$$

$$15 + 15 + 15 + 15$$

$$6 + 6 + 6 + 6 + 6$$

2. Выбери верное решение.

а) $2 + 2 + 2 + 1 = 2 \cdot 3 + 1 = 6$

$2 \cdot 0 + 1 \cdot 4 = 4$

$15 \cdot 4 = 45$

$6 \cdot 5 = 30$

б) $15 + 15 + 15 + 15 = 15 \cdot 4 = 60$

$6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 6 \cdot 5 = 30$

3. Пользуясь данными равенствами, найди значение выражений в каждом столбике.

а) $6 \cdot 7 = 42 \quad 8 \cdot 4 = 32$

$6 \cdot 8 \quad 8 \cdot 5$

$6 \cdot 9 \quad 8 \cdot 6$

б) $17 \cdot 4 \quad 6 \cdot 6 \quad 9 \cdot 7 \quad 17 \cdot 3 = 51$
 $21 \cdot 3 = 63 \quad 10 \cdot 6 \quad 21 \cdot 4 \quad 9 \cdot 8 = 72$

4. Выбери верное решение.

а) $6 \cdot 7 = 42 \quad 6 \cdot 7 = 42 \quad 6 \cdot 7 = 42$
 $6 \cdot 8 = 6 \cdot 8 + 8 = 50 \quad 6 \cdot 8 = 6 \cdot 7 + 6 = 48 \quad 6 \cdot 8 = 42 + 6 = 48$
 $6 \cdot 9 = 50 + 6 = 56 \quad 6 \cdot 9 = 6 \cdot 8 + 6 = 54 \quad 6 \cdot 9 = 48 + 6 = 54$

$8 \cdot 4 = 32 \quad 8 \cdot 4 = 32 \quad 8 \cdot 4 = 32$
 $8 \cdot 5 = 8 \cdot 4 - 8 = 40 \quad 8 \cdot 5 = 8 \cdot 4 + 8 = 40 \quad 8 \cdot 5 = 32 + 8 = 40$
 $8 \cdot 6 = 8 \cdot 4 + 8 + 8 = 48 \quad 8 \cdot 6 = 8 \cdot 5 + 8 = 48 \quad 8 \cdot 6 = 40 + 8 = 48$

б) $17 \cdot 3 = 51 \quad 21 \cdot 3 = 63 \quad 9 \cdot 8 = 72$
 $17 \cdot 4 = 5 + 4 = 55 \quad 21 \cdot 4 = 6 + 21 = 84 \quad 9 \cdot 7 = 72 + 7 = 79$
 $6 \cdot 6 = 6 \cdot 7 - 6 = 36$
 $10 \cdot 6 = 6 \cdot 10 = 60$

$17 \cdot 3 = 51 \quad 21 \cdot 3 = 63 \quad 9 \cdot 8 = 72$
 $17 \cdot 4 = 17 \cdot 3 + 17 = 68 \quad 21 \cdot 4 = 21 \cdot 3 + 21 = 84 \quad 9 \cdot 7 = 72 - 9 = 63$
 $6 \cdot 6 = 42 - 6 = 36$
 $10 \cdot 6 = 54 + 6 = 60$

в) Запиши значение полученных произведений в порядке возрастания.

Выбери верное решение.

$32, 36, 40, 42, 48, 54, 51, 60, 68, 63, 84, 72.$

$32, 36, 40, 42, 48, 51, 54, 60, 63, 68, 72, 84.$

После выполнения второй работы вновь проходит коллективное обсуждение выбранных верных результатов и их аргументация. Только потом учитель выдает ребенку первую работу для проверки и исправления ошибок. Затем дети сдают учителю для проверки и оценки обе работы.

Ответы учащихся указали на типичные ошибки, допущенные в заданиях 1 и 2 из-за невнимательного прочтения или непонимания логики

выполнения работы: в задании 1 неверно выделены выражения, в которых сумму одинаковых слагаемых можно заменить действием умножения. В задании 2 при использовании данного числового равенства для нахождения значения выражения ученики допустили ошибки: нужно было к данному результату прибавить слагаемое, а они его вычитали и получали неверное значение произведения.

Для устранения недочетов в знаниях учащихся была спланирована коррекционная работа с **таблицей самоанализа** (см. внизу).

В целях коррекции способов действий также были составлены индивидуальные карточки, содержащие разнообразные виды математических заданий, с помощью которых можно компенсировать знания, и в начале следующего урока их на 5 минут выдавали тем учащимся, которые допустили ошибки при выполнении работы.

1. Учительница разложила тетради по 7 штук в каждую стопку.
 - а) Сколько тетрадей в двух стопках?
 - б) Сколько тетрадей в четырех стопках?
 - в) Сколько тетрадей в пяти стопках?
2. Сравни значения полученных выражений и поставь нужный знак.

$$\begin{aligned}
 &4 \cdot 5 \dots 4 + 4 + 4 + 4 \\
 &6 \cdot 3 \dots 6 \cdot 2 + 9 \\
 &78 \cdot 6 \dots 78 \cdot 7 - 78
 \end{aligned}$$

3. Вычисли значение выражений.

$$(13 - 9) \cdot 4 \quad 6 \cdot (85 - 80) \quad 12 \cdot 3 + 14$$

Другой вариант – предложить детям самостоятельно поработать с дополнительным материалом. На первом этапе работы он может быть составлен учителем, а далее – учащимися под руководством учителя или вместе с родителями и оформлен в виде информационной тематической картотеки.

Картотека состоит из трех видов карточек, каждый из которых должен иметь свой цвет: 1) карточка-задание, 2) карточка-ответ, 3) карточки с нестандартными заданиями. На первой карточке учащиеся помещают задание, соответствующее изучаемой теме. Содержание учебного материала подбирается с учетом образовательного стандарта и программ обучения математике начальной школы. На второй карточке показаны образцы решения данного задания. Для третьей карточки подбираются нестандартные и занимательные задачи, которые влияют на развитие творческих способностей учащихся и на умение использовать эвристические методы для поиска выхода из нестандартных ситуаций и положений. Ученик берет из картотеки

Знаю и умею	Знаю, но не умею	Не знаю, не умею	Хочу знать
1. Понимаю смысл действия умножения – это сумма одинаковых слагаемых. Могу заменить сумму одинаковых слагаемых действием умножения	1. Понимаю смысл действия умножения – это сумма одинаковых слагаемых, но не могу его применить	1. Не знаю, что такое умножение. Не всегда могу заменить сумму одинаковых слагаемых действием умножения	1. Для этого: внимательно прочитай правило в учебнике «Моя математика», 2 класс, ч. 2, с. 48. Найди числовое выражение, которое соответствует рисунку на с. 49 и прочитай его разными способами. Объясни готовое решение. Расскажи, как ты выполнишь задание 6 на с. 49
2. Знаю, как использовать числовое равенство для вычисления значений заданных произведений, и умею его применять	2. Не умею: выделять в новом произведении известную часть; представлять выражение в виде суммы или разности для получения результата	2. Не знаю, как использовать первое числовое равенство для получения значения выражений в первом столбике, и не умею его применять	2. Внимательно посмотри на числовые выражения: задание 2 на с. 52. Составь из данных выражений верные числовые равенства. Расскажи, почему ты так выполнил задание. Проверь себя

нужную карточку, выполняет задание в своей тетради, самостоятельно проверяет свою работу и после этого оценивает ее. Затем он может сравнить выполненную работу с образцом, который дан на второй карточке.

Дети, верно выполнившие все задания, работают с карточками третьего вида.

Результаты своей деятельности учащиеся фиксируют в листе «Мои достижения».

Тема «Умножение» (2-й класс)

№	Знаю и умею	Карточка 2
1	Понимаю смысл арифметического действия умножения	+
2	Умею записывать числовое выражение, используя знак «·», читать его разными способами	+ -
3	Знаю, как называются компоненты действия умножения	+
4	Умею заменить действие сложения умножением	+
5	Умею заменить действие умножения сложением	+ -
6	Умею сравнивать два числовых выражения	+ -
7	Умею находить значение второго произведения по данному числовому равенству	+ -

Прежде чем приступить к работе с вышеприведенным диагностическим инструментарием, для исключения негативных моментов у учащихся (страха перед новым видом задания, списывания и т.п.) учителю необходимо подготовить класс к данному виду деятельности: объяснить цель проведения данной работы, подчеркивая, что окончательная оценка знаний будет зависеть от самих учащихся.

Безусловно, работа, направленная на развитие у младших школьников математической культуры с помощью диагностического инструментария, довольно трудоемка на первом этапе и требует от учителя раскрытия личностного творческого потенциала. Однако, как показал опыт систематической работы нескольких учителей начальных классов, основная часть учащихся довольно быстро овладевает способом действий, что способствует повышению уровня сформированности умений самоконтроля и самооценки. Нельзя забывать и о том, что сформированность данных

умений дает учащимся возможность самостоятельно получать необходимые знания и использовать их для «открытия» новых знаний и объяснения явлений, происходящих в окружающем нас мире. Это способствует развитию математической культуры и влияет на самообразование и саморазвитие младших школьников.

Литература

1. Демидова, Т.Е. Моя математика : учебник для 2 класса : в 3 ч. ; ч. 2 / Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.П. Тонких. – М. : Изд. дом РАО ; Баласс, 2006. – 80 с. : ил. (Образовательная система «Школа 2100»).

2. Котова, С.А. Начальное образование в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех» : Российское видение : рекомендации по результатам научных исследований / С.А. Котова, О.А. Граничина, Л.Ю. Савинова ; под ред. акад. Г.А. Бордовского. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 101 с.

Марина Михайловна Бормотова – доцент, Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск.

Развитие мышления детей 4–6 лет на основе дидактической игры в условиях проблемно-диалогической технологии

С.А. Козлова

Авторами Образовательной системы «Школа 2100» решается задача создания условий для максимального раскрытия индивидуального возрастного потенциала ребенка-дошкольника. Использование при работе с детьми 5–7 лет новой модели занятия, созданной на основе проблемно-диалогической технологии при сохранении игры как ведущего вида деятельности, позволяет активизировать совместную познавательную деятельность детей и создать психологические условия для развития их мышления, так как структура дидактической игры предполагает целеполагание, планирование, реализацию цели, а также анализ результатов, в которых личность себя реализует.

Ключевые слова: новый образовательный результат, функционально грамотная лич-

ность, интеллектуальные умения, логические приемы мышления, проблемно-диалогическая технология, новая модель дошкольного занятия, эффективные средства развития дошкольников, дидактическая игра, основанная на математическом содержании.

Изменения в российском образовании, связанные с достижением нового образовательного результата, заставляют нас еще раз уточнить приоритеты педагогической деятельности на всех ее этапах, выделив при этом ее личностную направленность.

В этой связи чрезвычайную актуальность приобретают идеи развивающего образования и современные образовательные технологии, ориентированные на выращивание **функционально грамотной личности**.

«Всестороннее развитие личности ребенка обеспечивается единством нравственного, умственного, эстетического и физического воспитания. Умственное воспитание при этом выступает не только как овладение знаниями и способами мыслительной деятельности, но и как формирование определенных качеств личности ребенка» [4, с. 151]. Одним из важнейших направлений такого формирования является развитие у детей интеллектуальных умений, в состав которых входят логические приемы мышления, формируемые, в том числе, и при обучении математике: ей отведено особое место в этом процессе. Сами правила конструирования математических умозаключений способствуют развитию умения формулировать четкие определения, обосновывать суждения, развивают логическую интуицию, позволяют присвоить механизм логических построений и применять его.

Математика обеспечивает осмысленный переход от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному, затем к наглядно-схематическому и, наконец, к логическому, формируя процессы анализа и синтеза через классификацию, группирование, сравнение. Овладевая этими процессами, ребенок получает возможность ориентироваться в имеющихся у него знаниях и выводить новые знания из уже известных или вновь узнаваемых.

Различные направления исследования становления логических

структур мышления, существующие в современной психологии, сходятся в признании того, что основы логических приемов мышления закладываются в дошкольном возрасте. Способность к системному усвоению логических знаний и приемов детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста доказана в психологических исследованиях, однако при этом продолжает оставаться актуальным **вопрос о приемлемых и действенных формах и эффективных средствах развития дошкольников**, позволяющих решать **проблему целенаправленного формирования логического мышления**.

В этом плане существенный интерес представляет использование технологий, основанных на теории проблемного обучения, согласно которой формирование мышления состоит не только в усвоении какого-либо объема знаний, или суммы навыков, или определенных умственных действий, но и в развитии собственной познавательной активности ребенка, которая возникает в деятельности при особых условиях [4, с. 29]. Для дошкольников она возможна лишь при **сохранении игры как ведущего типа деятельности** [3, с. 7].

Игра – одно из главных составляющих детства. Интерес к ней испытывают и малыши, и подростки, однако для ребенка дошкольного возраста она становится буквально формой существования. По мнению известных педагогов и психологов, игровая деятельность обнаруживает особенности мышления, воображения, эмоционального состояния каждого ее участника и, таким образом, является неременным условием личностного развития ребенка.

Говоря о специфике игр детей дошкольного возраста, Л.С. Выготский обращал внимание на то, что свобода и самостоятельность участников игровой деятельности сочетается с необходимостью выполнения строгих правил. Причем добровольного соблюдения условий игры можно ожидать лишь в том случае, если они органично основываются на интересе к ее содержанию и задачам, а не навязываются извне.

Организация игры предполагает выделение определенных этапов овла-

дения ребенком игровой деятельностью. На первом этапе ребенок должен уметь принять воображаемую ситуацию, созданную взрослым. На втором – выделить ее основные признаки: должен сработать механизм возникновения воображаемой ситуации. На третьем этапе ребенок воссоздает воображаемую ситуацию по существенным признакам. Эти три этапа соответствуют овладению любым видом игр.

В соответствии с вышеизложенным, авторами основных предметных курсов в Образовательной системе «Школа 2100» была разработана модель дошкольного занятия на основе предметной деятельности с использованием дидактической игры и подведения диалога [2, с. 97].

Здесь следует остановиться на взаимосвязи игры и обучения, которые появляются к концу дошкольного возраста и имеют непреходящее значение в плане формирования высших форм мышления. Эти особенности касаются игры с правилами (дидактической игры). Она непосредственно предшествует учебной деятельности.

Участвуя в дидактических играх на этом возрастном этапе, ребенок уже меньше увлекается процессом деятельности и начинает руководствоваться учебными интересами, стремлением приобрести новые знания и умения.

Игра в образовательном процессе обладает существенным признаком: четко поставленной целью обучения и соответствующим ей результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде. Кроме того, дидактическая игра включает в себя несколько компонентов: содержание, игровые действия, правила, **дидактическую задачу**. Последняя имеет важнейшее значение в процессе формирования логического мышления, поскольку уже само ее выделение представляет собой логическое действие.

Игры позволяют организовать сложный процесс освоения нового в интересной для ребенка форме, придавая умственной деятельности увлекательный, занимательный характер. Именно поэтому в процессе игры ребенок может решить

даже те задачи, которые в других условиях кажутся невыполнимыми.

Однако результат отдельной психолого-дидактической игры всегда является частным. Более общий результат – формирование логического мышления – достигается лишь при **систематическом** использовании дидактических игр.

Специально для курса «Моя математика» нами была разработана **серия дидактических игр**, цель которой – развитие совокупности организационных, коммуникативных и интеллектуальных умений детей дошкольного возраста.

В частности, к интеллектуальным умениям здесь относятся умения определять соотношение частей и целого, взаимосвязи между объектами и явлениями; видеть их изменение во времени; производить простейшие логические операции, осознанно их аргументируя.

Следует также отметить, что в предлагаемые нами дидактические игры включены игровые приемы сюжетно-ролевой игры, связанные с моделированием воображаемых или реальных ситуаций, когда предполагается распределение функций между участниками, обсуждение хода игры.

Для иллюстрирования вышеизложенного приведем фрагмент начала одного из занятий для детей 5 лет. Он дает представление о способах создания проблемной ситуации на основе дидактической игры и подведения детей к самостоятельному формулированию нового способа действия (в этом случае деятельность педагога направлена на развитие у детей умений решать продуктивные задачи в новых, специально созданных условиях).

Работа строится в соответствии с авторской программой дошкольного курса математики, общей моделью дошкольного занятия, принятой в Образовательной системе «Школа 2100», и пособием «Моя математика» для детей 5–6 лет [1; 2; 4].

Как основа деятельности в данном случае предлагается **дидактическая игра «Пограничники»**. Она заключается в следующем:

– на полу шнурами разного цвета выкладываются границы;

– внутри каждой границы находится страна, у каждой из которых есть свое название, например Страна игрушек, Страна книг, Страна инструментов;

– дети в группе делятся на «туристов» и «пограничников» (роли распределяются по желанию, и, следовательно, могут найтись дети, которые выберут для себя роли наблюдателя и помощника).

Следуя правилам игры, «пограничники» выбирают страну, которую они будут охранять, а «туристы» произвольно делятся на группы по 3–5 человек, при этом каждой группе выдается «паспорт» (карточка разрезного лото с изображением какого-либо предмета). При этом «туристы» с помощью «паспорта» определяют, какую страну им разрешено посетить, а «пограничники» их проверяют. Перед началом игры педагог просит детей дать название каждой стране, и в ходе обсуждения выясняется, что оно дается по общему названию ее жителей. Далее, через некоторое время после начала игры обнаруживается, что несколько групп «туристов» получили «паспорта», которые не дают им возможности посетить ни одну из имеющихся стран. Например, это карточки с изображением красного яблока, красного платья и красной пожарной машины. Создается проблемная ситуация, основанная на том, что дети хотят продолжить игру, но не могут сделать этого, пока не придумают новые правила. Педагог подводит детей к мысли о том, что им надо «открыть» новую страну, которую можно посетить с помощью имеющихся у них паспортов. Для этого они должны дать ей название. Вспоминаем, как мы давали название странам в начале игры, делаем вывод, что надо сначала понять, есть ли что-то общее у предметов, изображенных на «паспортах». Выясняется, что есть, – это красный цвет, значит, можно «открыть» Страну красных предметов. После этого педагог подводит детей к формулированию нового знания: предметы можно собирать в группы по цвету.

Как мы видим, целью данного занятия с точки зрения развития логического мышления является создание педагогом условий для

перехода детьми от известного им способа классификации заданной группы объектов по общему названию к новому для них способу классификации по цвету, а также фиксации этого способа в речи.

Таким образом, использование при работе с дошкольниками новой модели занятия на основе игры как ведущего вида деятельности позволяет педагогу активизировать совместную познавательную деятельность детей и, как следствие, процессы мышления.

При этом следует обратить внимание на то, что подавляющее большинство математических игр, входящих в предлагаемую нами серию, представляют собой, по существу, **систему логических задач**: выделение отдельных признаков предметов; изучение предметной структуры изнутри; объединение воспринимаемых признаков предметов; словесный анализ признаков объекта; группировка объектов на основе выделенных признаков.

Кроме того, все игры сконструированы с учетом возрастных особенностей детей: для раннего и младшего дошкольного возраста предлагаются предметные, конкретные игровые действия, а с возрастом степень их обобщенности растет.

Литература

1. Козлова, С.А. Моя математика : пос. для дошкольников / М.В. Корепанова, С.А. Козлова, О.В. Пронина. – М. : Баласс, 2008.
2. Образовательная система «Школа 2100» : сб. программ : Дошкольное образование : Начальная школа / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2008.
3. Предшкольное образование (образование детей старшего дошкольного возраста) : метод. реком. / Е.В. Бунеева [и др.]. – М. : Баласс, 2008.
4. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. – М. : Педагогика, 1985.

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

Роль и место графической модели в работе над текстовой задачей

С.С. Пичугин

В итоговом докладе ЮНЕСКО четко сформулированы приоритеты современного образования, которые в целом соответствуют подходам, сложившимся в настоящее время и в российском образовании: научить получать знания, т.е. научить учиться; научить трудиться – работать и зарабатывать, т.е. учение для труда; научить жить – это учение для бытия. И научить жить вместе с другими людьми, часто не похожими на тебя, – это учение для совместной жизни [7, с. 164].

Свое логическое продолжение обозначенные приоритеты получили в Государственных образовательных стандартах второго поколения, где во главу угла поставлено овладение детьми универсальными учебными действиями (УУД). Это, по мнению разработчиков, позволит учащимся не только самостоятельно усваивать новые знания и умения, но и полноценно формировать мотивацию к обучению и умение свободно ориентироваться в предметных областях. Ученику предоставляется возможность вырабатывать собственный образовательный маршрут.

Таким образом, главенствующей целью образования становится развитие творческих, созидательных способностей, обеспечивающих возможности самоопределения, самовыражения и самосохранения. Цели образования должны быть ориентированы, с одной стороны, на образовательный идеал, а с другой – на реалии современной жизни, т.е. нести в себе ценностно-прагматический потенциал [6, с. 147].

Иными словами, сегодня перед образовательной системой страны стоит непростая цель: формирование и развитие мобильной самореали-

зующейся личности, способной к обучению на протяжении всей жизни. Это в свою очередь корректирует задачи и условия образовательного процесса, в основу которого положены идеи развития личности школьника. «Настоящий, неискаженный педагогический процесс в одно и то же время и свободен и необходим, потому что это есть процесс саморазвития» [4, с. 170].

Нельзя не согласиться с мнением А. Каспржака [5], утверждающего, что современное образование – это умение школьника взглянуть на реальную жизненную ситуацию с позиции физика, химика, историка, географа. И отнюдь не для того, чтобы стать исследователем в этой области, а для того, чтобы разрешать в последующем конкретные жизненные ситуации.

Одним из важнейших направлений формирования личности учащегося остается **работа с текстовой задачей на уроках математики**. Эта работа, как известно, позволяет не только развивать словесно-логическое мышление детей, но и, приближаясь к реалиям бытия, учить их конструировать и рассматривать математические модели некоторых жизненных ситуаций.

Здесь же важно отметить, что с точки зрения овладения детьми универсальными учебными действиями текстовая задача открывает широкое поле деятельности для формирования умений работать с текстом.

На сегодняшний день в методике преподавания начального курса математики представлены различные подходы авторов учебников к обучению решения текстовых задач. Нам в данном вопросе близки уже признанные широкой учительской общественностью подходы, определяющие следующие необходимые условия успешного обучения детей младшего школьного возраста решению текстовой задачи: 1) формирование у учащихся навыков чтения; 2) усвоение детьми конкретного смысла арифметических действий (для этой цели используется способ соотнесения предметных, вербальных, схематических и символических моделей); 3) формирование приемов умствен-

ной деятельности; 4) развитие умения использовать для решения задач вспомогательные модели, сконструированные из отрезков [3, с. 6]. Большое значение придается умению строить и анализировать вспомогательные математические модели, доступные для восприятия младшего школьника.

Заслуживает самого пристального внимания методика работы над текстовой задачей авторского коллектива Образовательной системы «Школа 2100» (Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.П. Тонких). В представленном на суд учительской общественности учебнике «Математика» избран наиболее удачный, на наш взгляд, подход к решению текстовой задачи. Учитель совместно с учеником проходит путь «выращивания» модели задачи от рисунков и схематических рисунков, ориентированных на свойственный данному возрасту тип мышления, к более сложным графическим моделям.

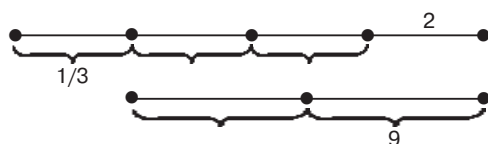
Младший школьник, как известно, не обладает достаточным уровнем абстрактного мышления, поэтому задача учителя начальной школы заключается в том, чтобы заниматься его формированием, и с этой точки зрения прием математического моделирования крайне важен.

Опыт работы начальной общеобразовательной школы гимназии № 121 г. Уфы позволяет утверждать, что именно графическое моделирование текстовой задачи позволяет младшему школьнику наиболее полно и конкретно представить текст задачи и, что самое важное, дает реальную возможность наглядно увидеть и определить алгоритм ее решения, а решив, осуществить самостоятельную рефлексию выполненного задания.

В качестве примера приведем несколько текстовых задач [2] и их решение с помощью графических моделей.

Задача 1. На полке стояли тарелки. Сначала из двух тарелок без двух взяли $\frac{1}{3}$ часть, а потом $\frac{1}{2}$ оставшихся тарелок. После этого на полке осталось 9 тарелок. Сколько тарелок было на полке?

Решение. Построим вспомогательную модель:

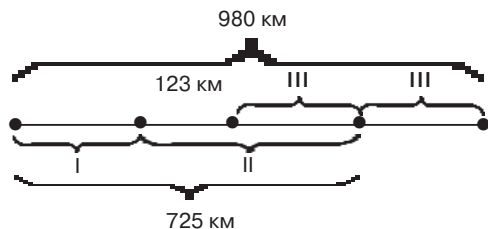


- 1) $9 \cdot 2 = 18$ (тар.) – осталось после того, как в первый раз взяли тарелки;
- 2) $18 - 2 = 16$ (тар.) – приходится на $\frac{2}{3}$;
- 3) $16 : 2 = 8$ (тар.) – приходится на $\frac{1}{3}$;
- 4) $8 \cdot 3 = 24$ (тар.) – приходится на все тарелки без двух;
- 5) $24 + 2 = 26$ (тар.) – было.

Ответ: 26 тарелок было на полке.

Задача 2. Мотоциклист за три дня проехал 980 км. За первые два дня он проехал 725 км, при этом он во второй день проехал на 123 км больше, чем в третий день. Сколько километров он проехал в каждый из этих трех дней?

Решение. Построим вспомогательную модель:

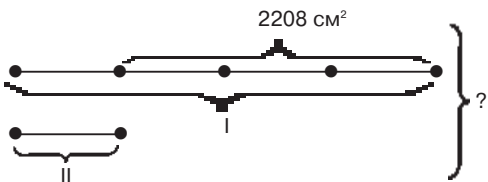


- 1) $980 - 725 = 255$ (км) – проехал в третий день;
- 2) $255 + 123 = 378$ (км) – проехал во второй день;
- 3) $725 - 378 = 347$ (км) – проехал в первый день.

Ответ: в первый день мотоциклист проехал 347 км, во второй – 378 км, в третий – 255 км.

Задача 3. Прямоугольный лист железа разделили на 2 части так, что первая часть оказалась в 4 раза больше второй. Чему равна площадь всего листа, если первая часть на 2208 см^2 больше второй?

Решение. Построим вспомогательную модель:



- 1) $2208 : 3 = 736$ (см^2) – приходится на $\frac{1}{4}$ листа;

2) $736 \cdot 4 = 2944$ (см²) – площадь первой части листа;

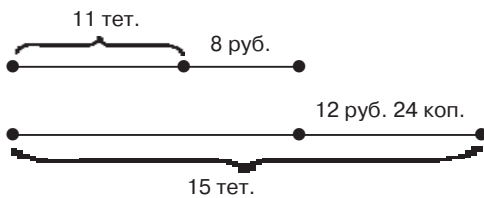
3) $2944 + 736 = 3680$ (см²) – вся площадь.

Вместо второго и третьего действий можно сразу получить ответ, исходя из краткой записи: $736 \cdot 5 = 3680$ (см²).

Ответ: площадь листа равна 3680 см².

Задача 4. Если бы школьник купил 11 тетрадей, то у него осталось бы 8 рублей, а на 15 тетрадей у него не хватает 12 рублей 24 копейки. Сколько денег было у школьника?

Решение. Построим вспомогательную модель:



1) $15 - 11 = 4$ (тет.) – разность количества покупаемых тетрадей;

2) $800 + 1224 = 2024$ (коп.) – стоили 4 тетради;

3) $2024 : 4 = 506$ (коп.) – стоимость одной тетради;

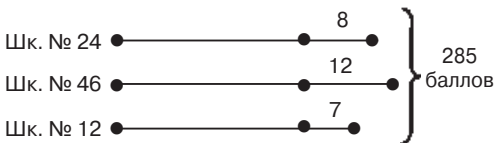
4) $506 \cdot 11 = 5566$ (коп.) – стоили 11 тетрадей;

5) $5566 + 800 = 6366$ (коп.) – было у школьника.

Ответ: у школьника было 63 руб. 66 копеек.

Задача 5. Три команды набрали на олимпиаде 285 баллов. Если бы команда школы № 24 набрала на 8 баллов меньше, команда школы № 46 на 12 баллов меньше, а команда школы № 12 на 7 меньше, то все они набрали бы поровну. Сколько баллов набрали команды школ № 24 и № 12 вместе?

Решение. Построим вспомогательную модель:



1) $7 + 12 + 8 = 27$ (баллов) – на столько баллов меньше набрали все школы;

2) $285 - 27 = 258$ (баллов) – такой была бы сумма баллов, если бы

все школы набрали равное количество баллов;

3) $258 : 3 = 86$ (баллов) – набрала бы каждая школа, если бы все школы набрали равное количество баллов;

4) $86 + 7 = 93$ (балла) – набрала в действительности школа № 12;

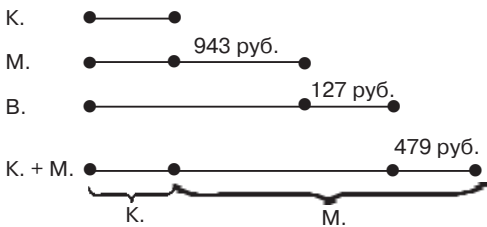
5) $86 + 8 = 94$ (балла) – набрала в действительности школа № 24;

6) $93 + 94 = 187$ (баллов) – набрали школы № 12 и № 24 вместе.

Ответ: команды школ № 24 и № 12 вместе набрали 187 баллов.

Задача 6. Три мальчика участвовали в розыгрыше «Русского лото». Миша выиграл на 943 рубля больше, чем Коля, Витя – на 127 рублей больше, чем Миша, а Миша и Коля вместе – на 479 рублей больше, чем Витя. Сколько денег выиграл каждый?

Решение. Построим вспомогательную модель:



1) $943 + 127 + 479 = 1549$ (руб.) – выиграл Миша;

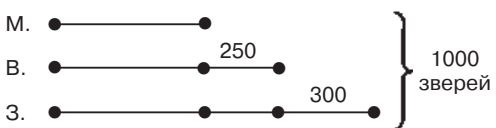
2) $1549 - 943 = 606$ (руб.) – выиграл Коля;

3) $1549 + 127 = 1676$ (руб.) – выиграл Витя.

Ответ: Коля выиграл 606 рублей, Миша – 1549 рублей, Витя – 1676 рублей.

Задача 7. Сын лесничего помогал отцу вести подсчет зверей в лесу. После подсчета он сказал: «Я считал медведей, зайцев и волков. Всего зверей 1000, волков на 250 больше, чем медведей, зайцев на 300 больше, чем волков». Услышав такой ответ, лесничий сказал, что такого быть не может. Прав ли лесничий?

Решение. Построим вспомогательную модель:



1) $250 + 300 = 550$ (зверей) – на столько зайцев было больше, чем медведей;

2) $550 + 250 = 800$ (зверей) – на столько зайцев и волков было больше, чем медведей;

3) $1000 - 800 = 200$ (зверей) – было бы всего зверей, если бы зверей каждого вида было поровну;

4) $200 : 3 = 66$ (ост. 2)

Ответ: лесничий прав, так как количество зверей должно быть числом натуральным.

Учителю в работе с детьми, по мнению профессора И. Гликмана, сегодня как никогда необходимо найти непростое сочетание стабильности и упорядоченности, с одной стороны, и разнообразие с добавлением непредсказуемых элементов – с другой. Уверены, что решение в начальной общеобразовательной школе задач с опорой на графическую модель позволит учащимся решать задачи, представляющие уже хорошо известные им математические модели, но требующие при этом некоторого дополнительного самостоятельного осмысления и достраивания, что делает эту работу творческой, а следовательно, интересной [1, с. 177].

Литература

1. Гликман, И. Обучение и внутренний мир школьника / И. Гликман // Народное образование. – 2007. – № 8.
2. Дробышев, Ю. Олимпиады по математике : 1 – 4 классы / Ю. Дробышев. – М., 2004.
3. Истомина, Н. Методические рекомендации к учебнику «Математика. 1 класс» / Н. Истомина. – Смоленск, 2001.
4. Каптерев, П. Избр. произведения / П. Каптерев. – М., 1982.
5. Каспржак, А. Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе : варианты решения / А. Каспржак. – М., 2004.
6. Новичков, В. Необходима новая теория содержания образования / В. Новичков // Народное образование. – 2007. – № 7.
7. Поташник, М. Качество образования : жизнь постоянно актуализирует это понятие, обогащает его / М. Поташник // Народное образование. – 2006. – № 4.

Сергей Сергеевич Пичугин – канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования БИРО, почетный работник общего образования РФ, учитель начальных классов МОУ «Гимназия № 121», г. Уфа, Республика Башкортостан.

Овладение информационной компетенцией средствами дисциплины «Педагогическая информатика»

О.В. Иванова

В условиях модернизации российского образования и становления новой экономики особую актуальность приобретают вопросы подготовки компетентного специалиста, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Реализация компетентностного подхода в школьном образовании влечет за собой необходимость переосмысления результатов профессиональной подготовки студентов, подразумевающей владение профессиональными компетенциями. В связи с внедрением в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) ведущей профессиональной компетенцией современного учителя является информационная компетенция, которая требует умения целенаправленно работать с педагогической информацией, использовать для ее получения, обработки и передачи современные технические средства.

На формирование информационной компетенции направлено изучение дисциплины «Педагогическая информатика», основными целями и задачами которой являются: внедрение новых информационных технологий в психолого-педагогическую подготовку будущего учителя начальных классов; получение студентами знаний о применении новых информационных технологий в образовании; приобретение навыков по созданию электронных дидактических средств [1].

Основные требования к знаниям и умениям студентов:

1) владение на общеобразовательном уровне такими понятиями, как педагогическая информатика, новые информационные технологии, средства новых информационных технологий, электронные дидактические средства, мультимедиа-технологии, гипертекст, учебные телекоммуникационные проекты; знание классификации информационных технологий;

2) умение работать с компьютером для решения широкого круга задач (например, для оформления текста при подготовке дидактического материала к уроку или при подготовке нормативных документов), для поиска информации и сетевого общения, для реализации тестового компьютерного контроля; для управления педагогическими системами, для планирования своей персональной деятельности, для создания дидактических электронных средств обучения, для составления и использования педагогических информационных систем в диагностике и мониторинге.

В настоящее время наиболее доступными и широко применяемыми в обучении программными средствами информационных технологий являются продукты корпорации Microsoft. Большими возможностями обладает табличный процессор MS Excel в качестве обработки текстовой и числовой информации, что позволяет разрабатывать на его базе различные дидактические электронные средства. К примеру, используя методы подбора параметров, методы моделирования на диаграмме и логические выражения в записи формул, можно создать различные дидактические средства по математике для начальной школы (вычисление площади многоугольников или решение задач на движение) [2].

Приведем список тем лабораторных работ:

1. Проектирование расчетов на рабочем листе.
2. Создание электронного теста.
3. Создание компьютерной экзаменационной ведомости.
4. Создание информационной системы для педагогической диагностики.
5. Планирование и ведение учетной документации.

В данных лабораторных работах основными инструментальными средствами являются MS Excel и MS Access.

Освоение педагогической информатики начинается после изучения курса «Математика и информатика», а также первоначального знакомства с основами психолого-педагогических знаний.

Рассмотрим технологию создания электронного теста, где есть вопросы, предполагающие одиночный выбор (одного варианта ответа из нескольких предложенных), и вопросы открытые (ответ может быть введен с клавиатуры). Тест – одно из средств педагогического контроля. Независимо от содержания и формы построения тестом можно считать только такую систему специально составленных заданий, которая имеет правильные однозначные ответы либо четкое описание критериев интерпретации и оценки ответов.

Прежде чем перейти непосредственно к созданию электронного теста в MS Excel, студенты разрабатывают задания в тестовой форме, учитывая ряд требований, в частности таких: 1) логическая форма высказывания; 2) краткость, понятность задания; 3) правильная форма задания; 4) правильность расположения элементов задания; 5) наличие инструкции (необходимое условие для заданий любого типа); 6) наличие места для ответов. По каждому из требований приводятся примеры тестовых заданий. Также студенты знакомятся с принципами композиции ответов и с принципами композиции содержания. После того как будут составлены задания, студенты переходят к разработке теста в Excel.

Рассмотрим тест, состоящий из пяти вопросов по математике для 3-го класса по теме «Элементы геометрии». Для этого потребуется 7 листов книги MS Excel: 1-й лист – титульный, со 2-го по 6-й – вопросы, 7-й – лист результатов.

При открытии MS Excel показаны всего 3 листа, при добавлении необходимого количества листов нужно нажать меню *Вставка – Лист*. Лист 1 необходимо переименовать, например: *Регистрация* или *Начало*. Подготовить титульный лист следует так,

чтобы на нем была изложена вся нужная информация о тестируемом. Для этого требуется выбрать соответствующий масштаб (рис. 1).

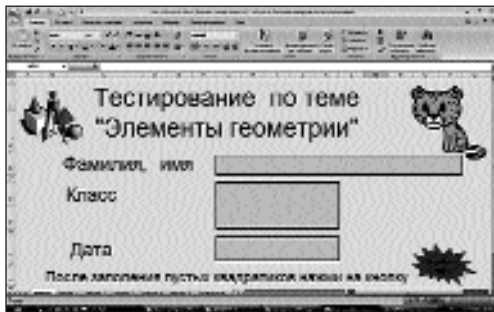


Рис. 1. Оформление титульного листа

С ячеек, где тестируемый вводит информацию о себе, необходимо снять защиту (Формат ячейки. Вкладка Защита – убрать флажок около поля Защищаемая ячейка). После оформления титульного листа установить защиту листа. С помощью макроса можно подготовить кнопку «Перейти к тесту»: для этого можно взять любую автофигуру, потом записать макрос и данной автофигуре назначить записанный макрос (Сервис – Макрос – Начать запись. Дать описание: «Перейти к вопросам». Нажать кнопку ОК – перейти на лист Вопрос 1. Остановить запись макроса: Сервис – Макрос – Остановить запись. Щелкнуть правой кнопкой мыши по автофигуре и выбрать – Назначить макрос).

Для оформления вопросов можно создать бланки, например, как на рис. 2. Для этого используются операции: заливка ячеек, объединение ячеек, гиперссылка, вставка рисунка.



Рис. 2. Оформление листа «Вопрос 1»

Программа Excel позволяет создавать тесты с выборочным ответом (когда обучаемому предлагаются

варианты ответов, из которых он выбирает правильный). Варианты создаются с помощью команды меню Данные – Проверка данных. В диалоговом окне Проверка вводимых значений во вкладке Параметры в окне Источник перечисляются варианты ответов через точку с запятой, например: А. Замкнутые и незамкнутые; Б. Ломаные и кривые; В. Прямые и кривые, и получим вид, как на рис. 3.



Рис. 3. Оформление листа «Вопрос 1» с кнопкой выбора ответов

Программа Excel позволяет создавать тесты со свободным ответом. Для этого создается группа ячеек для ввода ответа (рис. 4).

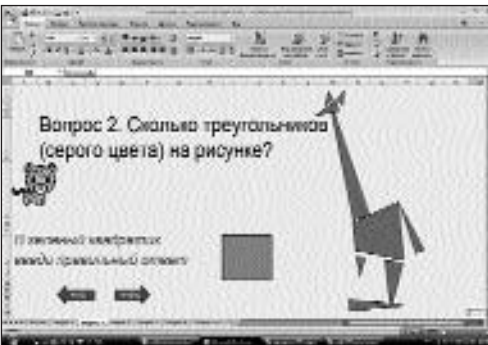


Рис. 4. Оформление листа «Вопрос 2» со свободным ответом

Аналогичным способом оформляются листы «Вопрос 3», «Вопрос 4», «Вопрос 5». На каждом листе теста создаются гиперссылки Назад и Далее в виде стрелок из автофигур с надписями (на рис. 2, 4 стрелки показаны внизу слева). Для подведения итогов тестирования предусмотрен специальный лист «Результаты», на котором будут подведены итоги ответов. Для этой цели можно использовать логическую функцию ЕСЛИ. Например, для вопроса 1 логическая

формула выглядит так: =ЕСЛИ('вопрос 1'!B20 = «А. Замкнутые и незамкнутые»; 1; 0). Для вывода количества верных ответов введите формулу: =ЕСЛИ (C5 = 1; 1; 0) + ЕСЛИ (C6 = 1; 1; 0) + ЕСЛИ (C7 = 1; 1; 0) + ЕСЛИ (C8 = 1; 1; 0) + ЕСЛИ (C9 = 1; 1; 0). Для вывода оценки вводится формула: =ЕСЛИ (C10 = 5; 5; ЕСЛИ (C10 = 4; 4; ЕСЛИ (C10 = 3; 3; 2))). Все ячейки с формулами правильных и неправильных ответов необходимо скрыть. Сам результат можно отобразить в виде диаграммы (рис. 5).

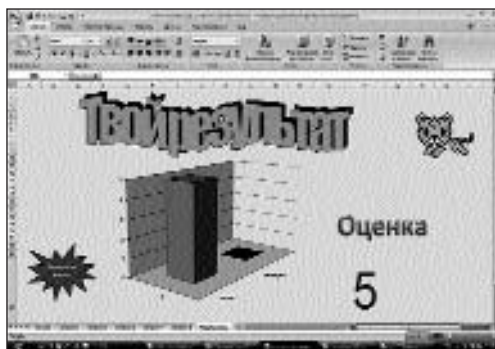


Рис. 5. Оформление листа «Результаты» в виде диаграммы с выводом оценки

Рассмотрев технологию создания электронного теста в MS Excel, мы постарались наглядно показать, что табличный процессор является мощным инструментальным средством, предоставляющим будущим учителям начальных классов широкие перспективы в плане повышения эффективности учебного процесса, контроля качества обучения.

Литература

1. Удалов, С.Р. Педагогическая информатика : учеб. пос. для студ. пед. вузов / С.Р. Удалов. – Омск : Академия, 2004. – 134 с.
2. Федянинова, Н.В. Использование информационных технологий при разработке дидактических средств обучения для младших школьников : учебно-метод. пос. / Н.В. Федянинова. – Омск: Изд-во ЧП Кан Е.В., 2005. – 60 с.

Ольга Владимировна Иванова – канд. пед. наук, доцент факультета педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

В издательстве «Баласс» вышел сборник материалов

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

В сборник включены статьи по материалам докладов участников Всероссийской научно-практической конференции преподавателей педагогических вузов (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

Метод проектирования в начальной школе

Т.А. Кольцова



Проектная технология – одна из технологий, используемых в Образовательной системе «Школа 2100». Осуществление регулярной проектной деятельности обусловлено необходимостью перехода от образования, ориентированного на знания, к образованию, ориентированному на формирование ключевых компетенций. Не случайно в базисный учебный план внесена новая строка о проектной деятельности, а в перечень параметров нового качества образования – способность проектировать.

Современные дети – это уже не чистый лист, на который наносятся знания. К ним отовсюду поступает много информации, однако это не обеспечивает системности знаний. Детей необходимо научить правильно усваивать информацию, структурировать ее, выделять главное, находить связи. Научить надо и целенаправленному поиску информации, поисковой деятельности. Для реализации этих задач я использую в своей работе групповые, игровые, ролевые, практико-ориентированные, проблемные, рефлексивные формы и методы обучения. Одним из таких методов является метод проектов, который помогает мне решать задачи не только образования, но и воспитания, и развития детей, а также раскрывать их творческий потенциал. Включение школьников в проектную деятельность учит их размышлять, прогнозировать, предвидеть, формирует адекватную самооценку. Навыки проектирования необходимы в любой деятельности, каждый день и всю жизнь.

Деятельностный подход в обучении тесно смыкается с творчеством. К творческой деятельности детей надо готовить, причем с раннего возраста. Я стараюсь приобщать детей к творчеству с самого начала обучения в школе.

Один из ярких творческих проектов, выполненных моими учениками, – проект «Математическая сказка». Его целью было сочинение математической сказки для ребят из детского сада. Работа началась на уроке математики в 3-м классе. Ребята, оказавшись в проблемной ситуации, составляли карту путешествия и совершали «Икспедицию к Математическому полюсу». На уроке использовалась парная форма работы. В пары были включены дети, близкие по уровню развития математических способностей. Каждая пара прошла разное количество предложенных этапов – заданий, различавшихся по уровню сложности. В конце урока каждая пара представила промежуточные результаты проекта, т.е. продемонстрировала свою карту путешествия. Опираясь на положительные результаты совместной работы в парах, на мотивацию детей, я предложила им сочинить математическую сказку для дошколят. Дети с удовольствием приняли это предложение, причем карта путешествия должна была послужить картинным планом для сочинения сказки.

Очень скоро эта работа вышла за рамки одного школьного предмета и перешла во внеурочную деятельность. Дети подбирали интересный материал математического характера, соответствующий составленному плану путешествия и ориентированный на ребят из детского сада.

Далее началась работа по составлению единого сценария математической сказки, подбор наглядного материала к заданиям, подготовка сценических костюмов, распределение ролей. Каждый ученик выступил

перед дошкольниками в роли сказочного персонажа с заданием на разных станциях: «Диаграмма Венна», «Задумчивая поляна», «Дерево возможностей», «Неправильные пчелы» и др.

Работа над проектом длилась целый месяц и завершилась презентацией, на которую были приглашены ребята из старшей группы детского сада, родители, администрация школы. Третьеклассники рассказали о своем проекте и о ходе работы над ним. Затем, при активном участии дошкольников, представили инсценированную сказку и в заключение подарили своим маленьким гостям красочно иллюстрированную книгу – сказку «Путешествие к Математическому полюсу».

Не менее интересно прошла работа над исследовательским проектом, посвященным 65-летию освобождения г. Калинина от немецко-фашистских захватчиков. Эта работа велась с целью патриотического воспитания. Ребята посетили краеведческий музей в пос. Спирово, работали с историческими источниками. В результате была составлена карта Калининской области с цветными условными обозначениями: красным цветом были отмечены города и районы, оккупированные фашистами, желтым – районы, которые подвергались бомбардировке, и зеленым – города – труженики тыла. Также был составлен календарь, подробно рассказывающий о событиях со дня оккупации (14 октября) до дня освобождения г. Калинина (16 декабря 1941 г.). Презентация проекта состоялась 15 декабря 2006 г., на уроке Мужества.

Дети с большим воодушевлением работали над проектами, у них возникло множество идей и замыслов, они сталкивались с необычными проблемами, преодолевали их, узнавали много нового, использовали свои знания.

Таким образом, метод проектов – это эффективное дидактическое средство для обучения умению находить решение различных проблем, которые постоянно возникают в жизни человека. Данный метод позволяет воспитывать самостоятельность и ответственность, развивает творческие начала и умственные спо-

собности – необходимые качества развитого интеллекта и функционально грамотной личности.

Творческий проект «Математическая сказка»

Руководитель проекта Т.А. Кольцова.

Состав участников: ученики 3-го класса.

Учебные предметы, в рамках которого проводилась работа: математика, русский язык, внеклассное чтение, изобразительное искусство, технология.

Тип проекта: творческий, межпредметный, ролевой.

Время работы над проектом: 1 месяц.

Форма работы: урочно-внеурочная.

Цели проекта:

1. Вовлечь каждого участника в активный познавательный процесс творческого характера, в различные виды деятельности.

2. Развивать умение проектировать свою деятельность.

3. Развивать устойчивый интерес к книге – источнику знаний, умение работать самостоятельно с дополнительной литературой; расширять кругозор, повышать эрудицию.

4. Развивать фантазию, воображение, умение синтезировать собранный материал и выбирать необходимый.

5. Воспитывать способность к взаимопониманию и взаимопомощи, а также личную ответственность за выполнение коллективной работы.

6. Развивать речевые умения, в том числе умение предъявлять свою работу другим.

7. Привлечь к участию в школьной жизни членов семьи, ребят из детского сада (формирование социальной активности).

Учебно-педагогические задачи:

– приобщение учащихся к полезной деятельности;

– развитие творческих способностей;

– развитие интереса к предмету;

– развитие эстетического вкуса.

Материально-техническое и учебно-методическое оснащение: аудиосистемы, компьютер, сканер, учебная

и учебно-методическая литература, школьная и сельская библиотека.

Дополнительно привлекаемые участники (специалисты): преподаватель литературы, воспитатель детского сада, психолог.

ЗУНы и общеучебные умения, необходимые третьеклассникам для самостоятельной работы:

- владение письменной и устной речью (на уровне своего возраста);
- владение определенными знаниями по математике, литературному чтению, ИЗО, окружающему миру;
- умение работать с дополнительной литературой, вести поиск нужной информации.

Предполагаемые приращения:

1) новое содержание и практические приемы:

- составление карты путешествия;
- сочинение математической сказки;
- поиск информации в методической литературе, ориентированный на знания дошкольников;

2) развитие умений:

- самостоятельной работы с учебно-методической литературой;
- самостоятельного принятия решения;
- коммуникативности в ролевом взаимодействии, обмене информацией;
- мыслительной деятельности при проектировании, планировании, работе с источниками информации, анализе, синтезе, структурировании информации;
- самоанализа и рефлексии.

Литература

1. Ляхов, И.И. Проектная деятельность / И.И. Ляхов. – М., 1996.

2. Матяш, Н.В. Проектная деятельность младших школьников / Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко. – М. : Изд. центр «Вентана-Граф», 2002.

3. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении / Н.Ю. Пахомова. – М. : Аркти, 2005.

Татьяна Алексеевна Кольцова – учитель начальных классов высшей категории, методист-консультант Образовательной системы «Школа 2100», с. Козлово, Спировский р-н, Тверская обл.

Из опыта работы по организации научно-исследовательской деятельности младших школьников

Л.В. Ляхова

Учителя, долго работающие в школе, знают, какое бесчисленное количество методов и форм обучения приходило и уходило со временем. Сегодняшний день ставит перед нами новые задачи, требующие поиска новых решений. Для меня всегда особо привлекательны были нетрадиционные формы обучения и воспитания, позволяющие наиболее полно проявить себя как учителю, так и учащимся.

Научно-исследовательская деятельность учащихся является не столь новой, но востребованной формой обучения, которая способствует развитию и индивидуализации личности, а также формированию у школьников мотивации к получению знаний. Данный вид деятельности распространен в основном в старших классах, но, по нашему мнению, ее основы целесообразно вводить в учебный процесс с начальной школы.

Осуществлять это можно разными способами: через урок, дополнительное образование, защиту проектов и рефератов, научно-образовательную и поисково-творческую деятельность при систематическом применении исследовательского подхода в обучении. Особенностью организации исследовательской деятельности в начальном звене школы является то, что в ней могут принимать участие не только «сильные» учащиеся, но и отстающие. Просто уровень исследования будет иным.

Очень важно учитывать, что процесс обучения началам научного исследования представляет собой поэтапное, с учетом возрастных особенностей, целенаправленное формирование всех компонентов исследовательской культуры школьника:

1) мыслительных умений и навыков (анализ и выделение главного;

сравнение, обобщение и систематизация; определение и объяснение понятий; конкретизация, доказательства и опровержение, умение видеть противоречия);

2) умений и навыков работы с книгой и другими источниками информации;

3) умений и навыков, связанных с культурой устной и письменной речи.

Педагог играет немаловажную роль в выполнении учащимися исследовательской работы: он контролирует, направляет, помогает.

Приобщение детей к исследовательской деятельности должно быть нацелено не на результат, а на процесс. Главное – заинтересовать ребенка, вовлечь его в атмосферу поиска. Исследовательская деятельность позволяет раскрыть индивидуальные особенности детей, дает им возможность применить свои знания, принести пользу и публично показать достигнутый результат. И пусть дети не сделают новых открытий – они повторяют путь ученого: от выдвижения гипотезы до ее доказательства или опровержения.

Уже третий год в нашей гимназии работает научно-исследовательское общество «Поиск», в которое входят учащиеся 3–4-х классов, а в прошлом году была создана творческая группа педагогов, работающих над этой проблемой, руководителем которой является автор статьи. Цель создания творческой группы – углубить теоретические и практические знания учителей по организации исследовательской деятельности младших школьников и развитию у детей творческих способностей в процессе этой деятельности.

Создавая научно-исследовательское общество младших школьников, мы ставили перед ним следующие задачи:

1. Научить детей слушать учителя, выделять в сказанном им главное; вести наблюдения, ясно излагать свои мысли, отстаивать свою точку зрения, делать теоретические выводы и умозаключения, представлять результаты эксперимента в виде схем, таблиц, графиков; работать с дополнительной научной, справочной и энциклопедической литературой; представлять результаты исследования в виде публичного выступления.

2. Формировать умения ставить задачи, выдвигать гипотезы, планировать свою деятельность по заданной теме.

3. Развивать логическое мышление, творческие способности, коммуникативные умения.

4. Мотивировать детей к проведению простейших наблюдений над явлениями и процессами природы, стимулировать творчество и самостоятельность, потребность в самореализации, самовыражении.

Программа курса

1-й этап – тренировочные занятия (техника проведения исследования).

2-й этап – выбор тем и методов исследования.

3-й этап – самостоятельные исследования.

4-й этап – оформление творческих проектов.

5-й этап – защита творческих проектов.

6-й этап – обсуждение и оценка проектов.

За время работы общества ребята подготовили более 15 исследовательских проектов, индивидуальных и групповых. Темы их были самые разные, они затрагивали многие аспекты математики, истории, естествознания, литературы и русского языка, обращались к вопросам истории христианской религии, доисторическому периоду жизни на Земле, освоению космоса, проблеме глобального потепления и др.

Приведем отзыв одного из членов научно-исследовательского общества Юлии Егорушиной: «Третий год у нас работает кружок "Поиск" под руководством нашей учительницы Людмилы Васильевны. Во 2-м классе только 6 человек участвовало в этой деятельности, а сейчас включился весь класс. Темы разнообразные: "Почему вымерли динозавры", "Устное народное творчество", "Мы в ответе за тех, кого приручили", "Они могут исчезнуть", "Война 1812 года", "Влияние выхлопных газов машин на экологию", "Почему их так называли?", "Великая Отечественная война", "Вера славян" и многие другие. Все с нетерпением ждут, когда будет проходить защита проектов с презентацией, которую

помогает нам подготовить Людмила Васильевна».

В качестве иллюстрации предлагаю вниманию читателей один из исследовательских проектов детей.

Научно-исследовательский проект по теме «Задачи на умножение и деление»

Подготовили ученики 3-го класса: Лавреев Женя, Муковникова Катя, Максименко Максим. Руководитель проекта Л.В. Ляхова.

Цель исследования – научиться решать составные задачи, включающие в себя действия умножения и деления.

Задачи исследования:

1. Выявить типы простых задач на умножение и деление.

2. Провести наблюдение, как решение задачи зависит от ее вопроса и содержащихся в ней простых задач.

3. Научиться раскладывать составную задачу на простые с целью определения пути решения.

Гипотеза исследования: проверить, как простые задачи на умножение и деление связаны между собой и можно ли их использовать при решении составных задач.

План исследования:

1. Рассмотреть все простые задачи на умножение и деление, изученные во 2-м и 3-м классах, и понять, чем они похожи и чем отличаются.

2. Подумать, почему именно так называется тот или иной тип задачи.

3. Провести наблюдение, какая существует связь между простыми и составными задачами с использованием действий умножения и деления.

4. Сделать вывод о том, какой прием облегчит умение решать составную задачу.

Организация исследования.

Во 2-м классе мы рассмотрели 11 типов простых задач на сложение и вычитание и показали, что любая составная задача состоит из простых задач и что, умея решать простые задачи, можно решить любую составную задачу.

Теперь мы изучили умножение и деление и начали решать задачи с использованием этих действий. На занятиях исследовательской группы мы решили проверить, как простые задачи на умножение и деление связаны между собой и можно

ли их использовать при решении составных задач.

Рассмотрим вначале все изученные простые задачи на умножение и деление:

1. На 4-х полках стоит по 9 книг на каждой. Сколько книг на полках? (Умножение по содержанию. Схема № 1.)

2. 36 книг разложили по 9 книг на каждую полку. Сколько полок занято? (Деление по содержанию. Схема № 2.)

3. 36 книг разложили на 4 полки поровну. Сколько книг на каждой полке? (Деление на равные части. Схема № 3.)

4. На одной полке 9 книг, а на другой в 2 раза больше. Сколько книг на второй полке? (Увеличение в несколько раз. Схема № 4.)

5. На одной полке 18 книг, а на другой в 2 раза меньше. Сколько книг на второй полке? (Уменьшение в несколько раз. Схема № 5.)

6. На одной полке 18 книг, а на другой 9 книг. Во сколько раз книг на первой полке больше, чем на второй? Во сколько раз книг на второй полке меньше, чем на первой? (Кратное сравнение. Схемы № 6 и 7.)

Примечание. Все схемы даны в приложении.

Вывод. Мы знаем семь типов задач на умножение и деление. Три из них являются взаимно обратными (деление на равные части и по содержанию и на умножение по содержанию). Задачи на увеличение и уменьшение числа в несколько раз тоже могут быть взаимно обратными. А две задачи на кратное сравнение являются, по сути, одной и той же задачей и решаются по правилу: «Чтобы узнать, во сколько раз одно число меньше или больше другого, надо большее число разделить на меньшее».

Теперь мы на основе двух простых задач составим новую и посмотрим, что получится.

Задача 1. 36 книг расставили на 4 полки поровну. Сколько понадобится полок, чтобы расставить 90 таких же книг?

Проведем анализ задачи. Чтобы найти, сколько полок понадобится для всех книг, надо знать общее количество книг и сколько книг помещается на одну полку. (Это задача на деление по содержанию, схема № 2.)

Мы знаем, что всего имеется 90 книг, но не знаем количество книг на одной полке. Чтобы найти его, надо

уже известное количество книг и полок разделить. (Деление на равные части, схема № 3.)

Составим алгоритм решения:

– в первом действии мы узнаем, сколько книг помещается на одну полку;

– во втором действии мы узнаем, сколько полок понадобится для 90 книг.

Запишем решение:

1) $36 : 4 = 9$ (кн.) – на одной полке;

2) $90 : 9 = 10$ (п.) – понадобится для 90 книг.

Ответ: 10 полок.

Вывод. Наша задача состояла из двух простых задач, и у нас получилось два действия.

Рассмотрим составную задачу, не связанную с нашими примерами, и понаблюдаем, сможем ли мы ее разложить на простые задачи и воспользоваться ими при решении составной.

Задача 2. Из 21 ромашки составили 7 одинаковых букетов. Сколько нужно гвоздик, чтобы составить столько же букетов, если известно, что в одном букете гвоздик в 3 раза больше?

Проведем анализ задачи. Чтобы узнать, сколько гвоздик потребуется, надо знать количество гвоздик в одном букете и количество букетов и перемножить эти числа. (Задача на умножение по содержанию, схема № 1.) Мы знаем количество букетов, но не знаем количество гвоздик в одном букете. Нам сказано, что их в 3 раза больше, чем ромашек. Значит, нам надо знать количество ромашек в одном букете и во сколько раз гвоздик больше. (Задача на увеличение числа в несколько раз, схема № 4.) Мы не знаем количество ромашек в одном букете. Чтобы найти количество ромашек в одном букете, нужно всё количество ромашек разделить на количество букетов с ромашками. (Задача на деление на равные части, схема № 3.)

Составим алгоритм решения:

– в первом действии мы узнаем, сколько ромашек в одном букете. Решим задачу на деление на равные части;

– во втором действии мы узнаем, сколько гвоздик в одном букете. Задача на увеличение числа в несколько раз;

– в третьем действии мы узнаем, сколько всего гвоздик. Задача на умножение по содержанию.

Запишем решение:

1) $21 : 7 = 3$ (р.) – в одном букете;

2) $3 \cdot 3 = 9$ (гв.) – в одном букете;

3) $9 \cdot 7 = 63$ (гв.) – понадобится для 7 букетов.

Ответ: 63 гвоздики.

Вывод. Мы смогли разложить задачу на три простые, у нас получилось три действия, соответствующие данным типам задач. Из всего сказанного можно сделать следующие выводы:

1. Любую составную задачу, решаемую действиями умножения и деления, можно разложить на простые задачи.

2. Сколько простых задач содержится в составной, столько в задаче действий.

3. Каждое действие в решении составной задачи соответствует типу простой задачи, входящей в составную.

Своей исследовательской работой мы доказали выдвинутую вначале гипотезу и научились решать составные задачи на умножение и деление. Теперь мы хотим проверить эту же гипотезу для задач с действиями всех степеней.

От себя добавлю, что ребята продолжили свое исследование, а Максим Максименко вывел формулу произведения и показал ее применение для типовых задач.

Приложение

Схема № 1

Умножение по содержанию

1 п. – 9 кн.

4 п. – ? кн.

$9 \cdot 4 = 36$ (кн.) – на 4 полках

Ответ: 36 книг.

Схема № 2

Деление по содержанию

1 п. – 9 кн.

? п. – 36 кн.

$36 : 9 = 4$ (п.) – занято книгами

Ответ: 4 полки.

Схема № 3

Деление на равные части

4 п. – 36 кн.

1 п. – ? кн.

$36 : 4 = 9$ (кн.) – на каждой полке

Ответ: 9 книг.

Схема № 4

Увеличение в несколько раз

I п. – 9 кн. \leftarrow
 II п. – ? в 2 раза $>$
 $9 \cdot 2 = 18$ (кн.) – на II полке
 Ответ: 18 книг.

Схема № 5

Уменьшение в несколько раз

I п. – 18 кн. \leftarrow
 II п. – ? в 2 раза $<$
 $18 : 2 = 9$ (кн.) – на II полке
 Ответ: 9 книг.

Схема № 6

Кратное сравнение

I п. – 18 кн. \searrow во ? раз $>$
 II п. – 9 кн.
 $18 : 9 = 2$ (раза)
 Ответ: в 2 раза $>$ на I полке.

Схема № 7

Кратное сравнение

I п. – 18 кн. \searrow во ? раз $<$
 II п. – 9 кн.
 $18 : 9 = 2$ (раза)
 Ответ: в 2 раза $<$ на I полке.

Людмила Васильевна Ляхова – учитель начальных классов высшей категории, гимназия № 1 им. Ю.А. Гагарина, г. Клинцы, Брянская обл.

**Осуществление
эмоционально-волевой регуляции
учебной деятельности
при обучении математике**

М.Я. Алешина

Вопрос о том, какими методическими средствами можно обеспечить развитие познавательной активности школьников и формирование внутренней мотивации учения, на наш взгляд, тесно переплетается с проблемой осуществления эмоционально-волевой регуляции учебной деятельности. Анализ этой проблемы,

поиск путей ее решения позволит достичь целей личностно ориентированного обучения: преодолеть формализм знаний и сделать достоянием каждого ученика ту часть культурных ценностей, которую он принял, понял, захотел и сумел присвоить. Именно поэтому современная психология и педагогика ориентированы на изучение психических явлений, установление их закономерностей и учет полученных сведений при построении систем обучения отдельным предметам.

В своей практике я реализую постановку учебной задачи в проблемном ключе, план ее решения разрабатываем вместе с детьми.

Активное участие в работе принимают так называемые мотивированные ученики, т.е. школьники, принявшие цель деятельности и способные немало потрудиться во имя ее достижения. Вовлечение же в познание других учеников – дело непростое и требующее привлечения адекватных методических средств.

Одним из них, с нашей точки зрения, является **организация самостоятельной целенаправленной учебной деятельности младших школьников**. Самостоятельно добывать знания я стараюсь учить детей с первых дней их пребывания в школе.

Приведу для примера **урок математики в 1-м классе (по УМК «Школа 2100»)**, чтобы показать, как проходит исследовательская деятельность младших школьников.

Тема урока «Равные фигуры».

Цели урока:

- 1) ввести понятие «равные фигуры», упражняться в их нахождении;
- 2) формировать умение высказывать собственные суждения, работать самостоятельно;
- 3) развивать умение получать равные фигуры с помощью шаблона и симметрии; находить способы рационального использования времени на уроке;

4) развивать интерес к математике, мыслительную творческую активность; воспитывать чувство коллективизма, взаимопомощи.

Оборудование: набор плоских геометрических фигур, шаблоны фигур, рисунки из геометрических фигур, коробки с заданиями.

I. Организационный момент.

- ## Вы готовы узнать новое?

– Распределите фигуры по названиям:

-

III. Постановка проблемы.

- А что можно сказать про желтый и красный квадраты?

-

- #### IV. Постановка цели урока.

- Чему бы вы хотели научиться?

V. Первичное закрепление.

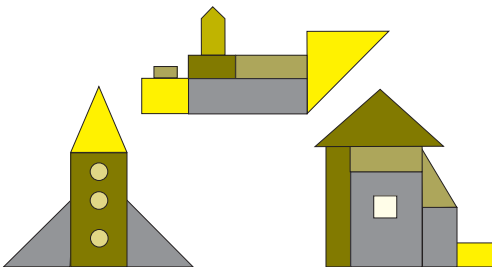
- Если наложить фигуры друг на друга нельзя, как еще можно определить равенство фигур?

2. Игра «Конструктор».

Дети делятся на группы.

- Соотнесите свою фигуру с равной на рисунке. (На стенах класса развешаны рисунки из геометрических фигур.)

- Постройте фигуру.



Примечание. Рисунки составлены из геометрических фигур разных цветов.

– Какие знания помогли вам выполнить работу?

3. Способы получения равных фигур. Дифференцированная работа.

– Выберите коробку со своей фигурой. Рассмотрите ее содержимое.

– Как вы думаете, что вы сейчас будете делать? (*Получать равные фигуры.*)

– Вспомните, на уроках ИЗО, технологии и окружающего мира мы уже получали равные фигуры. Какие способы мы использовали? (*Симметрию, шаблоны.*)

Каждая группа выполняет свое задание:

1-я группа изображает равные фигуры с помощью симметрии;

2-я группа составляет цветной бордюр из равных фигур, используя только 2 фигуры;

3-я группа – каждый член команды должен вырезать столько равных фигур, сколько написано на шаблоне.

– Вспомните, как это можно сделать быстрее.

Вывод.

– Каким способом вы получили равные фигуры? (*С помощью симметрии, с помощью шаблона.*)

– Приведите примеры равных фигур из жизни. Где мы встречаем равные фигуры?

VI. Рефлексия.

– Чему мы сегодня учились на уроке?

– Чему каждый из вас научился?

– Для чего мы учились определять и получать равные фигуры? Где в жизни нам пригодятся эти знания и умения?

Литература

1. Горшкова, О. Д. Начальная школа : Математика : Нестандартные задания : 1–4 классы / О.Д. Горшкова // Первое сентября. Серия «Я иду на урок». – М., 2005.

2. Иванов, Г. Готовим юных исследователей / Г. Иванов // Народное образование. – 1999. – № 6.

3. Демидова, Т. Е. Теория и практика решения текстовых задач : учеб. пос. для студентов пед. вузов / Т.Е. Демидова, А.П. Тонких. – М. : Изд. центр «Академия», 2002.

Некоторые приемы изучения трудных тем в математике

В.В. Смирнова

Изучение темы «Многозначные числа»

Тема «Многозначные числа» – заключительная и весьма ответственная тема всего курса начального обучения. Учащиеся должны уметь свободно читать и записывать (в десятичной системе) многозначные числа в пределах класса миллиардов.

В основе хороших навыков чтения многозначных чисел лежит прочный навык чтения однозначных, двузначных и, главное, трехзначных чисел, так как для безошибочного чтения многозначного (более чем трехзначного) числа необходимо: 1) уметь читать трехзначные числа; 2) знать названия классов.

По мере ознакомления с новыми классами многозначных чисел целесообразно изучение названий каждого разряда внутри этого класса. При этом учащиеся обнаруживают общее в строении каждого класса и различное между значениями одноименных разрядов различных классов. Общее состоит в том, что каждый класс содержит три разряда: единиц, десятков, сотен.

Важнейшими пособиями при изучении основных вопросов нумерации являются таблицы разрядов и классов с набором цифр, помогающие формированию навыков чтения и записи многозначных чисел, выяснению «поместного» значения цифр и др. Я в своей многолетней практике обнаружила, что только работа по таблице разрядов и классов не дает большого эффекта слабоуспевающему ученику. Он вследствие отсутствия воображения и недостаточно развитого мышления не научится самостоятельно читать и записывать многозначные числа, обозначать отсутствие разрядов.

Марина Ярагиевна Алешина – учитель начальных классов МОУ СОШ № 11, г. Михайловка, Волгоградская обл.

Учитывая психологические и возрастные особенности младших школьников (они хорошо усваивают лишь тот учебный материал, который им интересен), я придумала наглядное пособие для изучения многозначных чисел. Наши числа «живут» на морских кораблях. Каждый из них имеет свое название и свое постоянное место: «Класс единиц», «Класс тысяч», «Класс миллионов», «Класс миллиардов» и т.д. На каждом корабле по три члена экипажа, которые занимают свое определенное место. Самыми «главными» являются сотни – они помещаются впереди, за ними – десятки, потом – единицы. На всех кораблях сотни обозначены красным цветом, десятки – желтым, единицы – синим. Чтобы показать отсутствие разрядов, на карточках с записью разрядов с обратной стороны нарисованы нули. Карточки сгибаются. Общий вид пособия представлен на рис. 1.

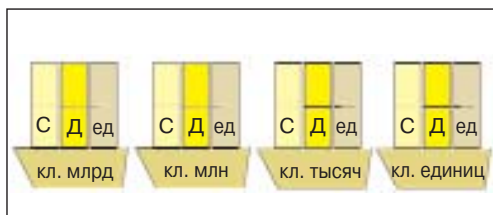


Рис. 1

Как я использую эту таблицу? Помещаю ее ближе к верхнему краю доски. Например, требуется записать число 6 млрд 500 тыс. 2 ед. Миллиарды, тысячи, сотни «сажаем» на свои корабли. Там, где разряды отсутствуют, отгибаем карточки с нулями.

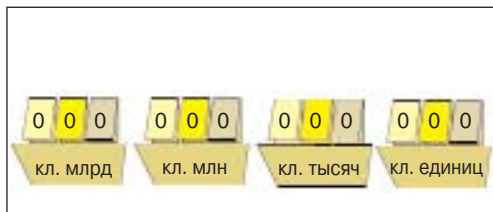


Рис. 2

Карточки с цифрами 6, 5, 2 прикрепляем с помощью магнитиков на свои места. Это выглядит, как на рис. 3.



Рис. 3

Изучение темы «Умножение и деление в пределах 100»

«Умножение и деление в пределах 100» – центральная тема программы начальной школы по математике. Большую трудность составляет обучение младших школьников внетабличному делению в пределах 100 вида $84 : 4$, $64 : 4$.

При рассмотрении различных способов деления двузначного числа на однозначное необходимо прежде всего выделить случай, когда удобно представить делимое в виде суммы его разрядных слагаемых. Это удобно только тогда, когда каждое из разрядных слагаемых делится на данное число, например: $44 : 4 = (40 + 4) : 4 = 40 : 4 + 4 : 4 = 11$. При решении примеров такого вида дети в основном не ошибаются.

Отдельно рассматривается случай, когда разрядные слагаемые не делятся на данное число, а для решения делимое удобно представить в виде суммы таких слагаемых, одно из которых содержало бы только десятки, а другое можно было разделить на данное число, используя знания табличных результатов, например: $72 : 3 = (60 + 12) : 3 = 60 : 3 + 12 : 3 = 20 + 4 = 24$. Большинство слабоуспевающих детей испытывают затруднения в решении примеров данного вида. Я предложила детям таблицу (см. с. 28).

Мои слабоуспевающие ученики с помощью этой таблицы быстро научились решать примеры вида $84 : 4$, $72 : 3$.

Как использовать эту таблицу? Например: $72 : 3$. Делимое 72. Это число находится в промежутке между числами 70 и 80. Смотрим на строку с числом 70. Оно без остатка не делится на 3, а делится только на 7. Спускаемся вниз по первому столбцу. Следующее число 60, смотрим на

90		3					9
80	2		4			8	
70					7		
60	2	3			6		
50				5			
40	2		4				
30		3					
20	2						
10	2						

Примечание. Цифры в первом столбце даны красным цветом, во второй – синим, в третьей – зеленым.

строку с числом 60. Оно делится без остатка на 3. Значит, число 72 – это сумма чисел 60 и 12. $72 : 3 = (60 + 12) : 3 = 60 : 3 + 12 : 3 = 24$.

Вначале таблица висит перед глазами у детей. Когда навык решения примеров такого вида доводится до автоматизма, таблицу убираю. У детей младшего школьного возраста наглядно-образное мышление. Они легко запоминают то, что им доступно. У слабоуспевающих учащихся исчезает страх перед уроками математики, вырабатывается уверенность в себе, прививается любовь к предмету.

Чтобы дети не испытывали трудности при выполнении домашних заданий, эту таблицу имеет дома каждый ученик. Часто провожу уроки для родителей, где знакомлю их со своей методикой работы, чтобы взрослые могли оказывать детям сильную помощь в выполнении домашних заданий.

Действия над составными именованными числами

Одной из наиболее трудных тем курса математики в начальной школе является изучение мер длины, массы, площади, объема. Слабоуспевающие ученики не запоминают и не могут самостоятельно использовать таблицу мер длины, массы, площади, объема, которая дана в учебниках. Возьмем, к примеру, тему «Меры длины». Раньше я использовала такую таблицу:

1 км 000 м 0 дм 0 см 0 мм

Мне казалось, что это самая доступная таблица. Однако в классе оказалось много детей с низким уровнем интеллектуального развития.

Поэтому мне пришлось внести

изменения в существующую таблицу. Теперь она выглядит так:

км м м м дм см мм

Объясняю детям, что каждая величина имеет свое постоянное место и определенное количество мест. Метры занимают сразу 3 места после километров, за ними 1 место занимают дециметры, 1 место – сантиметры, 1 место – миллиметры.

Как я применяю эту таблицу? Например, надо выразить именованное число во всех измерениях длины. Говорю детям: «Давайте дадим имена каждой цифре, начиная с самой последней». Дети быстро включаются в работу. Такая таблица зрительно хорошо запоминается.

5 6 7 8 0 4 3 мм =
км м м м дм см мм

= 5 км 678 м 4 см 3 мм

Начинаем преобразование обязательно с конца, чтобы дети не путались с отсутствием каких-либо рядов.

Рассмотрим еще одно задание. Необходимо выполнить действия. Внизу под цифрами пишем наименования зеленым цветом, чтобы сразу бросалось в глаза:

3 5 м 2 0 см – 1 2 м 8 0 см – 1 3 м 5 2 мм =
мм дм см мм мм дм см мм мм дм см мм
= 8 м 8 дм 9 см 8 мм

35 200 – 12 800 = 22 400 (мм)
22 400 – 13 502 = 8 898 (мм) =
= 8 м 8 дм 9 см 8 мм

На основе таблицы «Меры длины» составляется таблица «Меры площади». Она выглядит так:

км² м² м² м² м² м² дм² дм² см² см² мм² мм²
га га а а

Детям удобно объяснять, что в одном квадратном сантиметре 100

квадратных миллиметров. Значит, квадратные миллиметры занимают только 2 места. Квадратные сантиметры и квадратные дециметры тоже занимают по 2 места, а квадратные метры занимают сразу 6 мест.

Например, требуется выразить

а) в квадратных метрах:

$$4 \text{ га} = 40\,000 \text{ м}^2$$

$$\text{га} \quad \text{м}^2 \text{ м}^2 \text{ м}^2 \text{ м}^2$$

б) в гектарах и арах:

$$2\,790\,000 \text{ м}^2 = 2 \text{ га } 9 \text{ а}$$

$$\text{га} \quad \text{а} \quad \text{а} \quad \text{м}^2 \text{ м}^2$$

в) в арах:

$$9 \text{ км}^2 \text{ } 4 \text{ а} = 904 \text{ а}$$

$$\text{км}^2 \quad \text{а} \quad \text{а}$$

Таблица «Меры веса» выглядит так:

т	кг	кг	кг	г	г	г
	ц	кг	кг			

Принцип работы здесь такой же, как по остальным таблицам. Дети не испытывают затруднений в сравнении величин, самостоятельно умело используют эти таблицы. Внизу под цифрами указывают наименования величин зеленым цветом:

а) $4\,57\,457 \text{ м} \cdot 4\,407\,57 \text{ м}$
 $\text{м} \quad \text{м} \quad \text{м} \quad \text{км} \quad \text{м} \quad \text{м} \quad \text{м}$

б) $5\,27\,080 \text{ мм} \cdot 7\,080 \text{ мм}$
 $\text{м} \quad \text{м} \quad \text{м} \quad \text{дм} \quad \text{см} \quad \text{мм}$

в) $2\,205 \text{ кг} \cdot 48 \text{ кг}$
 $\text{кг} \quad \text{кг} \quad \text{кг} \quad \text{кг} \quad \text{кг}$

г) $8\,003 \text{ г} \cdot 950 \text{ г}$
 $\text{кг} \quad \text{г} \quad \text{г} \quad \text{г} \quad \text{г} \quad \text{г} \quad \text{г}$

д) $8\,607 \text{ кг} \cdot 2\,989 \text{ кг}$
 $\text{т} \quad \text{кг} \quad \text{кг} \quad \text{кг} \quad \text{т} \quad \text{кг} \quad \text{кг} \quad \text{кг}$

Таблица «Меры длины, площади, объема» показана на рис. 4.

км	м	м	м	дм	см	мм	
км²	м²	м²	м²	дм²	см²	мм²	с. а.
км³	м³	м³	м³	дм³	см³	мм³	с. а.

Рис. 4

Дети самостоятельно и легко ориентируются по этой таблице. Ошибок в самостоятельных и контрольных работах почти не допускают. Зрительно все таблицы хорошо запоминаются. Моим ученикам очень комфортно и интересно на уроках математики.

*Валентина Владимировна Смирнова –
учитель начальных классов Моргаушской
средней школы, Чувашская Республика.*

Наглядность при изучении истории в начальной школе

М.П. Червова

Историческое образование для начальной школы является пропедевтическим. Цель его – дать детям первичные знания и представления об отечественной истории, раскрыть некоторые базовые термины и понятия, привлечь к работе с материалами исторического содержания.

Наша важнейшая задача – привить детям интерес к отечественной истории, знакомых их с традициями своего народа [5].

В начальной школе, к сожалению, господствует словесный метод в преподавании истории. Причина этого в том, что учитель не располагает необходимыми для работы наглядными средствами, а те немногие, которые имеются, уже морально и физически устарели. Именно это послужило толчком к созданию иллюстрированного материала в помощь учителю. Этот материал накапливался нами в течение двенадцати лет и превратился в «Учебное наглядное пособие для младших школьников по отечественной истории. Россия в IX–XVI веках». В нем представлен наглядный материал в виде 67 учебных картин и таблиц,

а также содержатся вопросы и задания к ним. Историческое содержание учебных картин и таблиц раскрывается в хронологической последовательности, с документальной точностью.

В пособии использовались копии исторических картин выдающихся художников: А.М. Васнецова, П. Лебедева, В.П. Верещагина, А. Кившенко и др.

В начальной школе наглядный метод обучения на уроках истории играет особую роль: демонстрация и разбор таблиц, рисунков, исторических карт и схем создают у учащихся яркие зрительные образы, способствуют усвоению исторических фактов, служат опорой для раскрытия исторических явлений, формирования понятий и закономерностей. Учебные картины оказывают сильное эмоциональное воздействие на младших школьников, развивают наблюдательность, образное восприятие, воображение и особенно память и речь.

В основу построения пособия заложен «биографический метод», когда история представляется через отображение судеб и деяний выдающихся исторических личностей.

На уроке учебное пособие используется с различными целями: как источник знаний или зрительная опора в рассказе учителя, а также как иллюстрированное изложение рассказа учителя и средство закрепления пройденного материала. Для раскрытия какого-либо исторического процесса демонстрируется сразу несколько картин – например, чтобы показать развитие земледелия от древних славян до Киевской Руси и далее – до централизованного Московского государства. А поскольку в нашей гимназии углубленно изучаются экономические дисциплины, то и преподавание курса истории имеет свою специфику: мы показываем развитие торговли в разные периоды истории – от Киевской Руси до Московского государства.

Наглядный материал применяется в целях закрепления и обобщения знаний учащихся. Так, можно предложить ученикам расположить в хронологической последовательности иллюстрации, отражающие правление великих князей Киевской Руси.

По наглядным пособиям можно проводить итоговое повторение, например по теме «Борьба Киевской Руси с кочевниками». Ученикам предлагаются картины: 1) «Великая степь и кочевники»; 2) «Великий князь Киевский Святослав»; 3) «Великий князь Киевский Ярослав Мудрый»; 4) «Борьба с половцами и удельные смуты». Вопросы и задания: 1. Кто такие кочевники? 2. Где они проживали? 3. Причины нападения кочевников на Киевскую Русь. 4. Кто из князей разбил хазар, печенегов, половцев?

Учебные картины и таблицы специально были подобраны совместно с художником-составителем к темам школьного курса и нарисованы им тушью на листах формата А1, А2 или А3. Вначале эти таблицы использовались только для показа всему классу, т.е. исторический материал подавался детям в виде сюжетно-образного повествования. В 2004 г. таблицы были переведены в электронный вариант, что позволило обеспечить пособиями целый класс. Теперь учебные картины и таблицы представлены на каждой парте в виде иллюстративного материала в формате листа А4 по определенным историческим темам, что дало возможность вести групповую и индивидуальную работу с учащимися.

Преподавание отечественной истории в пособии связано с историей нашего региона – Сибири и, в частности, Кузбасса.

В 2006 г. пособие было представлено на Всероссийском открытом конкурсе «Педагогические инновации – 2006», где было удостоено диплома I степени. В 2007 г., приняв участие в областном конкурсе «Педагогические таланты Кузбасса – 2007» с данным пособием, я получила диплом лауреата, и сертификат для гимназии от губернатора А.Г. Тулеева.

Сегодня в моем классе установлена интерактивная доска, что позволяет использовать электронный вариант пособия. Уроки проходят интересно, увлекательно, на творческом поисковом уровне. Итоговые занятия проводятся в виде дидактических игр, составленных на основе данного учебного пособия, с применением интерактивной доски.

Мы убеждены, что составленное нами пособие будет полезно младшим школьникам, их родителям и всем тем, кто интересуется историей. Оно поможет систематизировать знания, повторить основные события, даты и имена, сделать изучение родной истории захватывающе увлекательным.

Литература

1. Асанов, Л.Н. Поля ратной славы / Л.Н. Асанов. – М. : Современник, 1987.
2. Борзова, Л.П. Методика преподавания обществоведения в начальной школе / Л.П. Борзова. – М. : Владос-Пресс, 2004.
3. Бутролиев, В.П. Всемирная история в лицах : История России от Рюрика до 1917 года / В.П. Бутролиев. – М. : Олма-Пресс, 1999.
4. Ишимова, А.О. История России в рассказах для детей / А.О. Ишимова. – М. : Россич ; Ада, 1994.
5. Куйбышева, К.С. Альбом по истории СССР (с древнейших времен до середины XIX века) / К.С. Куйбышева, Н.И. Сафонова. – М. : Просвещение, 1967.
6. Студеникин, М.Т. Методика преподавания истории в начальной школе : метод. пос. для учителя / М.Т. Студеникин, В.И. Добролюбова. – М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 2004.

Маргарита Петровна Червова – учитель начальных классов МОУ «Гимназия № 17», г. Кемерово.

Историческая игра «Петр I и его славные дела» (3-й класс)

Ю.Ш. Шамгунова

Урок-игра «Петр I и его славные дела» разработан для учащихся 3-х классов по материалам учебника Н.И. Воровейкиной «Наша Родина в прошлом». Игра была апробирована на практике, она понравилась учащимся, так как интересные, творческие задания были им по силам.

Цели игры:

- углубить представление учащихся о деятельности Петра I и его реформах;

– активизировать интерес к углубленному изучению истории Отечества, прививать любовь к Родине.

Задачи:

- познакомиться с биографией и деятельностью Петра I;
- выяснить, какие изменения произошли в политической и духовной жизни общества в правление Петра I.

Подготовительная работа: каждый класс выставляет команду из 6 человек и придумывает ей название. Учащиеся должны повторить темы по учебнику Н.И. Воровейкиной.

Игру ведет учитель. Она состоит из пяти этапов-конкурсов.

Ход игры.

Ведущий:

– Поэт XIX в. Николай Огарев посвятил Петру I следующие строчки:

Вырос город на болоте,
Блеском суетным горя,
Пусть то было по охоте
Самовластного царя.

Но я чту в Петре Великом
То, что он умел и смел,
В самовластье самом диком
Правду высмотреть сумел.

Сегодня мы будем говорить о Петре и его славных делах.

Конкурс первый. «Узнайте, о ком или о каких событиях идет речь».

Каждая команда получает отрывок из стихотворения. Нужно сказать, о чем в нем идет речь. За правильный ответ команда получает 2 балла. Если игроки не могут ответить, то вопрос передается другой команде (1 балл).

Задание для 1-й команды:

То академик, то герой,
То мореплаватель, то плотник,
Он всеобъемлющей душой
На троне вечный был работник.
(Петр I)

Задание для 2-й команды:

...Отсель грозить мы будем шведу,
Здесь будет город заложен
Назлом надменному соседу;
Природой здесь нам суждено
В Европу прорубить окно.
(Санкт-Петербург)

Задание для 3-й команды:

На берегу реки Невы
Наш Петр заложил музей.

Коллекций много было там:
Посуды, чучел птиц, зверей,
Оружие, несметное богатство...
(*Кунсткамера*)

Конкурс второй. «Соотнесите понятия и их определения».

Каждая команда получает карточку, на которой записаны в левом углу понятия, а в правом – их определения, в разбросанном виде. Задание: соединить стрелками понятия и их определения (на выполнение отводится 5 минут). За каждый правильный ответ команда получает по 1 баллу.



Конкурс третий. «Найдите ошибки в тексте».

Каждая команда получает карточку с текстом и исправляет допущенные в нем ошибки (на выполнение задания отводится 5 минут).

Текст для 1-й команды:

Петр родился в семье царя Михаила Федоровича. Одевался скромно: носил простой немецкий кафтан и шляпу. Рост его был 2 м 14 см. Прожил Петр 53 года. Очень любил соколиную охоту.

(*Родился в семье царя Алексея Михайловича; рост – 2 м 4 см; соколиную охоту не любил.*)

Текст для 2-й команды:

В 1700 г. Россия начала войну со Швецией за выход в Белое море. В 1709 г. состоялась Полтавская битва. После победы в ней Петр стал называться императором. Семилетняя война закончилась в 1721 г.

(*Война со шведами велась за выход в Балтийское море; Петр стал императором в 1721 г., после окончания войны; в 1721 г. закончилась Северная война.*)

Текст для 3-й команды:

Весной 1703 г. на отвоеванных у Дании землях строится г. Санкт-Петербург. Улицы его были узкие и кривые. Город стал новой столицей России. Дома в нем строили только деревянные.

(*Земли были отвоеваны у Швеции; улицы были широкими и прямыми; дома в Петербурге строили каменные, а если дом и строился из дерева, то снаружи он должен был выглядеть как кирпичный.*)

Конкурс четвертый. «Отгадай загадку».

Несмотря на нововведения в общественной жизни – ассамблеи, новое летоисчисление, европейскую одежду, в России продолжали использовать те же самые предметы домашнего быта, что и в XVII в. Давайте отгадаем их. Отвечает та команда, игроки которой быстрее всех поднимут руки. Правильный ответ оценивается в 2 балла.

1. Ни свет, ни заря
Пошло, согнувшись, со двора.
(*Коромысло*)

2. Рыба в море,
Хвост на заборе.
(*Ковш*)

3. Собрались все голубки
Вокруг одной прорубки.
(*Ложки и миска*)

4. Смастерили из досок
Ладный с крышкой теремок.
Гардеробом я служу,
Внутрь одежду положу.
(*Сундук*)

4. Стоит столбом,
Горит огнем.
Ни жару, ни пожару.
(*Свеча*)

Конкурс пятый. Кроссворд «Россия при Петре I».

Вопросы по горизонтали:

1. Как называлась война против Швеции? (*Северная*)

2. При Петре I в России государственный орган, пришедший на смену приказу. (*Коллегия*)

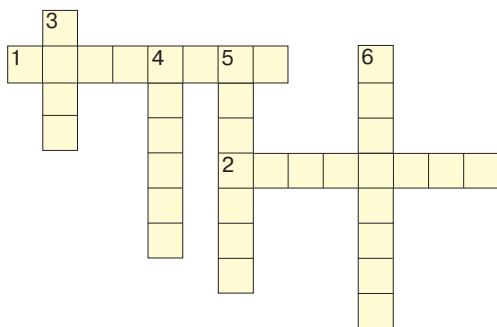
Вопросы по вертикали:

3. На какой реке был построен Санкт-Петербург? (*Нева*)

4. Солдат русской армии при Петре I. (*Рекрут*)

5. Как звали отца Петра I? (*Алексей*)

6. Дайте название области в петровскую эпоху. (*Губерния*)



На решение кроссворда отводится 5 минут. За каждый правильный ответ команда зарабатывает 1 балл.

Подведение итогов и награждение.

Жюри (в составе учителей истории) подсчитывает количество баллов, набранных каждой командой, и определяет победителя. Команда-победитель и призеры награждаются грамотами и получают памятные подарки. Можно поставить в журнал отметки за урок-игру: I место – отметка «5», II и III места – «4».

Юлия Шамилевна Шамгунова – учитель истории и обществознания МОУ СОШ № 18, г. Полевской, Свердловская обл.

Интегрированный урок по курсу окружающего мира (образовательная система «Школа 2100»)

М.В. Хлопова

Все науки настолько связаны
между собою,
что легче изучать их все сразу,
нежели какую-либо одну из них
в отдельности от всех прочих.

Р. Декарт

Ведущим принципом развития современных образовательных систем становится принцип интеграции. Суть его при изучении курса «Окружающий мир» состоит в создании

интегрирующих систем знаний, дающих школьникам представление о целостной картине мира. В последнее время происходит осознание высокой развивающей и воспитательной значимости данного предмета. Он позволяет наиболее полно реализовать приоритетную цель образования – гармоничное развитие личности ребенка, обеспечивающее сохранение его индивидуальности, адаптацию к изменяющейся социальной ситуации, готовность к активному взаимодействию с окружающим миром.

Работая пять лет по Образовательной системе «Школа 2100», мы прежде всего учим осознанной деятельности: ученик должен не просто действовать, но и ставить перед собой цели, уметь контролировать и оценивать свои и чужие действия. В этом контексте естественно задаться вопросом: зачем школьнику изучать предмет «Окружающий мир»?

Отвечая на этот вопрос, из урока в урок выстраиваем две линии развития личности средствами предмета:

- 1) знакомство с целостной картиной мира;
- 2) формирование оценочного эмоционального отношения к миру.

Для чего человеку необходима целостная картина мира?

Современные дети любознательны и хорошо информированы, но их знания, как правило, не систематизированы. Ребенок порой знает о явлениях и событиях, происходящих вдали от его дома, больше, чем об окружающих предметах. Поэтому цель курса – систематизация опыта, полученного детьми.

Стараюсь сделать так, чтобы мои ученики ощущали себя участниками жизни, чтобы у них сформировалась привычка объяснять и осмысливать свой опыт. С этого шага и начинается закладка фундамента для дальнейшего роста функционально грамотной личности.

В каких ситуациях человеку требуется умение объяснять свое отношение к миру?

«Разум, чувство и сознание прочно связаны все трое» (Шота Руставели).

Для детей очень важно не останавливаться на холодном анализе окружающего мира, ведь человек неотде-

1	Окружающий мир	«Как мы понимаем друг друга»	Риторика	«Если ты один на свете. Будем общаться»
2	Окружающий мир	Учимся определять направления «вперед», «назад», «вправо», «влево» и др.	Информатика	Понятия «вверх», «вниз», «вправо», «влево»
3	Окружающий мир	«Весна – природа пробуждается»	Литературное чтение	Н. Сладков «Шапки долой!» И. Токмакова «Весна»

лим от переживаний, которые он испытывает по отношению к тому, что его окружает. А значит, моя задача как учителя – помочь ученику сформировать личностное отношение к миру.

На этой ступени воспитывается экологическая грамотность, ведь человек существует одновременно в природе и обществе.

Хочу поделиться с коллегами опытом своей работы и предложить их вниманию составленный мною план интегрированных уроков по окружающему миру (см. таблицу сверху).

Рассмотрим проект будущего интегрированного урока на примере 3-й строки таблицы.

I. Постановка учебной задачи.

1. Актуализация знаний.

Обсуждение рисунков на тему «Весна».

2. Проблемная ситуация.

Перечисляем весенние месяцы.

– Какие признаки весны вы знаете?

– Попробуйте выделить признаки весны и найти среди них главный.

II. Формулирование цели урока.

III. «Открытие» детьми новых знаний.

1. Чтение стихотворения и рассказа.

– О каких признаках весны рассказали нам эти произведения?

2. Обсуждение темы «Весна – природа пробуждается» (диалог между детьми и учителем).

IV. Первичное закрепление.

– Что происходит в природе и в чем причина оживления в жизни растений и животных?

1. Жизнь растений весной.

2. Жизнь животных весной.

V. Самостоятельная работа с проверкой в классе.

Чтение учащимися литературных произведений. Задание: выбрать из текста весенние признаки, связанные с жизнью растений и животных.

VI. Повторение и закрепление изученного материала.

1. Работа с учебником (выводы).

2. Тренировочные упражнения в рабочих тетрадях.

3. Труд людей весной. «Весенние субботники».

VII. Итог урока. Рефлексия.

Год работы по интегрированному курсу «Окружающий мир» дал следующие результаты: мои первоклассники

– свободно и легко называют окружающие предметы и устанавливают их взаимосвязь;

– научились наблюдать, делать выводы из наблюдений, умело пользуются учебником, выделяя самое главное;

– различают живые и неживые предметы, распознают растения и животных;

– умеют составлять памятки о правилах поведения на улице, дома, в природе (в рисунках, знаках, по ключевым словам);

– выделяют особенности и отличия каждого времени года;

– могут подобрать литературное произведение, нарисовать рисунок по теме, составить кроссворд, ребус на тему урока.

В заключение хотелось бы еще раз вернуться к мысли о том, что познание детьми окружающего мира не ограничивается и не может ограничиваться рамками урока. Оно продолжается постоянно, в школе и за ее пределами. Учебный предмет «Окружающий мир» является своего рода системообразующим стержнем этого процесса. Он оказывает необходимое влияние на другие учебные предметы, которые своими средствами решают воспитательные и образовательные задачи начального образования.

Марина Викторовна Хлопова – учитель начальных классов МОУ СОШ № 1, г. Красный Кут, Саратовская обл.

Формирование поликультурной личности на уроках окружающего мира в полилингвальной школе

Л.А. Бобылева



Важнейшей проблемой современного общества является преодоление социальной и политической нестабильности, напряжения в межнациональных и межконфессиональных отношениях. В этих условиях особую актуальность приобретает поликультурное воспитание детей и молодежи, поиск путей и механизмов формирования поликультурной личности в процессе обучения и воспитания.

Цель поликультурного образования состоит в становлении личности, обладающей качествами, обеспечивающими ее адекватную жизнедеятельность в многонациональной и поликультурной среде, понимание и уважение других культур и народов, способной жить в мире и согласии с людьми разных национальностей и вероисповеданий.

Основополагающей задачей поликультурного образования является формирование мировоззренческих идеалов и ценностного сознания личности, способствующих гармонизации общественных процессов в духе взаимного диалога и толерантности.

Поиск инновационных путей поликультурного образования занимает важное место при разработке структуры и содержания предмета «Окружающий мир» для полилингвальной школы, осуществляемой кафедрой ЮНЕСКО Северо-Осетинского государственного университета в соответствии с Концепцией национального образования Республики Северная Осетия–Алания [4; 5]. Данному предмету принадлежит ведущая роль в процессе построения в сознании младших школьников научной картины мира. В свете реализации названной выше задачи был разработан федерально-региональный учебно-методический комплект по

окружающему миру для 1–4-го классов, выполненный на русском и двух вариантах осетинского языка – иронском и дигорском. Комплект для каждого класса включает: программу, учебник, рабочую тетрадь и методические рекомендации для учителя.

При разработке программы и учебников учитывалось, что младший школьный возраст – это наиболее важный этап в этнической социализации ребенка, когда активно идут процессы формирования его характера, норм поведения, вкусов, с учетом традиций и обычаев своего народа. В этом возрасте дети открыты и для взаимодействия с другими народами, легко усваивают их языки и традиции [3]. Цель образования – закрепить эти природные особенности ребенка и создать основу для их дальнейшего развития.

Учитывая сказанное, процесс формирования поликультурной личности на этапе начальной школы мы рассматриваем с нескольких точек зрения: освоения младшими школьниками гуманитарных идеалов и ценностей; создания положительной установки на восприятие окружающей действительности, саморазвитие и стремление к общекультурной социализации; освоения социально значимой информации и технологии деятельности в различных сферах социокультурного бытия; проявления гражданского самосознания, патриотизма, толерантности.

Авторская концепция учебно-методического комплекта по окружающему миру для полилингвальной школы включает:

- формирование в сознании младших школьников целостной картины социоприродного и поликультурного

мира через познание природы и общества родного края, страны, мира;

- обеспечение восприятия детьми окружающей действительности через призму национальной, российской и мировой культур;

- усвоение общечеловеческих и этнокультурных норм поведения, адаптация к жизни в поликультурном мире, определение места и роли личности в окружающем мире;

- формирование эколого-экономической и валеологической культуры, навыков безопасной жизнедеятельности, в том числе и на основе приобщения к народной мудрости и национальным традициям;

- воспитание чувства патриотизма, национального самосознания, уважения к культуре своего и других народов, любви и бережного отношения к природе родного края.

В соответствии со стандартом в содержании предмета «Окружающий мир» интегрированы две образовательные области: обществознание и естествознание. Поликультурное образование в каждой из них реализовалось через следующие содержательные линии:

- изучение исторического и культурного развития своего народа, его культурных ценностей (обычаев, обрядов, вероисповеданий), знакомство с традициями народного воспитания и морально-этическими нормами;

- усвоение знаний о других культурах, осознание общего и особенного в образе жизни, культурных ценностях и ориентирах разных народов, воспитание уважительного к ним отношения;

- усвоение знаний о межкультурном и межнациональном взаимодействии в поликультурной среде как неизбежной реальности и необходимости прогрессивного развития общества.

Рассмотрим примеры отражения названных линий в содержании экспериментальных учебников.

Обществоведческий компонент на начальном этапе обучения включает систему интегрированных знаний по истории, экономике, праву, граждановедению, краеведению, основам безопасности жизни.

Чтобы школьники осознали себя гражданами своей республики,

своей страны, частью человечества, в содержание всех учебников введен материал о национальных особенностях осетинского, русского и других народов, населяющих республику и страну. В 3-м классе эта работа ведется наиболее активно при изучении раздела «Человек и общество» – в разговоре о структуре общества, государства, его экономических и культурных особенностях. Большое внимание уделяется государственному устройству Российской Федерации и Республики Северной Осетии–Алании. Дети имеют возможность познакомиться и сравнивать государственную символику своей республики и страны, расположение России на политической карте мира, расположение республики на карте России.

При изучении понятия «народ» внимание школьников обращается на разнообразие народов, живущих на планете, где каждый имеет свою неповторимую культуру, языки, обычаи. Иллюстративный материал учебника знакомит ребят с многообразием национальных костюмов, причесок, украшений.

Особое место в учебнике отводится знакомству младших школьников с уникальным социально-культурным разнообразием Северного Кавказа, где на относительно небольшой территории проживает более 50 народов с разной культурой и вероисповеданием. Выполняя задания в рабочих тетрадях, учащиеся сравнивают национальные костюмы, государственную символику и проч., приходят к важному выводу о сходстве исторического развития народов-соседей, их культурном и экономическом взаимодействии.

Важный поликультурный аспект в содержании учебника раскрывается на его страницах, посвященных науке, культуре и образованию в республике. В числе выдающихся людей – выходцев из Северной Осетии, своими научными и творческими успехами прославивших республику и страну, названы представители самых разных национальностей: К. Хетагуров, В. Абаев, Е. Вахтангов, В. Тхапсаев, П. Лисициан и др. Развитию чувства национальной гордости за свою республику способствует и другой материал об известных земляках.

К примеру, большой интерес у ребят вызвала информация об участии ученых и изобретателей из Северной Осетии в развитии российской и мировой космонавтики.

Изучая тему «Большая и малая Родина», учащиеся знакомятся с формами выражения любви к родной земле, родному дому, родной стране, которые используют художники, музыканты, поэты. Обсуждаются примеры самоотверженности и героизма сынов России, защищавших в годы Великой Отечественной и других войн свою общую Родину.

Воспитание уважения национальных традиций разных народов реализуется через разговор об особенностях их религиозных предпочтений. О религиозных культурах жителей своей республики школьники узнают, знакомясь с архитектурными особенностями христианских и мусульманских храмов г. Владикавказа. Тексты учебников включают материал о центрах театрального и художественного искусства – русском и осетинском драматических театрах и многом другом.

Естественно-научный компонент предмета «Окружающий мир» нацелен на развитие у младших школьников первоначальных представлений и понятий о разнообразии природы, законах ее развития, взаимосвязях человека и природы. Его содержание обладает мощным общекультурным потенциалом, поскольку личность, познающая природу, не только приобретает определенные знания, но и обогащается духовно [1].

В качестве основного средства приобщения младших школьников к культуре своего и других народов в процессе естественно-научного образования авторы использовали достижения народной педагогики. Как отмечает Г.Н. Волков, экологическая культура, экологическое воспитание – это самая суть народной педагогики. Народом признавался значительный воспитательный потенциал окружающей среды, ее влияние на развитие всех сторон личности – укрепление здоровья, развитие ума, нравственности, трудолюбия, чувства прекрасного [2]. Приобщение младших школьников к сокровищнице народной мудрости происходит на

протяжении всех лет обучения в форме включения в учебный материал загадок, сказок, легенд, былин, песен осетинского, русского и других народов Кавказа и регионов России. Наиболее полно этнопедагогический материал представлен в содержании таких тем, как «Природа – источник вдохновения и мудрости», «Природные богатства родного края», «Природа – лучшая лечебница».

Поликультурная эффективность народно-педагогических средств в обучении естествознанию очевидна, поскольку они развивались в определенной природной и исторической среде и отражают мировоззрение и мировосприятия того народа, который их создал, развитие его языка и культуры под влиянием окружающей природы и общества.

Для организации усвоения знаний в структуру экспериментального учебника и рабочих тетрадей включены система познавательных и развивающих заданий, а также упражнения для выработки необходимых умений и навыков. Во многих случаях задания имеют игровой характер, что особенно привлекательно для детей младшего школьного возраста, а в текстах часто присутствуют национальные сказочные герои.

Результаты апробации представленной модели обучения окружающему миру в начальной полилингвальной школе указывают на реальную возможность решения задач формирования поликультурной личности в условиях гуманитарного образовательного пространства.

Литература

1. Бобылева, Л.А. Естественно-научная составляющая национально-регионального компонента образовательного стандарта по окружающему миру для Республики Северная Осетия–Алания / Л.А. Бобылева // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества : мат. междунар. конф. – Владикавказ, 2006. – С. 147–151.
2. Волков, Г.Н. О традициях чувашского народа / Г.Н. Волков. – Чебоксары, 1965.
3. Зиятдинова, Ф.Н. Поликультурное образование учащихся младших классов в национальной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ф.Н. Зиятдинова. – Уфа, 2006.
4. Камболов, Т.Т. Концепция национального образования Республики Северная Осетия–Алания / Т.Т. Камболов // Полилингваль-

ное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества : мат. междунар. конф. – Владикавказ, 2006. – С. 3–6.

5. Камболов, Т.Т. Полилингвальная образовательная модель в системе образования РСО–Алания / Т.Т. Камболов // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества : мат. II Междунар. конф. – Владикавказ, 2008. – С. 152–157.

Лариса Александровна Бобылева – канд. биол. наук, доцент кафедры методики начального обучения Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, Республика Северная Осетия–Алания.

Нравственное воспитание младших школьников во внеклассной работе

И.В. Мохова

Процесс воспитания в современной школе направлен на формирование всесторонне развитой личности, у которой приоритетными являются нравственные качества. Как в наше чересчур прагматичное время сохранить в маленьком человеке чистоту восприятия мира, посеять в его душе семена добра и сострадания? Психологи отмечают, что младшие школьники способны как губка впитывать все новое, что именно в это время у них формируются важнейшие психические функции. Нам, учителям, важно не только не упустить это благодатное время, суметь пробудить в детях природные задатки, но и заложить понятия общечеловеческих, нравственных ценностей, которые останутся с ними на всю жизнь, помогут обрести свое место в социуме.

Категория «ценность» – одна из ключевых в современной общественной педагогической мысли. Нравственные ценности, которые действуют в любом обществе, –

доброта и милосердие, мужество и скромность, справедливость и толерантность.

К работе над проблемой развития у детей способностей к нравственному самоопределению меня подтолкнуло то, что наше подрастающее поколение, к сожалению, утрачивает ряд нравственных качеств. Нравственное формирование личности младшего школьника предполагает становление отношений ребенка к Родине, обществу, коллективу, людям, труду, своим обязанностям, к самому себе. В процессе нравственного воспитания школа формирует у младшего школьника чувства патриотизма, гражданственности, интернационализма, активное отношение к действительности, глубокое уважение к людям труда.

Задача нравственного воспитания состоит в том, чтобы социально необходимые требования общества педагоги превратили во внутренние стимулы личности каждого ребенка, такие как долг, честь, совесть, достоинство.

Необходимые условия нравственного воспитания таковы:

- направленность воспитательных воздействий педагога на формирование чувств, сознания и поведения детей в их единстве;

- включение детей в разнообразную, целесообразно организованную педагогом деятельность;

- создание ситуации самостоятельного нравственного выбора;

- гуманный стиль отношения педагога к детям определяет развитие гуманистических взаимоотношений детей в коллективе.

Академик Б.Т. Лихачев выделяет ряд критериев нравственной воспитанности. От младших школьников требуется:

- знать гимн, гордиться своей Родиной;

- уметь закалять свое тело, быть полезным в школе и дома, обслуживать себя, устранять мелкие неполадки в домашнем и школьном хозяйстве;

- любить людей трудолюбивых, активных, инициативных, творческих, честных, справедливых, организованных; любить читать, мастерить, делать добро окружающим людям;

- дружить со всеми детьми и выбрать себе друга, которому можно

все доверить и которого никогда не подведешь;

- трудиться с пользой для себя и людей на садовом и пришкольном участках, в школе, на уроках труда;

- бороться с собственной ленью и другими недостатками, критиковать недостатки своих товарищей;

- беречь общественное добро и родную природу;

- помогать старшим, участникам войны, инвалидам, пенсионерам, своим товарищам в учебе, труде, общественной работе;

- творчески относиться к самостоятельной работе на уроке, рисовать, петь, сочинять рассказы и сказки, участвовать в инсценировках.

В младшем школьном возрасте у детей закрепляются привычки культурного поведения, интенсивно накапливаются знания о нравственных нормах. При оценке поведения учащихся в этот период с точки зрения прилежания и успешности учитывается не только прочность поведенческих умений, навыков, привычек, но и знания моральных требований, умение критиковать свое поведение и поведение своих товарищей [2].

Дидактическая система Л.В. Занкова способствует наиболее полному развитию нравственных ценностей у ребенка, рассматривает проблемы воспитания личности в процессе обучения, объединяет воспитание, развитие и обучение в одно целое. Во внеклассной деятельности в максимальной степени могут реализоваться возможности нравственного воспитания младших школьников.

В 1-м классе проводится диагностика нравственной воспитанности учащихся, что позволяет в дальнейшем определить основные направления работы.

Основные формы внеклассной деятельности по нравственному воспитанию детей: игры, экскурсии, классные часы, этические беседы, занятия клубного типа.

Игровая деятельность детей всегда связана с возникновением и развитием между ними определенных отношений. Задача учителя – внимательно наблюдая за детьми, выявлять, на какой нравственной основе строятся их взаимоотношения, и активно

воздействовать на формирование гуманных отношений. Для этого надо вдумчиво подходить к созданию играющих групп, помочь робким, застенчивым найти себе товарищей, тщательно оценивать первые успехи детей в игре, проявление их товарищеских отношений, симпатий. К сожалению, наши дети всё реже играют в подвижные и ролевые игры, отдавая предпочтение компьютерным, что лишает воспитателя возможности в полной мере использовать это действенное средство нравственного воспитания. В своей практике я использую подвижные игры в группе продленного дня, на экскурсиях, при проведении различных внеклассных мероприятий.

Развитию нравственных взаимоотношений в классном коллективе способствуют **ролевые поручения** учащимся. Эти поручения обязательно меняются, чтобы каждый ребенок смог поучаствовать в различных делах класса и выбрать занятие по душе.

Экскурсии – важнейшее средство формирования и развития нравственных качеств личности младшего школьника (самостоятельности, инициативности, определенных организаторских способностей, умения работать вместе, проявляя подлинную заботу друг о друге и оказывая взаимопомощь). В своей работе я использую **разные виды экскурсий**.

1. Экскурсии в природу. Общение с природой – прекрасная школа воспитания у детей доброты, отзывчивости, чуткости. Традиционно провожу осеннюю, зимнюю и весеннюю экскурсии в сосновый бор, где дети наблюдают за сезонными изменениями в природе, играют, собирают природный материал. Очень любят мои ребята ходить в мини-походы, составляя команды по интересам. Такие поездки в лес способствуют экологическому воспитанию учащихся. Наблюдая за природой, ребята в дальнейшем с удовольствием принимают участие в школьных акциях «Кормушка», «Помощь зоопарку» и городских – «Экологическая почта», «Марш парков».

2. Экскурсии, знакомящие с трудом людей. Часто мы с ребятами посещаем краеведческий музей, Минусинский музей им. Н. Мартянова. С огромным интересом дети рассматривают экспо-

зиции недавно открытого музея Абаканской железной дороги.

3. Экскурсии по городу. Дети видят, как изменяется и хорошеет наш город. Это способствует формированию чувства уважения к людям труда, эстетических чувств и чувства патриотизма.

4. Экскурсии в Центр детского творчества. Большинство моих учеников посещают кружки и студии (внеучебная занятость – 89%). Мы с удовольствием ходим на выставки и концерты.

5. Экскурсии в этнографический музей с. Шушенское, в Республиканскую детскую библиотеку. Библиотечные уроки, конкурсы, выставки, юбилеи – все эти мероприятия способствуют нравственному воспитанию учащихся.

Очень важно, чтобы в начальных классах с детьми проводились беседы о морали – **этические беседы**. Они должны включать основные вопросы, дающие возможность выработать у школьников нравственные представления. Тему для беседы каждый учитель формулирует сам. Формулировка должна быть выразительной и содержать правило, вывод, указывающий на то, как надо поступать. Например: «Друга ищи, а нашел – береги», «Говорить легко – делать трудно». Запланировать такие беседы заранее очень сложно, поскольку необходимость их проведения напрямую связана с жизнью и событиями в классном коллективе. Иногда этические беседы приходится проводить с группой учащихся или индивидуально с отдельными учениками.

Занятия клубного типа – интересная форма внеклассной работы, позволяющая учителю успешно решать задачи нравственного воспитания школьников. На протяжении четырех лет мы сотрудничаем с педагогами дополнительного образования Центра детского творчества в рамках экспериментальной программы «Многоязычие и поликультурность». Дети принимают активное участие в конкурсах, праздниках, конференциях, которые проводятся Клубом интернациональной дружбы. Большую помощь в нравственном воспитании учащихся мне оказывают методисты ЦДТ Н.Н. Матросова и Е.С. Арбаева. Наши воспитанники принимали участие в

городском фольклорно-этнографическом празднике, стали лауреатами и призерами конкурсов «Мои друзья в далекой стороне», «Хоровод друзей», «Мир, в котором мы живем», «Природные достопримечательности Хакасии», интеллектуально-познавательной игры «Лаборатория разума–2008» в рамках реализации программы для одаренных детей «Шаг в будущее» (команда 4 «А» класса стала абсолютным победителем) и многих других. Методисты ЦДТ помогают мне и в проведении диагностики. Большую помощь в нравственном воспитании детей оказывают родители. Они – мои единомышленники. Совместные праздники, экскурсии – всё это способствует формированию нравственных качеств детей. На родительских собраниях мы обсуждаем пути воспитания, ищем действенные средства и методы.

Каждый классный час, в любой форме проведения, будь то викторина, беседа, игра-путешествие или соревнование, способствует нравственному воспитанию учащихся. Темы классных часов я стараюсь подобрать разнообразные, с учетом интересов учащихся и конкретных задач воспитания на данном этапе.

Учителю необходимо помнить, что высокая нравственная воспитанность учащихся проявляется в единстве развитого нравственного сознания, мышления, воли, чувств и поведения. Она достигается при условии целостности и систематичности процесса воспитания, единства формирования нравственного сознания и поведения, участия школьников в общественной жизни и отношениях.

Литература

1. Лихачев, Б.Т. Педагогика : Курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М. : Юрайт, 2000. – 523 с.
2. Занковские педагогические чтения : Опыт : Достижения : Перспективы / Федеральный научно-методический центр им. Л.В. Занкова. – М. : Изд. дом «Федоров», 2007.

Ирина Викторовна Мохова – учитель начальных классов МОУ СОШ № 10, г. Абакан, Республика Хакасия.

«Великие математики»

(Интегрированное внеклассное мероприятие)

О.В. Панишева



Хотелось бы предложить вниманию читателей разработку внеклассного мероприятия, посвященного великим математикам. Выделим в данном сценарии следующие моменты:

- разнообразие форм работы (используется работа и в группах, и в парах, и личное первенство болельщиков);

- активность участников (зал принимает активное участие в игре, отвечая на вопросы и помогая командам зарабатывать баллы);

- демократичность (мнение болельщиков учитывается при выборе победителей наряду с мнением жюри);

- поддержание интереса (идея второй части соревнования взята из популярных телепроектов «Танцы со звездами» и т.п.; использование малоизвестных фактов из биографий математиков; тематическое изменение костюма и атрибутов у ведущего при объявлении очередного конкурса);

- межпредметные связи (привлекаются факты из других дисциплин – географии, ботаники; интегрирующий элемент – биография ученого);

- посильность (предлагаемые для решения задачи по силам любому ученику – и математику, и гуманитарю);

- широта (мероприятие хоть и посвящено великим математикам, но попутно охватывает практически все разделы курса математики, а не одну узкую тему);

- пропедевтика (сообщаются некоторые исторические факты, с которыми ученики подробнее будут знакомиться позже).

Это мероприятие может быть проведено на базе одного класса, параллели или как общешкольное. Идея его остается неизменной, но задания меняются в зависимости от возраста участников. Данный сце-

нарий рассчитан на учеников 8–9-х классов, однако среди зрителей могут быть и семиклассники, и ученики старших классов, которым конкурс поможет вспомнить разделы математики, изученные ими в основной школе.

При подготовке к мероприятию формируются четыре группы школьников. Им дается задание ознакомиться с биографиями ученых и подготовить рассказ об одном из них. Одна группа изучает биографии и готовит рассказ о математиках древности, вторая – о математиках Востока и Азии, третья – об отечественных математиках, четвертая – о европейских.

Для оценивания результатов соревнования приглашается жюри в составе учащихся старших классов и учителей.

Заранее разучивается финальная песня. Выбираются ассистенты, которые помогают подводить итоги голосования, раздают командам необходимые атрибуты, следят за временем, отведенным на выполнение того или иного задания.

Сцена (или стены класса) украшается портретами математиков, плакатами с их высказываниями.

Ход мероприятия.

Ведущий:

Кто математику творил?
Конечно, это люди.
Мы никогда о вкладе их
В науку не забудем.

Они ведь в разные года
Писали теоремы,
Одолевали сонм задач
И сложные проблемы.

Мы их портрет воссоздадим,
Мы воспоем им славу,

Берем пример мы нынче с них,
Они достойны, право!

Выходит ученик со шкатулкой в
руках. Осматривается по сторонам.

Ученик:

На сцене никого,
А кто играть-то будет?
Портреты тут висят,
А что это за люди?

Ведущий: Это портреты известных
математиков. А команды игроков
уже готовы к выходу на сцену, но мы
никак не придумаем, какую из них
вызвать первой.

Ученик:

Скажу я вам, друзья,
Что это не проблема –
Команды вызывать
Вам помогу на сцену.

Есть у меня ларец,
В ларце моем – вопросы.
Кто верный даст ответ,
Того на сцену просим.

Ведущий: Спасибо за помощь.

Ученик подходит к любому из зри-
телей и предлагает ему выбрать и про-
читать вопрос из шкатулки. Ответить
на него может любой присутствую-
щий в зале. Если правильного отве-
та нет, отвечает сам ученик. Веду-
щий, выслушав ответ, приглашает на
сцену ту команду, о представителе
которой был задан вопрос. Например,
если в задании речь шла о Пифагоре,
на сцену приглашается группа, кото-
рая готовила сообщение о математи-
ках древности, о Ковалевской – груп-
па, готовившая сообщение о россий-
ских математиках, и т.д.

Вопросы из ларца:

1. Он был победителем Олимпийских
игр, основателем нумерологии. По ле-
генде, за доказательство известной ны-
не каждому школьнику теоремы им были
принесены в жертву богам 100 быков.
(Пифагор)

2. Мы называем его отцом алгебры.
Этот ученый был умелым шифровальщи-
ком, он состоял на службе у французско-
го короля и расшифровывал перехвачен-
ные секретные сообщения испанцев.
(Франсуа Виет)

3. Он пошел другим путем и не стал,
как многие до него, пытаться доказывать
5-й постулат Евклида. В результате
возникла новая геометрия, назван-

ная его именем. В Казани этому ученому
поставлен памятник. (Н.И. Лобачевский)

4. В то время философа или врача
Ждала не награда – топор палача.
Алгебра – вот его главный трактат.
Теперь уравнивания люди решат.

Он солнечный придумал календарь –
Подобного не знали люди встарь.
На семь секунд он нашего точней.
Но много ль было в нем
счастливых дней?

Они у всех людей наперечет:
За летом осень жизни настаёт.

(Омар Хайям)

Команды в соответствующем по-
рядке поднимаются на сцену и высту-
пают с рассказами из истории мате-
матики. На выступление отводится
не более 5 минут. Оцениваются эмо-
циональность изложения, лаконич-
ность и полнота ответа.

Жюри оценивает ответы по шкале
от 1 до 9 баллов. Ведущий может пре-
доставить некоторым из членов жу-
ри право прокомментировать выстав-
ленную оценку.

Ведущий: А теперь мы приглашаем
команды принять участие в соревно-
вании на звание лучших знатоков ис-
тории математики.

Тур первый – интервью.

Ведущий держит в руках микро-
фон. От каждой команды выбирается
один игрок. Ему предлагается пред-
ставить, что он – Пифагор (Виет,
Лобачевский и др. – тот, о ком был
рассказ команды). Все сидящие в за-
ле – журналисты, они задают вопро-
сы ученым. За лучший вопрос жур-
налист награждается призом. Пра-
вильность ответов оценивает учитель
математики. В случае отсутствия со-
держательных вопросов из зала он
задает их сам.

Примерные варианты вопросов.

Вопрос Пифагору: Говорят, что Пи-
фагор с острова Самос был известным
скульптором, мудрецом, спортсме-
ном. Правда ли это?

Ответ: Не совсем. Был известный
скульптор Пифагор, но это не я, а мой
тезка. Со спортом я действительно
дружу. А мудрецом себя не считаю, хо-
тя и веду поучительные беседы с уче-
никами, призывая их, например, «не
считать себя великим человеком по
размеру тени во время захода солнца».

Вопрос Гауссу: Нам известно, что в 19-летнем возрасте вам удалось разделить окружность на 17 равных частей. Скажите, представителям каких профессий приходится делить окружность на части?

Ответ: После этого события я сделал окончательный выбор между филологией и математикой в пользу последней. А делить окружность на части приходится и архитекторам, и конструкторам, и слесарям, и фрезеровщикам, и многим другим.

Тур второй – географический.

Ведущий выходит, вертя в руках маленький глобус, и читает фамилии ученых – представителей одной из стран мира. Игрокам нужно за 30 секунд угадать, о какой стране идет речь, и на листке бумаги записать название страны и изобразить флаг этого государства.

Командам раздаются цветные карандаши и бумага.

1. Декарт, Виет, Ферма, Паскаль, Галуа (*Франция*).

2. Гаусс, Вейерштрасс, Лейбниц (*Германия*).

3. Лобачевский, Чебышев, Колмогоров, Ковалевская (*Россия*).

4. Остроградский, Кравчук, Митропольский, Буняковский (*Украина*).

Тур третий – неизвестное об известных.

Ведущий: Имена многих ученых у нас на слуху потому, что математические теоремы, формулы названы в их честь. Гораздо меньше мы знаем об увлечениях этих ученых, их «сопутствующих» занятиях. С этим и будут связаны задания следующего тура.

1. Мало кто знает, что Н.И. Лобачевский, творец неевклидовой геометрии, увлекался сельским хозяйством. Он выращивал огромные огурцы из семян, привезенных из Германии, кормовую траву родом из Китая, конструировал ульи, мельницы и прочие механизмы, необходимые сельскому труженику. Математик принимал участие в сельскохозяйственных выставках и даже получил на одной из них серебряную медаль. Вероятно, Лобачевский никогда бы не перепутал семена выращен-

ных им растений. А узнают ли их наши игроки?

Командам раздается по 5 пронумерованных конвертов с одинаковым набором семян (огурцов, помидоров, петрушки, лука, ноготков). Через минуту команды должны написать названия культур, которые могут вырасти из этих семян, а зрители смогут принести любимой команде 1 балл, называя любые растения на заданную букву. Буква определяется случайно: ведущий про себя произносит буквы алфавита, выбранный участник его останавливает. Растения называются участниками по очереди. Побеждает тот, кто называет культуру последним. Он и выбирает, какой команде добавить 1 балл.

Ведущий: Среди предложенных семян были и семена цветов, поэтому следующая задача – о цветах. Баллы получит та команда, которая первой даст правильный ответ.

Задача. Три девочки держали в руках цветы: васильки, фиалки и ромашки. Фамилии девочек – Ромашова, Василькова и Фиалченко. Ни одна из них не держала в руках цветок, от которого произошла ее фамилия. Ромашовой очень понравились фиалки, которые были в руках ее подруги. Кто какие цветы держал?

Отвечать могут и зрители. Время на раздумья дается до первого правильного ответа. Ответы подаются в жюри записанными на листочках. Во время решения тихо звучит песня «Полевые цветы» (в записи).

2. Далеко не всем известно, что Омар Хайям был не только поэтом, математиком, но и придворным астрономом. В его обязанности входило составлять прогноз погоды. Вопрос: о каком метеорологическом явлении говорится в следующем стихотворении английского врача Э. Дженнера? (На обдумывание после прочтения дается 10 секунд.)

В ночи сверкнули огоньки –
Зажгли лучину светляки.
В барометре упала ртуть.
Вот ветер начинает дуть.
Стал будто ближе дальний лес,
Стал будто ниже свод небес.
К земле прижаты облака,
И режет уши песнь сверчка.
Ей вторит резкий крик дрозда.

Вода чиста, как никогда.
Рыбешка занята игрой –
Хватает мушек под водой.
Из сети выглянул паук.
Меня к дивану тянет вдруг...

Ответ: стихотворение называется
«Приметы дождя».

3. Как уже вы слышали в начале игры, Франсуа Виет, подаривший математикам алгебраическую символику и теорему о связи коэффициентов и корней квадратного уравнения, был талантливым дешифровальщиком. Задание связано с этой его деятельностью: на плакате зашифровано одно математическое утверждение, победит тот, кто его первым прочтет (вывешивается плакат с ребусом).

Тур четвертый – кулинарный.

Ведущий (в поварском колпаке и фартуке) выносит блюдо, на котором разложены листочки с разными задачами. Листочки лежат текстом вниз.

Ведущий (читает стихотворение, имитируя приготовление винегрета):

Возьмем фигур немножко,
Добавим уравнений
И функций покрошим.
Чуть формул, чуть сомнений,
Все графиком приправим,
Затем на стол поставим
И винегрет... решим!

Математики посвящали свои исследования различным разделам этой науки: геометрии, алгебре, теории чисел. Мы смешали на блюде задачи из самых разных разделов, приготовив участникам «математический винегрет».

Команды наугад выбирают задачу и решают ее.

1. При сушке малина теряет 75% своей массы. Сколько нужно взять малины, чтобы получить 15 кг сушеных ягод? (60 кг)

2. Пирожное «наполеон» имеет форму треугольника. Повар раскатал из теста круг. Как с помощью геометрических знаний ему вырезать из этого теста пирожное правильной треугольной формы? (Перегнув тесто дважды, определить центр круга, а затем циркулем выполнить построение правильного треугольника.)

3. Для приготовления острой приправы купили $3/5$ кг перца по цене 100 руб. за 1 кг. Сколько килограммов

картошки можно было купить на эти деньги, если 1 кг ее стоит 30 руб.? (2 кг)

4. Каждый день Саша отрезает от батона колбасы кусочек толщиной 3 см. Напишите формулу подсчета длины оставшейся части, если первоначально длина колбасы была 50 см. ($y = 50 - 3x$)

На обдумывание решения дается 1 минута.

Зрители в это время участвуют в «аукционе математических знаний»: ведущий называет геометрическую фигуру. Кто больше о ней расскажет? Можно называть элементы фигуры, ее свойства, теоремы о ней и пр. Побеждает тот, кто говорил последним. Он и получает приз, имеющий форму предлагаемой фигуры.

Тур пятый – поэтический.

Ведущий (с пером и чернильницей садится за стол. Задумывается. Окунает перо в чернильницу и записывает что-то на листе бумаги):

Я буду задавать задания
в стихах.
Ответы вы должны писать
все на листах.

Викторина об ученых (ответы – фамилии ученых – записываются командами на листочках).

1. Во французской гвардии
служил
И к тому же адвокатом был.
Его называли алгебры отцом.
Ты догадался, речь идет о ком?
(Виет)

2. В начале имени – число,
Посередине – нота.
Окончание его –
Египетский бог солнца.
Ученый этот, чтоб ты знал,
Теореме имя дал.
(Пи-фа-гор)

3. Разгадал загадку круга,
Метод площадей нам дал.
Знаем мы, как в Сиракузах
Родину он защищал,
Свой народ спасал от бед.
Его имя ... (Архимед).

4. Путешествуя по миру,
Измерял он пирамиды,
На вершину не полез,
Ведь знал подобие ... (Фалес).

5. Всё, что раньше люди знали,
Он собрал в своих «Началах».

Было их 13 книг,
Написал их все ... (*Евклид*).

6. Дворянин, философ, воин
Нашей памяти достоин.
До сих пор координаты
Зовут именем ... (*Декарта*).

7. Это он, это он
 Был в арифметику влюблен.
 Он назвал ее царицей,
 И мир воздал ему сторицей.
 Ему присвоили не зря
 При жизни титул короля.
 Он безупречно вычислял,
 Таблицы в памяти держал.

(Гайцс)

8. Математики начала
По обоям изучала.
Прочили ей путь в науку.
Только вот какая штука:
В России она не смогла бы
учиться –
Не взяли б в то время в студентки
девицу.
Чтоб в математике достичь
вершин,
Пришлось уехать девушке
в Берлин
И стать для этого
фальшивую невестою.
Такой мы знаем Софью ...
(Ковалевскую).

Пока жюри подводит итоги, объявляется голосование среди зрителей: игра какой команды понравилась им больше всех. Болельщики получают по жетону, которые они используют для голосования. Ассистенты проходят вдоль рядов с ящичками, на которых написаны номера команд, и зрители опускают туда свои жетоны.

Жюри объявляет результаты игры и награждает победителей. В это время ассистенты подсчитывают количество жетонов в каждой урне и объявляют команду, которая завоевала приз зрительских симпатий. Все команды, кроме нее, занимают места в зрительном зале, а она продолжает игру в следующем этапе соревнований, который носит название «Математика со звездами».

Каждый из шести игроков оставшейся команды – «звезды» – выбирает себе пару из числа зрителей. После выполнения каждого задания проходит голосование (под-

нятием рук), и пара, набравшая наименьшее число голосов, выбывает из игры.

1. Читается стихотворение об одном из ученых. Парам нужно после его прочтения воспроизвести как можно больше фактов из биографии этого ученого.

2. Дается уравнение (квадратное). Нужно решить его как можно большим числом способов. Например:

$$x^2 - 7x + 6 = 0.$$

Способы решения: с помощью дискриминанта; по теореме, обратной теореме Виета; выделением квадрата двучлена; графически ($x^2 = 7x - 6$); по свойству коэффициентов: $a + b + c = 0$ ($1 - 7 + 6 = 0$), значит,

$$x_1 = 1, x_2 = \frac{c}{a} = \frac{6}{1}.$$

Пока пары решают уравнение, зрители отгадывают загадки:

Ученые уж много сотен лет
Их изучают, чтоб, отбросив все
сомнения,
К задаче верный дали мы ответ.
Конечно, речь идет об ...
(уравнении).

Он есть у слов, есть у зубов
И у растений в поле.
Надеюсь, ты сказать готов,
Что слово это – ... (*корень*).

3. Предлагается набор из теорем, разрезанных на две части так, что в первой половине оказалось условие, а во второй – заключение. Один участник вытягивает листочек, читает, что на нем написано, а второй должен дополнить фразу так, чтобы получилось верное математическое утверждение, т.е. добавить к ней либо условие теоремы, либо заключение в зависимости от того, что вытянул первый.

4. Парам дается сценка на математическую тему, которую им предстоит сыграть.

5. *Ведущий*: В финале остались две самые умные пары. Многие известные математики были великими вычислителями. К их числу можно отнести, например, Эйлера и Гаусса. Мы не случайно их вспомнили: задание для финальной игры – устно вычислить значение выражения $56^2 - 44^2$.

4. Назови произведение.

а) Среди обширной канзасской степи жила девочка Элли. Ее отец, фермер Джон, целый день работал в поле...

б) У одних родителей был мальчик. Звали его дядя Федор, потому что он был очень серьезным и самостоятельным...

в) Почему Илью называли Муромцем?
Что обозначает слово Муром?

5. Определи жанр.

а) Вез корабль карамель.
Наскочил корабль на мель,
И матросы три недели
Карамель на мели ели.

б) Деревья смотри в плодах, а человека в делах.

в) Днем спит, ночью летает и мышек хватает.

6. Задание для знатоков русского языка.

Поставь точки, где нужно.

Кисель там варят из резины там шины делают из глины кирпич там жгут из молока творог готовят из песка стекло там плавят из бетона плотины строят из картона обложки там из чугуна там варят сталь из полотна едят там вилками компот там пьют из чашки бутерброд из хлеба с сыром там котлеты из мяса свежего конфеты с начинкой сладкий суп с фасолью в тарелках всё там варят с солью.

7. Продолжи стихотворение.

Собирались лодыри на урок,
А попали лодыри...

8. Исправь пословицы.

Сытое брюхо и кошке приятно.
Баба с возу недалеко падает.
Яблоко от яблони – дитя без глаза.
У семи нянек кобыле легче.

9. Природа вокруг нас.

а) Вдоль тропинок, вдоль дорог встречается это растение. Будто специально растёт там, чтобы помочь путешественникам, поранившим ногу или руку. (*Подо­ дорожник*)

б) На кругленьких листочках сверкает
капелька росы. Захотела муха выпить ка-
пельку – и... пропала: съело растение
муху. (Росянка)

в) Какие жуки носят название месяца, в котором появляются на свет? (Майские)

г) Кто трижды рождается, прежде чем стать взрослым? (Яйцо – гусеница – куколка – бабочка)

д) Есть ли такие птицы, которые прилетают к нам зимой? (*Снегири*)

10. Слушай хорошенько!

а) Сколько звуков в слове *ель*?

б) Сколько звуков в слове *лью*?

11. Отвечай!

От кого Айболиту пришла телеграмма? (От гиппопотама)

Подруга дней моих суровых... Кто она?
(Арина Родионовна)

Как называется словарь правописаний? (*Орфографический*)

Как называется словарь о происхождении слов? (*Этимологический*)

Кто спас Муху-Цокотуху? (Комар)

Часть слова, стоящая перед корнем.
(Приставка)

Антоним к слову *временный*. (Постоянный)

Есть ли непроезжим согласный в слове *участвовал*? (Нет)

Победителями становятся те, кто набрал больше жетонов.

Интеллектуальное кафе «Листопад»

Ведущий: Мы собрались сегодня в интеллектуальном кафе «Листопад» Заглянем в меню: там есть и шуточные конкурсы, и серьезные задания.

Первое блюдо – «Здравствуй, осень!»

Пришла без красок и без кисти
И перекрасила все листья.

Кто вспомнит стихи об осени?

1. Поспевает брусника,
Стали дни холоднее,
И от птичьего крика
В сердце стало грустнее.
Стаи птиц улетают
Прочь за синее море.
Все деревья блистают
В разноцветном уборе.

2. Осень наступила,
Высохли цветы,
И глядят уныло
Голые кусты.

3. Осень. Осыпается весь наш
 бедный сад.
Листья пожелтые по ветру летят;
Лишь вдали красуются,
 там, на дне долин,
Кисти ярко-красные
 вянущих рябин.

4. Закружилась листва золотая
В розовой воде на пруду,

Словно бабочек легкая стая
С замираньем летит на звезду.

5. Опустел скворечник –
Улетели птицы,
Листьям на деревьях
Тоже не сидится.
Целый день сегодня
Всё летят, летят...
Видно, тоже в Африку
Улететь хотят.

Второе блюдо – «Урожайное».

Загадки об овощах.

1. Кругла, рассыпчата, бела,
На стол с полей пришла она.
Ты посоли ее немножко.
Ведь правда, вкусная...
(картошка)?

2. Не шит, не кроен,
а весь в рубцах.
Без счету одежек,
и все без застежек.
(Кочан капусты)

3. Расту в земле на грядке я,
Красная, длинная, сладкая.
(Морковь)

4. У кого одна нога, да и та без баш-
мака? (Гриб)

5. Полосатое ядро,
Кумачовое нутро.
Хвостик, как у хрюшки,
В виде завитушки.
(Арбуз)

6. Кругла, а не луна, бела, а не бу-
мага, с хвостиком, а немышь. (Репка)

7. Лежит меж грядок зелен и гла-
док. (Огурец)

8. Сидит дед, в сто шуб одет.
Кто его раздевает,
Тот слезы проливает.
(Лук)

9. Девушка Аленушка
Посадила зернышко.
Летом выросло на грядке
Золотое солнышко.
(Подсолнух)

10. Круглое, румяное,
я расту на ветке.
Любят меня взрослые
и маленькие детки.
(Яблоко)

11. На жарком солнышке подсох
И рвется из стручков... (горох).

«В гостях у осенних месяцев».

Выступление чтецов.

Сентябрь

Опустел колхозный сад.
Паутинки вдалеке летят.
И на южный край земли
Потянулись журавли.
Распахнулись двери школ.
Что за месяц к нам пришел?

Октябрь

Всё мрачней лицо природы.
Почернели огороды,
Оголяются леса,
Молкнут птичьи голоса.
Мишка в спячку завалился.
Что за месяц к нам явился?

Ноябрь

Поле серо-белым стало,
Падает то дождь, то снег,
А еще похолодало,
Льдом сковало воды рек.
Мерзнет в поле озимь ржи.
Что за месяц, подскажи.

Задания:

1. Сложить из слов пословицы про
осень.

В сентябре одна ягодка, да и та –
рябина горькая.

В октябре и лист на дереве не дер-
жится.

В ноябре зима с осенью борется.

2. Собрать из букв слова: *лы́жтй*
(жёлтый), *елыйб* (белый), *инйси*
(синий).

Третье блюдо – «Хлеб всему голо- ва».

Ведущий: Как вы понимаете это
выражение?

Выступление группы детей.

1. Каравай земли и неба
На твоём столе –
Ничего святее хлеба
Нет на земле.

2. В каждом маленьком кусочке
Хлебные поля,
И на каждом колосочке
Держится Земля.

3. В малом зернышке пшеницы
Летом и зимой
Сила солнышка хранится
И земли родной.

4. И растёт под небом светлым
Строен и высок

Словно Родина бессмертный
Хлебный колосок.

5. Пышный, мягкий,
пропеченный,
Подрумяненный слегка
Хлеб с горбушкой золоченой
Шел к тебе издалека.

6. Вот он, хлебушек душистый,
В каждый дом, на каждый стол
Он пожаловал, пришел.
В нем здоровье, наша сила,
В нем чудесное тепло.
Сколько рук его растило,
Сохраняло, берегло.

Ведущий: Нелегко труд крестьян,
которые выращивают хлеб. Давайте
их труд уважать – будем бережно
относиться к хлебу.

Задание: вспомнить пословицы о
хлебе.

Четвертое блюдо – «Капустник».

1. Пирог-ассорти.

Ребята получают куски пирога с за-
даниями:

- яблочная начинка – вспомнить
песни, где встречается слово *яблоко*;
- начинка из варенья – узнать по
запаху, из чего оно сварено.

2. Вопрос – ответ.

Буду нюхать	кот
Открою и почитаю	зонтик
Надену на голову	зеленый лук
Напою молоком	носовой платок
Выглажу утюгом	масло
Положу в крошку	орехи
Намажу на хлеб	шляпа
Прикроюсь от дождя	колбаса
Поджарю и съем	платье
Разгрызу и съем	книга
Вымою руки	духи

Ведущий: Вот и закончились наши
посиделки в кафе «Листопад». Что
вам понравилось? Что запомнилось?

Литература

1. *Аникеева, Н.П.* Воспитание игрой /
Н.П. Аникеева. – М.: Педагогика, 1987. – 143 с.
2. *Михайлова, М.А.* Детские праздники :
Игры, фокусы, забавы / М.А. Михайлова. –
Ярославль : Академия развития, 2000. – 240 с.

*Мария Алексеевна Яценко – учитель на-
чальных классов, п. Раздольный, Гурьев-
ский р-н, Кемеровская обл.*



Издательство «Баласс» выпускает

пособие для учителя

«Подвижные игры и физминутки в начальной школе»

(автор О.А. Степанова)

- ◆ 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

К проблеме восприятия художественного произведения читателями разного возраста

О.В. Чиндилова



В статье раскрываются проблемы восприятия художественного произведения, определенные возрастными особенностями читателей. Предложены разные подходы к возрастной периодизации развития ребенка-читателя. Выделены основные характеристики, присущие читателям, находящимся на первом этапе литературного развития (старшим дошкольникам и младшим школьникам). В основу определения этих характеристик положены учение А.А. Ухтомского о доминантах и метод возрастных проекций В.Г. Маранцмана.

Ключевые слова: этапы литературного развития, старший дошкольник, младший школьник, возрастные характеристики читательского развития, метод возрастных проекций.

Восприятие художественной информации зависит от возрастных особенностей читателей. Периоды «старший дошкольник» и «младший школьник» с позиций общего развития ребенка определяются возможностями его взаимодействия с внешним миром. Так, французский психолог А. Валлон рассматривает развитие как взаимодействие двух противоположных процессов: обращенного извне, поддерживающего контакт с окружающей средой, и направленного внутрь, на переработку извлеченного извне. Валлон склонен видеть в развитии чередование фаз впитывания и внутреннего созидания. Границы возраста младшего школьника, например, он определяет с 7 до 12–14 лет, когда деятельность и любознательность ребенка обращаются к внешнему миру.

Отечественные психологи (П.П. Блонский, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) очерчивают несколько иные возрастные границы данной стадии развития ребенка, однако общая схема развития при этом не меняется. От непосредственного

и конкретного восприятия жизни, характерного для старших дошкольников и младших школьников, через самоуглубление подростка ученик приходит в возрасте ранней юности к широкому и теоретическому, сознательному рассмотрению мира и своих связей с ним.

Так, А.Н. Леонтьев указывал, что наблюдаемые в границах каждой стадии изменения процессов психической жизни ребенка происходят независимо одно от другого, внутренне они связаны друг с другом. Учение А.Н. Леонтьева позволило Д.Б. Эльконину построить периодизацию детского развития на основе ведущих типов деятельности, их смены и изменения структуры в каждом периоде. Происходящая в период от рождения до школы смена таких ведущих типов деятельности, как эмоциональное общение, предметное манипулирование, сюжетно-ролевая игра, готовит ребенка к учебной деятельности, которая охватывает период второго детства.

Такое разнообразие в подходах к выделению стадий развития ребенка объясняет Л.И. Божович, которая замечает, что «границы возраста в известной степени сдвигаются в зависимости от конкретных обстоятельств жизни и деятельности ребенка».

Итак, понятия «старший дошкольник» и «младший школьник» мы соотносим с общими периодами психического развития ребенка, наиболее убедительно представленными в работах А. Валлона, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева.

Однако, на наш взгляд, возрастные периоды литературного развития не повторяют в точности этапы общего

развития; они могут иметь самостоятельные границы и обозначаться не только возрастом, но, скорее, этапом образования. Выделение основных периодов развития ребенка (в том числе и читательского, литературного) продиктовано тем, что сдвиги в развитии происходят под существенным влиянием обучения. Об этом пишут в своих исследованиях О.Ю. Богданова, М.Г. Качурин, В.Г. Маранцман, Н.Д. Молдавская, О.И. Никифорова, И.И. Тихомирова.

Рассмотрим в сравнении особенности восприятия художественного произведения читателями разного возраста и выделим его основные характеристики, присущие читателям, находящимся на первом этапе литературного развития (старшим дошкольникам и младшим школьникам).

Психологический механизм воздействия искусства раскрыл А.А. Ухтомский. Согласно его учению, слова и словосочетания типа *любимое лицо, смерть друга, война, революция* представляют собой интегральный образ, если оказываются продуктом пережитой им доминанты.

Доминанта, по Ухтомскому, – «господствующий очаг возбуждения», определяющий реакции личности на внутренние и внешние раздражители в течение довольно значительного срока. Этот «очаг возбуждения» как бы вбирает в себя все впечатления, которые лишь усиливают доминанту. Однако сосредоточенность личности только на определенном мотиве могла бы привести к односторонности восприятия, если бы не происходила смена доминант, которая не ведет к их полному исчезновению, но оставляет следы в «складах памяти». Довольно часто литературное развитие рассматривается в педагогике как появление и усложнение определенных качеств читателя. При этом предшествующий период характеризуется по тем признакам, которых ему недостает в сравнении с последующим. Впрочем, важно не только подчеркнуть общие линии, соединяющие периоды развития, не только следовать за нарастанием и угасанием определенных качеств читателя, но и выявлять своеобразные свойства

читательского сознания в интересующем нас периоде.

Для нахождения характерных особенностей восприятия художественного произведения на разных этапах литературного развития В.Г. Маранцман применил метод возрастных проекций. Сравнение реакций читателей разного возраста на одно и то же произведение дает возможность

- выделить устойчивые стороны читательского восприятия;
- выявить показатели, характеризующие определенный возраст;
- «спроецировать» качества позднейшего этапа на предыдущий;
- увидеть, в чем же состоит своеобразие читательской реакции в данный период.

Для того чтобы «проекция» была наиболее показательной, необходимо сравнивать общие элементы читательского восприятия: эмоциональную реакцию, осмысление содержания и формы произведения, воображение читателя.

Основные особенности восприятия художественного произведения старшими дошкольниками и младшими школьниками определяются эгоцентризмом и синкретизмом мышления читателей данного возраста.

Главная отличительная особенность восприятия художественного текста такими читателями – наивно-реалистическое отношение к литературе, т.е. конкретное, необобщенное отождествление ее с действительностью. Наивный реализм характеризуется непониманием того, что произведение искусства кем-то и для чего-то (кого-то) создано, недостаточным вниманием к художественной форме произведения (а иногда и полным его отсутствием), сниженной потребностью в анализе прочитанного. При общении с искусством происходит оживление прежних доминант. Для этого в опыте читателя должны наличествовать впечатления, обеспечивающие этот процесс. Материал произведения (сюжет) часто заслоняет авторскую идею, и начинающие читатели осваивают лишь событийную сторону произведения, не улавливают его глубинный смысл, замысел автора, ради которого и создавалось литературное произведение. Отсутствие конкрети-

зации литературных образов создает опасность неполноты, неточности восприятия авторской позиции. Воздействие литературы на таких читателей слабо и примитивно в силу несовершенства их восприятия, недостаточной сформированности абстрактного мышления.

Большое затруднение вызывает постижение смысла художественного текста, осознание его концептуальной информации. В своих ответах дети чаще указывают на тему произведения, чем раскрывают движение авторской мысли. Осмысление содержания художественного произведения, понимание авторской идеи характеризуются в этом возрасте схематизмом и субъективностью.

Непосредственность восприятия, как правило, сопровождается эмоциональностью, живой и яркой реакцией на прочитанное. Именно «переполненность» эмоциями, преобладание чувственного начала над логическим иногда мешают ребенку осмыслить литературное произведение: он затрудняется в пересказе прочитанного, стараясь повторить текст буквально, торопится, перескакивает с одного на другое. При этом главное для него – поделиться чувствами, а не словами. Неадекватность читательских чувств и словесной оценки объясняется малым опытом рефлексии и незрелостью речи.

С другой стороны, в этот период наблюдается более прямая и непосредственная связь между эмоциями читателя и осмыслением содержания произведения, и это способствует возникновению целостного отношения к художественному тексту. В период «нравственного эгоцентризма» эмоции читателя настолько активны, что часто приводят к замене авторского чувства читательским. Дети еще не акцентируют близкие их внутреннему миру чувства, эмоции, мотивы, не фиксируют внимание на непонятных местах. Сопричастность к миру художественного произведения выражается при наивном реализме в непосредственном сопереживании. Эмоции маленького читателя, в соответствии с терминологией Л.С. Выготского, можно характеризовать как «эмоции материала» и «эмоции фор-

мы», когда какая-то сцена может вызвать у ребенка и слезы, и волнение, но в этой реакции не скажется эстетическое впечатление: переживание может быть вызвано содержанием эпизода, материалом произведения. Иное дело, когда читатель испытывает волнение от формы, чувствуя плавность торжественных размеров, оценивая художественные образы, видя достоинства стиля.

Сильная эмоциональная реакция ребенка на произведение часто генерируется воображением. Силой воображения читатель-творец не только воссоздает жизнь, заключенную в слове, но и дополняет и видоизменяет ее. При этом ребенок проявляет способность перевоплощаться в образ (героя) и видеть мир его глазами. Без эмоционального возбуждения, сопереживания конкретизации литературных образов не происходит. Однако чувство, возникающее при чтении, не автоматически реализуется в воображении начинающего читателя. Дошкольники и младшие школьники, взволнованные и даже потрясенные тем или иным моментом в содержании текста, не в силах увидеть происходящее на страницах книги и услышать голоса героев. Осмысление художественного текста часто сопровождается произвольными «дополнениями», что приводит к переакцентровке смысла и объясняется в первую очередь психологической незрелостью и эстетической глухотой читателей данного возраста. Исследования В.Г. Маранцмана, на которые мы опираемся, показали присутствие у детей при восприятии текста воссоздающего воображения, и это нередко оборачивается читательским произволом в восприятии, искажением смысла. Всплески воссоздающего воображения обычно связаны со знакомой ребенку по жизненному опыту ситуацией.

Умение детально представить картину, созданную словами (иногда всего лишь одним словом!), требует специальной и кропотливой работы педагога и ребенка-читателя, который не может самостоятельно включаться в творческий процесс, его воображение еще не действует по законам художественного мышления. Затруднения вызывает создание зрительных словесных обра-

зов, хотя конкретизацию литературных образов с включением творческого воображения дети демонстрируют довольно часто. Низкие показатели развитости творческого воображения можно объяснить не только возрастной «глухотой» к художественному тексту, но и возрастной «немотой», трудностью фиксирования выражения читательских ассоциаций, непробужденностью самосознания, отсутствием опыта самонаблюдения.

Благодаря психологическому механизму обрастания образов искусства личностными ассоциациями происходит включение читателя в мир художественного произведения. Наполнение ребенком пространства текста живой конкретностью невозможно без богатого запаса ассоциаций, когда при восприятии одного образа в памяти возникает другой. Чувственное восприятие ребенка способно вызвать самую неожиданную цепочку связей, при этом идеи, чувства, образы чужой жизни проектируются в собственную судьбу. Читатель начинает ощущать себя свидетелем и участником событий книги, оценка происходящего на ее страницах становится личностной. Отсюда характерный уровень осмысления содержания – пересказ, но и в этом случае преобладает эмоциональное начало, основанное или на нравственной оценке поступков, или на остроте сюжетных перипетий.

Итак, в целом восприятие художественного произведения детьми, находящимися на первом этапе литературного развития, обнаруживает следующие характеристики:

- господство наивно-реалистического восприятия искусства при самостоятельном чтении и оценке, которое при нормальном развитии оказывается естественной доминантой читательского восприятия младших школьников, ведет к слиянию искусства и действительности и наделяет реципиента эмоциональной активностью, силой сопереживания, общей целостностью впечатления, хотя и схематического, порой лишенного последовательной логической связности;

- событийное освоение материала идет намного интенсивнее, чем работа творческого воображения;

- эмоциональная реакция – самый чуткий и сильный реактивный элемент восприятия – намного опережает другие его стороны, хотя данная реакция не всегда мотивирована текстом;

- внимание к автору, создателю художественного текста, к эстетической форме произведения, к осмыслению через нее позиции автора почти не пробуждено, минимально; восприятие, как и у дошкольника, остается эгоцентричным;

- характер и полнота восприятия художественного произведения определяются в первую очередь конкретно-чувственным опытом маленького читателя. Как правило, восприятие младшего школьника синкретично: не выделяя деталей, он воспринимает произведение целиком, но такое «целостное» представление основывается чаще всего на одной выхваченной детали.

Выделенные характеристики не могут рассматриваться как «фатально» заданные природой общения с искусством. В зависимости от социальной ситуации развития, от педагогических условий ребенок может присваивать их ускоренно или задерживаться на той или иной стадии (этапе), не пропуская ни одну. При этом общие тенденции развития читателя оказываются обязательными для всех индивидуальных типов.

Литература

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – Москва; Воронеж, 1997.
2. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. ; т. II / А.Н. Леонтьев. – М., 1983.
3. Методика преподавания литературы / Под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана : в 2-х ч. – М. : Просвещение; Владос, 1995.
4. Молдавская, Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н.Д. Молдавская. – М., 1976.
5. Ухтомский, А.А. Учение о доминанте / А.А. Ухтомский // Собр. соч. ; т. 1. – Л., 1950.

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

Познавательная игротека как форма приобщения детей предшкольного возраста к народной традиционной культуре*

Е.С. Бабунова

Работа об интеллектуально-познавательном развитии детей – одна из основных задач гуманистически ориентированного педагога. В статье представлен теоретический и практический материал из опыта работы творческого коллектива муниципального дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 127» г. Магнитогорска. Рассматриваются значение, социокультурные возможности, условия и методика использования познавательной игротеки как формы приобщения детей к народной традиционной культуре.

Ключевые слова: познавательная игротека, народная традиционная культура, этнокультурная образованность.

В настоящее время перед теорией и практикой дошкольного образования стоит проблема целостного развития личности ребенка. Одной из сторон личности дошкольника является сформированность этнокультурной образованности. Под этнокультурной образованностью нами понимается совокупность этнокультурных знаний, эмоционально-положительного отношения к этнокультуре, а также умения ребенка применять этнокультурные знания в разных видах детской деятельности. Таким образом, этнокультурная образованность – составляющая общей образованности личности ребенка и результат организованного процесса этнокультурного образования детей предшкольного возраста (5–7 лет).

В педагогической энциклопедии становление личности рассматривается как процесс, в течение которого человек осознает себя в обществе как личность. Это происходит в процессе

образования и самообразования, когда человек самостоятельно определяет для себя цели и достигает их, когда, обретя чувство собственного достоинства, он ощущает уверенность в своем положении в обществе. Становление личности ребенка – это его вхождение в культуру общества. Становление и развитие этнокультурной образованности дошкольников предполагает определение педагогами методики, включающей отбор содержания, форм, средств, методов и приемов, а также комплексирование содержания этнокультурного образования с образовательными программами ДОУ [2].

Данная статья освещает опыт апробации «Примерной общеобразовательной программы воспитания, образования и развития детей старшего дошкольного возраста» (под ред. Т.Н. Дороновой) и ее комплексирование с региональной образовательной программой «Наш дом – Южный Урал» (сост. Е.С. Бабунова) [3; 1].

«Примерная общеобразовательная программа воспитания, образования и развития детей старшего дошкольного возраста» – комплексная программа, охватывающая возраст от 5 до 7 лет. В программе определены задачи, которые надо решать при подготовке детей к школе независимо от материального достатка семьи, места ее проживания, языковой и культурной среды, этнической принадлежности. Программа – ориентир для педагогов и родителей в постановке целей и задач для достижения необходимого и достаточного уровня воспитания, образования и развития детей старшего дошкольного возраста при подготовке к школе. Целью программы является сохранение единства образовательного пространства России. Кроме того, после решения основных задач, необходимых для безболезненного перехода ребенка из дошкольного образовательного учреждения или семьи в школу, становится возможным реализация вариативного компонента на региональном уровне, который составляет до 25%

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

содержания программы. К числу региональных приоритетов относятся вопросы отбора содержания образования в области познавательного развития – например, знания о природе родного края, его истории, культуре.

Участвуя в апробации вышеназванной программы, при отборе содержания мы отразили специфику работы дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) – использование воспитательного потенциала народной культуры в становлении и развитии этнокультурной образованности детей дошкольного возраста.

Методика этнокультурного образования дошкольников предполагала задействование средового подхода, а именно организацию познавательной игротки. По мнению авторов программы, главная идея этой игротки – размещение в отдельном помещении в рамках единого содержания разных видов деятельности. Цели игротки: активизировать самостоятельную познавательную активность детей; закреплять, конкретизировать и расширять имеющиеся у детей и получаемые ими сведения о мире; организовывать взаимодействие педагогов, родителей и воспитанников. Главный принцип работы познавательной игротки заключается в следующем: всё, что в ней представлено, находится в полном распоряжении детей (всё можно потрогать, взять в руки, рассмотреть). Социально-педагогические возможности познавательной игротки состоят в развитии умственных способностей дошкольников, систематизации и углублении их знаний; расширении сферы социализации; реализации творческих возможностей педагогов и специалистов в ДОУ; возможности использования игрового метода как основного; активном привлечении родителей к развитию детей; повышении этнокультурной образованности всех участников образовательного процесса ДОУ.

Использование познавательной игротки предполагает учет специфики организации деятельности дошкольников. Придя в игротку, дети сами определяют, кто чем займется. Взрослый выступает в роли наблюдателя и «научного консультанта». Игротеку дети посещают со своими

родителями в вечернее время перед уходом домой. Такие посещения имеют особую значимость для развития детей, для формирования положительных взаимоотношений в рамках детско-взрослого сообщества. Здесь происходит содержательное общение родителей с ребенком, когда тот может пояснить, комментировать, демонстрировать свои знания именно близким людям. В свою очередь родители имеют возможность оценить своего ребенка, увидеть его познавательные предпочтения, предстать перед ним заинтересованным собеседником. В каждой группе детского сада вывешивается график работы познавательной игротки, постоянное содержание и тематика планируемых мероприятий (связанных с временем года, народным календарем, традициями и обычаями народов Южного Урала и пр.).

Материал познавательной игротки включает: дидактические и настольно-печатные игры разной содержательной направленности; тематический иллюстративный материал; игровые панно (магнитные, бумажные и т.п.); разнообразные коллекции и демонстрационные экспонаты; оборудование для элементарного экспериментирования и наблюдений и др. Предусматривается место для познавательной литературы, альбомов, наборов открыток, макетов, карт, плакатов, репродукций. Для практической деятельности с целью закрепления и уточнения определенной информации и развития мелкой моторики рук используются материалы для изоделятельности, плетения из лозы, мозаика, пазлы и т.п. Активизирует общение родителей с детьми использование аудиоплееров, с помощью которых можно прослушивать аудиокассеты со сказками, стихами, народными песнями.

Учитывая рекомендации авторов апробируемой программы, педагогами детского сада были разработаны пояснительные записки к познавательным материалам. Эти записки, направляющие деятельность детей и предназначенные для чтения детям взрослыми, располагались рядом с экспонатами, вкладывались в игры, пособия. В пояснительных записках

содержались описания правил игр, пособий; лаконичная познавательная информация (в адаптированном виде); задания и упражнения; проблемные вопросы. Их особая педагогическая ценность заключалась в том, что очень часто открытие делал не только ребенок, но и взрослый, находящийся рядом. К разработке содержания пояснительных записок были привлечены зам. заведующей по учебно-воспитательной работе Н.В. Севостьянова и педагоги Т.П. Епанешникова, Е.Н. Замесина, В.А. Максименко, Л.В. Саверченко, Т.П. Жидкова, Э.Р. Муталова.

Познавательное содержание игротехи раскроем на примере темы «Народные праздники. Масленица». Основные дидактические материалы по теме включали в себя ежедневный календарь Масленицы; земледельческий календарь; календарь народных праздников; экспериментальный материал для измерения различных продуктов (крупы, муки, воды, соли, сахара); микроскоп; панно «Ой, блины-блиночки»; дидактические картинки; дидактическую игру «Расположи в ряд»; карточки с пословицами и поговорками; книгу загадок; иллюстрации к сказкам; художественную литературу; материал и схемы для изготовления сувенира «Масленица»; чистые листы бумаги, изобразительный материал; костюмы, маски для ряженья; ленточную карусель; народные музыкальные инструменты; игровой персонаж Скоморох; фотоиллюстративные и видеоматериалы празднования Масленицы; видеофильмы «Снегурочка» и другие русские народные сказки; аудиозаписи народной музыки; карточки с описанием подвижных игр; предметы для подвижных игр; посуду для сервировки праздничного стола.

По данной теме педагогами предусматривались следующие виды работы с детьми с использованием пояснительных записок:

1. Рассматривание ежедневного календаря Масленицы. Пояснительная записка: «Праздник длился целую неделю. Каждый день имел свое название, за каждым днем закрепились свои правила. Прочитай эти названия. Попробуй рассказать,

как люди развлекались в разные дни Масленицы».

2. Практическая деятельность (накрывание праздничного стола). Пояснительная записка: «Главное на Масленице – гостевание. Родственники, близкие друзья, знакомые ходили друг к другу. Хозяева с удовольствием принимали гостей, угощали их. Накрой стол сам и попотчуй гостей».

3. Практическая деятельность (рассматривание круп под микроскопом). Пояснительная записка: «Хороший блин – гордость хозяйки. А ты знаешь, что в старину на Руси гостей угощали не только пшеничными блинами? Пекли блины из гречневой, просяной муки. Готовили блины с кашами: пшенной, овсяной и манной. Любили на Руси блины с разными припеками: яйцами, луком, икрой, зеленью. Под микроскопом ты можешь рассмотреть зерна разных круп. Ты заметил разницу между ними?»

4. Практическая деятельность с мерками. Пояснительная записка: «Чтобы замесить тесто для блинов, надо взять муку, воду, яйца, соль и сахар. Воды надо брать в 2 раза больше, чем муки. Это значит: если мы возьмем 1 стакан муки, то воды – 2 стакана. Подумай и ответь, сколько стаканов воды потребуется, если мы возьмем 2 стакана муки? 3 стакана муки? Чем еще мама измеряет муку и воду при приготовлении пищи? Как ты думаешь, изменится ли количество полученного теста, если ты возьмешь другие емкости-мерки? Проверь свои догадки, замеси тесто!»

5. Дидактическая игра «Расположи в ряд». Пояснительная записка: «Блины пекут на сковороде. Но сковороды бывают разных размеров, поэтому и блины получаются разной величины. Как сравнить два блина по величине? Расположи блины в ряд по величине от самого маленького до самого большого или наоборот. Расскажи об их размерах: какой блин самый маленький? Какой самый большой? Какой блинчик тебе понравился больше других? Почему?»

6. Работа с дидактическими картинками. Пояснительная записка: «Масленица – это встреча весны. Посмотри на картинки и найди ту, на

которой изображена весна, поставь ее в домик. Праздник Масленицы отмечается весело: с танцами, играми, гостями. Самый шумный, задорный, веселый гость на Масленице – Скоморох. Посмотри на картинки и найди Скомороха, поставь его в домик. Главное угощение на Масленицу – блины. Найди картинку, изображающую блин, и поставь ее в домик. Посчитай, сколько слогов в названии картинки, и выложи рядом с ней столько же блинов».

7. Работа с дидактическим панно «Ой, блины-блиночки». Пояснительная записка: «Посмотри на картинку. Кто на ней изображен? Что у девочки в руках? Конечно, это блины! Масленица – это проводы зимы и встреча весны, которая приходит с теплым солнышком. Блины так и хочется сравнить с солнышком, ведь они круглые, желтые, горячие. Недаром издавна на Руси появился обычай печь блины на Масленицу. Блины вкусные, масляные. Люди ласково называли их блиночками, блинцами... Посмотри на карточки со словами, прочитай их и выбери те слова, которыми можно ласково назвать блины».

8. Работа с пословицами и поговорками. Пояснительная записка: «Пословицы и поговорки – это мудрые мысли народа. О масленичных развлечениях народ придумал много пословиц и поговорок. Какие пословицы тебе понравились больше всего? Запомни их и расскажи своим близким».

9. Работа с аудиоплеером. Пояснительная записка: «Праздник сопровождался песнями и плясками. Послушай и скажи, какая это музыка по настроению. По каким приметам можно узнать, что песня народная? Почему в песне люди так расхваливают Масленицу? А какие народные песни знаешь ты?»

10. Просмотр видеофильмов. Пояснительная записка: «Посмотри русскую народную сказку. Понравилась ли она тебе? Если понравилась, то чем? Какие народные сказки ты бы хотел еще посмотреть? Возьми лист бумаги, карандаши или краски и нарисуй своих любимых героев».

11. Знакомство с художественной литературой. Пояснительная за-

писка: «Масленицу называют широкой, потому что она богата угощениями, весельем, играми, забавами и гостями. Среди многочисленных гостей на Масленицу приходят и сказочные герои: Емеля, Весна-красна, Солнце и другие. В нашей библиотеке есть сказки про них. Ты можешь познакомиться с ними поближе. Книжки можно взять на время домой».

12. Работа с иллюстрациями к сказкам. Пояснительная записка: «Посмотри на картинки. Выбери одну и расскажи, что на ней изображено. Вспомни название сказки, к которой относится эта иллюстрация. Расскажи, что происходило раньше. Расскажи, что случилось потом. А как бы ты закончил сказку? Найди еще иллюстрации к этой сказке. Хочешь поиграть в игру "Найди картинку"? Пусть взрослый называет сказки, а ты будешь искать иллюстрацию к ней».

13. Практическая деятельность (работа с изобразительными материалами). Пояснительная записка: «Ты можешь сделать блины, очень похожие на настоящие. Вот квадрат из бумаги. Возьми ножницы, срежь углы – получился... круг. В кусочке пластилина тоже спрятался блинок. Скатай шарик, а потом сплющи его. А еще можно нарисовать блинчики. Какие краски ты выберешь, чтобы блинчики получились румяными и аппетитными? Ну, конечно же, желтый – цвет солнышка, а еще оранжевый – веселый теплый цвет. А ты помнишь, как самому получить оранжевый цвет? "Напеки" блинов! Угости ими Масленицу».

14. Практическая деятельность (изготовление сувенира «Масленица»). Пояснительная записка: «Смастери сувенир "Масленица", и он будет тебя радовать и напоминать о веселом весеннем празднике. Сувенир-куклу ты можешь сделать из чего захочешь. Выбирай: ниточки, соломка, бумага, ткань. Для работы тебе могут понадобиться клей и ножницы. Если ты хочешь сделать игрушку из бумаги, то сарафан можно украсить кругами, точками, черточками, цветами, листиками. Придумай веселый орнамент из других элементов. Узор можно нарисовать красками, цветными каран-

дашами, фломастерами, а можно выполнить аппликацией из цветной бумаги, вырезая силуэты или используя готовые геометрические фигуры. Схемы тебе подскажут, с чего нужно начать работу и какой сувенир получится».

15. Практическая деятельность (ряжение). Пояснительная записка: «На Масленицу по улицам ходили ряженые, переодетые в костюмы и маски. Все костюмы хороши, предлагаем от души. Выбирай на вкус любой, полюбуйся-ка собой!»

16. Практическая деятельность (игра на народных инструментах). Пояснительная записка: «На масленичной неделе все веселились и играли на русских народных инструментах. Назови эти музыкальные инструменты. Какой инструмент тебе больше всех понравился? Возьми и поиграй на нем».

17. Практическая деятельность (игры с предметами). Пояснительная записка: «Много игр и забав было во время масленичной недели: катались с ледяных гор, играли во взятие снежного городка и в другие игры. Вот предметы перед вами, для какой игры они? Если дать ответ не мо-

жешь, в картотеку загляни. Желаем успеха!»

Таким образом, представленная работа по использованию познавательной игротеки раскрывает ее педагогические возможности в приобщении дошкольников к народной культуре.

Литература

1. Наш дом – Южный Урал : программа воспитания и развития детей дошкольного возраста на идеях народной педагогики / Сост. Е.С. Бабунова. – Челябинск : Взгляд, 2005. – 239 с.

2. Педагогическая энциклопедия : актуальные понятия современной педагогики / Под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М. : Изд. дом «Восток», 2003. – 274 с.

3. Примерная общеобразовательная программа воспитания, образования и развития детей старшего дошкольного возраста / Под ред. Т.Н. Дороновой. – М., 2007.

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



В издательстве «Баласс»
вышел сборник методических материалов

«Предшкольное образование (образование детей старшего дошкольного возраста)»

В сборнике:

- ◆ Концепция предшкольного образования в Образовательной системе «Школа 2100»;
- ◆ формы организации и общие подходы к содержанию предшкольного образования;
- ◆ карты программных требований;
- ◆ диагностика речевого и познавательного развития детей;
- ◆ методические рекомендации к проведению занятий:
 - по развитию речи;
 - по ознакомлению с художественной литературой;
 - по введению в математику;
 - по ознакомлению с окружающим миром.

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

Начальная школа в Германии

Т.Д. Шапошникова



В статье рассматриваются место, роль и задачи начальной школы в современной системе образования Германии. Отмечается, что немецкие начальные школы (Grundschule) организационно и административно представляют собой независимые учреждения. Школьное дело в целом, в соответствии с Конституцией ФРГ, находится под контролем государства, фактически же в каждой из 16 земель ФРГ действует свой собственный закон об образовании. Особое внимание автор уделяет вопросам подготовки детей к начальной школе. Подчеркивается, что критерий готовности к школе – вовсе не умение читать и писать, а достаточная социальная зрелость ребенка: его способность совместно с другими детьми выполнять задания, понимать и соблюдать правила игры, концентрировать внимание, подчиняться дисциплине, доводить начатое дело до конца. У ребенка также проверяют слух, зрение, координацию движений, способность к логическому мышлению (например, предлагают отобрать предметы одного цвета или формы, дорисовать картинку и др.).

Ключевые слова: начальная школа, школьная политика, подготовка ребенка к школе.

Начальные школы в Германии (Grundschule) представляют собой организационно и административно независимые учреждения. Школьное дело в целом, в соответствии с Конституцией ФРГ, находится под контролем государства. Фактически же в каждой из 16 земель ФРГ действует свой собственный закон об образовании, и, как утверждают журналисты, здесь царит «федеральный хаос». Специалисты отмечают, что различия в школьной политике земель состоят в большей степени в содержании и в методиках преподавания, чем в структуре образования. Так, во всех землях обучение детей начинается с посещения начальной школы, однако методики и содержание преподавания отличаются разнообразием: например, один из основных предметов «Природоведение» в разных землях может быть кратким или более пространственным; предмет «Музыка» особенно развит в Баварии; предмет «Религия» может быть дан в форме «Evangelisch» или «Katholisch» или и то и другое в зависимости от земли.

Обучение в начальной школе длится 4 года (в Берлине – 6 лет). При некоторых различиях система школьного образования в Германии имеет черты, присущие всем землям. Основными принципами являются: законодательно установленная обязательность образования и общий план школьного образования [1; 2].

В школах Германии в соответствии с государственными законами обучение начинается с 6-летнего возраста и является обязательным для всех детей. В начале января – в феврале с будущими первоклассниками проводится собеседование, по результатам которого определяется готовность ребенка к школе. Подготовленность будущего ученика выявляют не школьные комиссии, а врачи и социальные психологи.

Критерий готовности к школе – вовсе не умение читать и писать, а достаточная социальная зрелость ребенка: его способность совместно с другими детьми выполнять задания, понимать и соблюдать правила игры, концентрировать внимание, подчиняться дисциплине, доводить начатое дело до конца. С точки зрения немецких педагогов, незнание алфавита в 6-летнем возрасте – не беда, на то и школа, чтобы этому научить, а вот если ребенок отправится в класс, не будучи психологически готовым к школьной жизни, он вполне может стать тем самым «трудным» учеником, с которым годами мучаются родители и педагоги.

У ребенка также проверяют слух, зрение, координацию движений, предлагают простейшие задания для проверки логического мышления (например, отобрать предметы одного цвета или формы, дорисовать картин-

ку и др.). Особое внимание обращается на умение малыша внимательно выслушать указания взрослого и сосредоточиться на решении поставленной задачи. Если ребенок справляется с заданиями, но не может и минуты усидеть на месте, если ему требуется всё повторять несколько раз или он с трудом идет на контакт с новыми людьми, то родителям могут порекомендовать оставить его еще на год в детском саду либо в специальной группе подготовки к школе. Такую рекомендацию получает приблизительно один ребенок из двадцати, и родители, как правило, воспринимают ее конструктивно. Дети, которым исполняется 6 лет до 31 декабря текущего года, могут быть записаны в школу по заявлению родителей как способные учиться (Kann-Kinder).

Начальной школе предшествует дошкольная ступень (Elementarbereich). Она начинается с 3-х лет и заканчивается с поступлением ребенка в школу, чаще всего при достижении 6-ти полных лет. Точная граница перехода может быть и ниже и выше этого возраста. При некоторых начальных школах существуют подготовительные классы (Vorklassen) для пятилеток. С другой стороны, для детей школьно-обязанного возраста, которые еще не способны к обучению в начальной школе, введены школьные детские сады. Они относятся к дошкольной ступени; их устраивают при начальных и специальных школах для детей 6-ти лет и старше, которых готовят к переходу в начальную школу. Таким образом, возможно продление времени пребывания в дошкольной ступени до достижения полного соответствия уровню обучения в начальной школе.

Подготовка к начальной школе несколько отличается от нашего привычного понимания. Вот как описывают подготовку к школе наши соотечественники за рубежом: «Если нам скажут, что будущих первоклассников весь их последний детсадовский год усиленно готовят к школе, мы очень удивимся. Ведь никаких целенаправленных занятий по развитию интеллекта в садике не предусмотрено. Воспитателей, кажется, нимало не заботит, что их питомцы отправятся в школу, не зная

букв и простейших арифметических действий.

Воспитатели играют с детьми в отнюдь не бессмысленные, как нам кажется, а в разработанные специалистами игры, чтобы у ребят развились нужные в школе качества (или выявилось их тревожное отсутствие). Потому и ходит по детским садам района будущий преподаватель первоклассников, чтобы заранее познакомиться со своими учениками, узнать мнение о них воспитателей и совместно вынести ответственное решение, от которого зависит успешный школьный старт ребенка: готов ли он к школе? Иногда ошибки все-таки происходят, и некоторые дети, проучившись пару месяцев, отправляются обратно в детский сад или в подготовительный класс» (Vorschule) [3].

Количество учеников в классе колеблется от 16 до 32.

В начальной школе дети должны получить основу для дальнейшей учебы. Педагоги обязаны учитывать различную скорость, с которой дети осваивают учебную программу, и их жизненную ситуацию. В начальной школе дети учатся читать, писать и считать. Кроме того, учителя знакомят их на специальных занятиях (Sachkunde) с основами предметов, которые они будут изучать в будущем – социальные науки, история, география, биология, физика, химия. На уроках музыки, художественного воспитания, труда и рукоделия школьники могут испытать свои творческие способности. В учебную программу начальной школы также входит физкультура. Программа обучения в начальной школе дополняется экскурсиями в музеи или зоопарки. С отстающими детьми проводят дополнительные занятия.

Следует отметить, что учитель не обязан преподавать дисциплины по строго определенному часовому графику – он может переходить от одной темы к другой, если чувствует, что дети устали. В течение первых лет учебы количество уроков составляет около 20 часов, в дальнейшем около 30 часов в неделю. С детьми работает классный руководитель, который ведет все занятия. Считается, что, если ученики настраиваются только на

одного человека, это способствует их вживанию в школу. Классный руководитель, таким образом, является не только учителем, но и воспитателем. С 3-го класса начинаются занятия с другими учителями, которые готовят детей к переходу в другую школу.

В 1-м и во 2-м классах оценки учащихся, как правило, не выставляются, но на каждого ученика дважды в год учитель пишет официальное резюме, в котором характеризует его успехи и отношение к учебе. С 3-го класса успеваемость оценивается по 6-балльной шкале. Высшие оценки – 1 и 2 – «очень хорошо» и «хорошо», далее – 3 «удовлетворительно», 4 – «достаточно»; оценки «5» и «6» считаются неудовлетворительными. Табели с оценками выдаются ученикам в январе и перед летними каникулами. Учащиеся, не успевающие по одному или нескольким предметам, могут быть в течение года переведены в младший класс; ежегодно таких учеников бывает 1–3 на класс.

Школу, в том числе и начальную, часто критикуют. В немецкой печати то и дело появляются статьи о весьма огорчительных (хотя и улучшившихся за последние 6 лет) результатах тестов PISA, о нехватке учителей, о скверном состоянии школьных зданий, о моббинге среди учеников. В настоящее время эксперты начального образования много спорят и о том, каким образом можно научить детей разумному обращению с медиасредствами. Многие педагоги озабочены тем, что малыши проводят много времени перед телевизором или за компьютерными играми. В некоторых федеральных землях медиавоспитание уже превратилось в составную часть занятий. Следует отметить, что особенностью начальной школы в Германии является медиавоспитание, которое только вводится в нашу начальную школу в связи с повсеместной компьютеризацией.

Иностранные языки, которые раньше преподавались только в школах более высоких разрядов, ныне в возрастающей мере предлагаются в начальной.

Задачи преподавания в начальной школе: переход от игровых форм к школьной форме обучения и создание солидной основы для

дальнейшего образования. Первая цель достигается особой содержательной и методической организацией двух первых лет в школе. Уроки математики, немецкого языка, природоведения, музыки, движения и эстетического воспитания представлены блоком, занимающим 17 часов в неделю. Преподавание основ знаний поставлено так, что позволяет учителю самостоятельно устанавливать требования к ученикам, организовывать и проводить дифференцированное развитие понимания и речи, наблюдательности. В 3–4-м классе переходят к оценочным занятиям (выставлению оценок). Дважды в год ученик получает табель успеваемости (Zeugnis) с оценками от 1 до 6. Необходимым условием занятий является постоянное повторение и углубленное понимание упражнений. С 3-го класса переходят к письменным работам, которые оцениваются отметками. Свободное место в школьном учебном плане способствует углубленным наблюдениям, встречам, беседам и организации особых мероприятий – праздников, каникул. В 3-м классе родителей информируют о возможности выбора школы для продолжения обучения их ребенка.

По окончании начальной школы учащиеся получают дипломы с оценками по всем предметам, характеристикой и рекомендацией для продолжения образования в том или ином типе старшей школы: гимназии (для самых успешных учащихся с оценками от 1 до 3), общеобразовательной или единой школе (Gesamtschule), реальной школе (Realschule), основной школе (Hauptschule). После начальной школы на каждого ученика составляется характеристика. Конечно, отметки ученика и желание родителей принимаются во внимание. Рекомендация учителей начальной школы очень важна: в ней учитываются не только успеваемость ребенка, но и его психологическая характеристика, желание учиться, стремление получить хорошее образование, что часто имеет решающее значение при приеме его в старшую школу. Большую роль в выборе школы играет и мнение родителей.

Содержанием и результатом педагогического процесса в германской начальной школе являются человековедческая направленность и научность образования; региональный и краеведческий компонент в содержании образования. Основные задачи начальной школы: введение ребенка из сферы игры в учебу; приобщение к учебной деятельности; содействие его естественному росту с помощью развития физических, интеллектуальных и духовных сил; вооружение его необходимыми знаниями и навыками; развитие критического мышления и творческих способностей; формирование целостного миропонимания и современного научного мировоззрения; воспитание самостоятельности; воспитание патриотов, граждан правового демократического государства, уважающих права и свободы других граждан и обладающих высокой нравственностью.

В результате педагогического процесса воспитывается человек с разносторонним кругозором; научным мировоззрением на природу, общество, человека; сознанием своей личной ответственности за все происходящее в окружающем его мире, критическим мышлением; способностью к самостоятельности [1, с. 19].

Одна из важных задач учителя начальной школы, как уже подчеркивалось, состоит в том, чтобы помочь родителям и ученику решить вопрос, в какую школу поступить. С правовой точки зрения школы средней ступени образования делятся на обязательные и школы, выбор которых определяется желанием учащегося и его семьи. Обязательные школы (Pflichtschulen) – определяемые в законодательстве земли разделами об обязательном образовании. Курс обучения в основной школе входит в объем обязательного обучения. Школами по выбору (Wahlschulen) являются школы, посещение которых производится по желанию, например реальные школы, гимназии. Посещение этих школ означает выполнение закона об обязательности образования. Переход от начальной школы к школам средней ступени происходит по правилам, различным для разных земель. В частности, в Баварии, Баден-Вюртемберге,

Саксонии и Тюрингии возможность поступления в гимназию определяется оценками, полученными при окончании 4-го класса. В остальных землях выбор типа школы средней ступени предоставляется родителям.

Раннее – всего после четырех лет обучения – распределение выпускников начальной школы между основной, реальной школой и гимназией давно служит объектом критики. Поэтому в ряде земель установлена промежуточная ступень для ориентировки (5-й и 6-й классы). В течение этих двух школьных лет учителя наблюдают, отвечают ли дети предъявляемым требованиям. Корректировка отнесения школьников к определенному виду школ производится, в первую очередь, по итогам выполнения школьного плана. В это время желательна совместная работа родителей и учителей, чтобы путем двустороннего обмена информацией можно было правильно интерпретировать школьные отметки. Многие проблемы при этом могут быть решены быстро и небюрократически. С этой же целью уточнения выбора пути образования созданы «комбинированные школы» (Gesamtschulen), которые появились как экспериментальные и характеризуются объединением внутри одного учебного заведения (в рамках первой ступени среднего образования) основной школы, реальной школы и гимназии.

Литература

1. Даурова, Х.М. Система дошкольного и среднего образования современной Германии / Х.М. Даурова, Ф.Н. Апиш. – Майкоп : Редакционно-изд. отдел АГУ, 2004. – 64 с.
2. Михайлова Н. Школьное образование в Германии [Электронный ресурс] / Н. Михайлова, Д. Кипнис, А. Кипнис. – <http://www.lib.ru/TEXTBOOKS/GERMAN/schule.txt>
3. Немецкая начальная школа – другая или плохая [Электронный ресурс]. – emigration.russie.ru/news/4/11679_1.html

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

Вхождение маленького человека в мир больших технологий

Н.М. Твердынин



В статье рассмотрена проблема восприятия объектов техногенного характера детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Показано взаимное влияние социальных и психологических факторов на этот процесс. Предложено повысить уровень подготовки педагогов в этой области за счет введения в учебный процесс специальных элективных курсов.

Ключевые слова: восприятие, технология, качество педагогического образования, элективные курсы.

Современная социально-культурная среда формируется под мощным воздействием реалий техногенной цивилизации. Практически лишь начав осознавать себя, ребенок должен многие свои действия подчинить тому порядку, который он часто не может сам себе объяснить и который навязывается самыми разнообразными техническими устройствами, назначение которых он просто не в состоянии понять. В процессе адаптации к миру техники и технологии маленький человек проходит ряд этапов, в которых активное участие принимает как семья, так и педагоги систем дошкольного и начального образования.

Целью настоящей статьи является попытка ответить на два вопроса. Первый носит более общий характер и звучит следующим образом: какие следует выработать подходы, чтобы ребенок, став взрослым, оптимально вписался в окружающий мир, не абсолютизируя достижения науки и техники и не отторгая их? Второй вопрос, более узкий: в каком направлении необходимо развивать педагогическое образование, чтобы современный учитель мог максимально эффективно помочь ребенку освоить процесс вхождения в окружающий его техномир?

Отвечая на первый вопрос, заметим, что при всем многообразии подходов к восприятию современной техногенной цивилизации предла-

гаемые варианты решения проблемы едины во мнении: необходимо не только рассматривать вопросы в их социальном аспекте, но постоянно обращать внимание на личностные факторы восприятия человеком техники и технологии. Именно это сочетание социального и психологического начал, закладываемых в семье, должен учитывать педагог, когда он сталкивается с нежеланием или неумением ребенка освоить какое-либо техническое устройство (будь это сложная игрушка или компьютер).

Существует расхожее представление о том, что дети быстро овладевают «техническими премудростями», а с легкой руки юмористов все малыши вообще представляются компьютерными гениями, которые выступают в роли учителей своих бабушек и дедушек в деле пользования кодовыми замками, пластиковыми карточками и Интернетом. Однако такое восприятие проблемы достаточно опасно потому, что следствие здесь принимается за причину. Способность ребенка легко запоминать определенную последовательность действий и воспроизводить ее еще не говорит о реальном понимании предмета. Не только сам ребенок, но и взрослые нередко попадают в своеобразную психологическую ловушку. Взрослея, ребенок начинает абсолютизировать возможности любой техники, особенно компьютерной. Сталкиваясь же с реалиями жизни и будучи не в состоянии решить какие-либо проблемы, он уходит в уже освоенный мир компьютерных игр, оставаясь лишь пользователем как компьютерной продукции, так и всего, что может предоставить ему современное общество, и не стремясь что-то дать

обществу. Естественно, что такое развитие событий в перспективе губительно для социума. Не может устроить общество и тот вариант, когда часть детей, являющихся социально неблагополучными, лишается доступа к продуктам научно-технического прогресса – такое положение в перспективе будет вести к возрастанию социальной напряженности.

Именно поэтому так важно разобраться в причинах неоднозначного восприятия техники и технологии как на уровне личности, так и на уровне различных по своему масштабу социальных групп, исходя из сложной структуры технико-технологического знания и той социальной роли, которую оно играет в современном мире [1; 2].

Нельзя не обратить внимание на то обстоятельство, что, в отличие от всех предыдущих эпох, сегодня ребенок вынужден осваивать окружающие его разнообразные и зачастую весьма сложные приборы и материалы на уровне обыденного сознания – слишком рано он начинает с ними знакомиться. Техника и технология настолько глубоко проникли в жизнь общества, что во многом именно через них и происходит освоение окружающего мира, приобретение знаний о нем. Этот уровень знакомства с техникой и технологией у детей дошкольного и младшего школьного возраста можно назвать предварительным. Педагогу необходимо учитывать изменившийся уровень технических знаний детей и строить их обучение в соответствии с этим.

Основной идеей при подготовке будущего учителя должно быть осознание им того обстоятельства, что современные материалы и технологии все более проникают в наш быт, качественно изменяя его. Даже та сфера деятельности, к которой применим термин «обслуживающий труд», существенно изменилась по сравнению с тем, что было еще несколько десятилетий назад. Лазерные измерительные приборы, краски, наносимые на неподготовленную поверхность, водяные краны с керамическими вкладышами и многие другие продукты высоких технологий (hi-tech) стали неотъемлемой частью нашего

жилища. Мы полагаем, что учитель не только может, но и должен ввести учащихся в мир высоких технологий.

Помимо знания передовых технологий для современного учителя важно понимание общих закономерностей научно-технического развития, преемственности в создании технических разработок, закономерности их появления при наличии социального заказа со стороны общества. При изучении соответствующих курсов значительное место следует отвести формированию компетенций в сфере информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) – как при поиске и подборе материала для самостоятельной работы, так и для приобретения навыков в подготовке и представлении материалов учебно-методического характера, которые студенту предстоит использовать в собственной педагогической практике [3].

Будущему учителю также необходимо обладать компетенциями в вопросах, связанных с промышленной экологией (особенно это важно для жителей современных техногенных мегаполисов). Педагог должен уметь просто и доходчиво довести до учеников мысль о взаимосвязи и взаимозависимости человека и природы, привить навыки бережного и рационального природопользования, объяснить необходимость применения ресурсосберегающих технологий не только в промышленности, на транспорте, в сельском хозяйстве, но и в быту. Изучение (в рамках курсов по выбору) предметов технико-экологической тематики дает учителю возможность компетентно и аргументированно показать ученикам, что экологическая культура в настоящее время стала частью общей культуры и определяет качество, а зачастую и саму возможность нашей жизни.

Незнание основ техники и технологии может привести не только к ее психологическому отторжению или, наоборот, идеализации, но и к формированию установки на некую первосортность теоретических областей научного знания по сравнению с прикладными. К сожалению, многие родители ориентируют ребенка таким образом, что он начинает разделять сферы деятельности на «чистые»,

«элитные» и «второсортные». К несчастью, в последнюю категорию часто попадает всё, что связано с техникой, исключая высокие технологии. Это может быть социально опасно, поскольку приводит к появлению большого числа потребителей благ современной цивилизации, не представляющих развития, но претендующих на высокие социальные позиции в обществе. Кроме того, само понятие «высокие технологии» весьма условно. Скорее надо говорить о современных технологиях, ведь каждая историческая эпоха имела свой hi-tech. Именно поэтому необходимо, чтобы будущий учитель понимал взаимосвязь социального и гуманитарного, органичную совместность исторического и технологического развития. Попытка решения данной задачи была, в частности, предпринята в рамках таких курсов по выбору, как «Научно-техническое развитие и общество» и «История техники», читаемых на ряде факультетов Московского городского педагогического университета (соответствующие методические материалы см. в [3–5]). При этом в зависимости от специализации может быть усилена техническая или гуманитарная составляющая профессиональной подготовки.

В заключение можно сделать вывод о том, что работа по оптимальной адаптации ребенка к современной техногенной среде должна стать неотъемлемой частью процесса его воспитания, ответственность за которое несут не только родители, но и педагоги. Такой подход требует качественного улучшения обучения студентов-педагогов с целью приобретения ими соответствующих компетенций:

- уверенного владения современными и традиционными технологиями;
- понимания психологических особенностей восприятия техники ребенком младшего возраста;
- учета особенностей социализации детей младшего возраста в современной техногенной среде.

Литература

1. Лебедев, С.А. Гносеологическая специфика технических и технологических наук / С.А. Лебедев, Н.М. Твердынин // Вестник МГУ. Серия 7 «Философия». – 2008. – С. 24–48.

2. Лебедев, С.А. Предмет и структура технических и технологических наук / С.А. Лебедев, Н.М. Твердынин // Философия математики и технических наук : уч. пос. для вузов / Под общей ред. проф. С.А. Лебедева. – М. : Академический проект, 2006. – С. 487–533.

3. Твердынин, Н.М. Активизация творческого начала при подготовке специалистов с высшим педагогическим образованием за счет привлечения информационно-коммуникационных технологий / Н.М. Твердынин, Е.Ф. Дегтярев, Т.Т. Фомина // Информационно-коммуникационные технологии в подготовке учителя технологии и учителя физики : сб. мат. науч.-практич. конф. : в 2-х ч. ; ч. 1 / Отв. ред. А.А. Богуславский. – Коломна : КГПИ, 2007. – С. 74–77.

4. Твердынин, Н.М. Научно-техническое развитие и общество : программа курса и учебно-метод. мат. / Н.М. Твердынин. – М. : МГПУ, 2005. – 80 с.

5. Твердынин, Н.М. Социальные процессы и научно-техническое развитие : сб. спецкурсов : метод. пос. для студентов / Н.М. Твердынин ; кафедра социально-гуманитарных наук. – М. : МГПУ, 2005. – 220 с.

Николай Михайлович Твердынин – канд. техн. наук, профессор, заведующий кафедрой машиноведения Московского городского педагогического университета, г. Москва.

Адаптивная модель сопровождения развития детей*

Г.Е. Котькова

Развитие и становление личности ребенка происходит в процессе психолого-педагогического и социального сопровождения, важным условием которого является взаимодействие субъектов образования. Деятельность по сопровождению строится как алгоритм, является социальной технологией и выявляет необходимость формировать у педагога/организатора определенные гностические умения.

Ключевые слова: комплексное сопровождение, модель-система, социальное партнерство, поливариантное развитие.

* Тема диссертации «Развитие личности ребенка в социально-педагогическом пространстве микрорайона». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор Е.Н. Пузанкова.

Становление новой концепции среднего образования в России в конце XX в. высветило два подхода к сути формирования подрастающего человека. Один объединил приверженцев традиционного понимания, определяющего отношения между обществом и ребенком, педагогом и школьником как воспитание. Другой связывает сторонников взгляда на становление человека как на его непрерывное образование. Условием успешного самоопределения, самореализации, самореабилитации является овладение и педагогом, и воспитанником способами и механизмами саморазвития. Данный механизм входит в подсистему психолого-педагогической поддержки в образовании.

В настоящее время мысль о необходимости сопровождения развития всех категорий детей рассматривается как очевидная учеными и практиками, развивающими и воплощающими в жизнь идеи педагогики успеха [1–3].

Мы считаем, что в современной педагогической практике сопровождение может оказать эффективную помощь людям с различными проблемами (видимыми и неявными).

Искусство сопровождающего (учителя, воспитателя, социального педагога, психолога, «узкого» специалиста, организатора, вожатого, администратора и др.) заключается в отборе системообразующих факторов для адаптивной модели сопровождения развития как конкретной личности, так и субъектов – участников взаимодействия (образовательных учреждений, семьи, социальных и медицинских служб).

Наиболее сложной и ответственной является подготовка специалиста. В нашем исследовании «Развитие личности ребенка в социально-педагогическом пространстве микросоциума» описана структура деятельности специалиста по моделированию среды отношений, деятельности в процессе разработки адаптивной модели сопровождения. Это описание основывается на определении, что «моделирование (структура деятельности) есть логическое ее упорядочение, представление в на-

глядной форме» [4, с. 580]. Создание актуальной модели, по нашему мнению, сводится к определенной последовательности действий специалиста: 1) отбор системообразующих факторов; 2) упорядочение условий развития; 3) компоновка элементов (субъектов) для последующего построения адаптивной (приспособленной) модели сопровождения развития личности ребенка.

Эти действия связаны с переработкой некоторого объема информации, т.е. моделированием содержания, установлением порядка взаимодействия, шагов сопровождения.

Как показывает практика, наиболее сложным остается вопрос, как отбирать и компоновать системообразующие элементы.

Рассмотрим последовательность шагов, обеспечивающих реализацию выделенных выше действий специалиста.

Первый этап – отбор системообразующих факторов. К ним мы относим 1) образовательную среду (социум); 2) отношения; 3) деятельность; 4) «заказ» семьи, школы, общественности, государственной власти на местах.

При определенных условиях среда может стать как фактором замедления личностного развития, так и фактором ускоренного продвижения вперед. Отбор осуществляется с учетом того, что социальный состав и социальная структура находятся в тесной взаимосвязи и активно влияют друг на друга. Развитие творческой личности происходит в открытых социуму образовательно-воспитательных системах. В качестве такой системы мы видим модель школы-комплекса. Поэтому взрослые участники образовательного процесса, выбирая в качестве системообразующего фактора развитие отношений, строят сопровождение на принципе педагогического партнерства. В тех образовательных учреждениях, где в качестве системообразующего фактора в развитии личности выбирают семью, происходит глубокий пересмотр отношений школы с семьей. Взаимодействие с родителями начинается с детского сада и непрерывно продолжается все годы учебы ребенка в школе. Такое взаимодействие наце-

лено на педагогизацию семьи, на формирование ее «социального заказа» образа-модели выпускника в соответствии с гражданской позицией общества и государства.

Столь же серьезен вопрос о подготовке действующих педагогов и управленцев. Успех во многом зависит от тех, кто организует данный процесс. Подготовка преподавателя/воспитателя рядом учреждений выбирается в качестве системообразующего фактора в организации процесса сопровождения. Деятельность по сопровождению строится как алгоритм (последовательность шагов), является социальной технологией, поэтому необходимо развить у педагога (организатора сопровождения) умения действовать соответственно.

Учитывая сказанное, наша модель действий педагога на этапе отбора системообразующих факторов может быть представлена графически (см. схему 1).

Как видим, модель деятельности на этапе отбора системообразующего фактора развития представляет собой последовательную схему действий и операций. Переработка информации связана, во-первых, с выделением основных элементов содержания образования (знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений), их видов и признаков, с созданием «поля развития»; во-вторых, с «перевоплощением» содержания образования, т.е. с его переводом в личностную индивидуальную траекторию развития,

Схема 1

Действия по отбору системообразующих факторов сопровождения

Внешние условия	Макросоциум (глобализация)	Шаги по сопоставлению	<ul style="list-style-type: none"> – исторических корней; – этнической ментальности; – ценностных ориентиров; – точки отсчета в продвижении к глобальным компетенциям
	Государство (как среда)	Шаги по изучению	<ul style="list-style-type: none"> – государственной стратегии; – социальной политики; – позиции СМИ; – общественно-политических организаций и структур
	Микросоциум (локализация)	Шаги по определению	<ul style="list-style-type: none"> – субъектов обучения, воспитания, развития; их возможностей; – традиций, связей социальных институтов; – социального паспорта; – полиэтнических характеристик; – особенностей инфраструктуры
Внутренние условия	Образовательное учреждение (как социальный институт)	Шаги по выявлению	<ul style="list-style-type: none"> – цели, установок программы развития ОУ; – готовности кадров; – существующих отношений, правил; – творческого общего, профильного и дополнительного образования
	Семья (как субъект)	Шаги по формированию	<ul style="list-style-type: none"> – заказа-требования; – социального портрета; – уклада жизнедеятельности; – психологического климата
	Ребенок (как субъект)	Шаги по установлению	<ul style="list-style-type: none"> – заказа-желания; – биопсихологических возможностей, культурных навыков; – проблемных зон; – индивидуальной траектории развития

определением места в социуме; в-третьих, с композиционным построением модели развития, установлением связей.

Обратимся к примерам и рассмотрим **конкретные активные модели сопровождения развития личности ребенка**, разработанные и апробированные в Орловском районе Орловской области.

Первая модель – создана в рамках взаимодействия субъектов Знаменского поселения: школы-комплекса (Знаменская средняя школа и ее детские сады № 1, 2, 3, 4), реабилитационного центра «Березки», Центра детского творчества и Центра психолого-педагогического и медико-социального сопровождения; призвана *показать возможности комплексного сопровождения развития личности ребенка*. Схема-алгоритм активной модели сопровождения опирается на перспективы и ожидаемые результаты личностно ориентированного обучения, на смоделированный образ выпускника каждой ступени, самостоятельные программы. С 2007 г. юридически оформлена организационная модель типа «интеграция».

Вторая модель – построена как содружество на основе пакета соглашений о взаимодействии основных субъектов: ГОУ ВПО «Орловский государственный университет» – Овсянниковская школа/сад, Центр детского творчества и Центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения Орловского района; нацелена на *становление профессионализма педагога/организатора сопровождения развития личности ребенка*. Проблемный «заказ», являющийся системообразующим фактором модели, определен взаимоотношениями внутри общеобразовательного учреждения; схема-алгоритм ориентирует педагога на формируемый образ педагога/специалиста, вырисовывает адаптивную модель становления профессионала, сопровождающего развитие личности учащегося.

Третья модель – *комплексное сопровождение ребенка в сельском социуме* – представлена в рамках взаимодействия: Лавровская школа/сад – детская деревня «SOS» – социальные системы Лавровского поселе-

ния и районные Центр детского творчества и Центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения. Рассматривая роль общества в формировании образованной и воспитанной личности в качестве ключевого фактора, коллектив Лавровской школы увидел проблемный «заказ» в содержательно-организационной стороне социально-педагогического пространства. Сложилась и оформлена организационная модель «содружество», где отношения строятся на основе пакета договоров и соглашений.

Четвертая актуальная модель – *сопровождение развития семьи* с участием субъектов ГОУ ВПО «Орловский государственный университет» – Жилинская средняя школа – Жилинский центр развития ребенка и районные Центр детского творчества и Центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения. Эта система-комплекс представляет собой кооперацию на основе договора о взаимодействии. Существуют разные подходы к определению места школы среди окружающих ее социальных институтов и различных учреждений. Данная модель основывается на социальном партнерстве – одной из наиболее развитых форм социального взаимодействия, которая дает возможность увидеть школу в ее социальном окружении в системе развития связей с внешним миром.

В рамках реализации национального проекта «Образование» Жилинская средняя школа стала образовательно-культурным, оздоровительным центром, а детский сад № 19 – Центром развития ребенка. Готовность образовательных учреждений к сотрудничеству с семьей и другими социальными институтами обусловлена их местоположением: школа и сад находятся в пригороде г. Орла в 2 км от города (в поселке 3 тыс. жителей, в том числе 430 детей). Социальная сфера достаточно однородна: это люди, работающие в Научно-исследовательском институте плодовых культур (ученые, кандидаты, доктора наук и просто рабочие-садоводы), увлеченные общим делом и стремящиеся к тому, чтобы дети росли развитыми, образованными, воспитанными и культурными. Адаптированная цепочка «педаго-

ги/воспитатели – ребенок – родители» помогает устанавливать партнерские отношения с семьей ребенка, а также объединять усилия для развития и воспитания детей, осуществлять взаимопомощь при решении возникающих проблем. В модели-комплексе выстроена система работы по педагогическому просвещению родителей. Образовательные учреждения расширяют контакты с различными учреждениями других социальных систем: Центром детского творчества, Центром психолого-педагогического и медико-социального сопровождения, органами опеки и попечительства, отделом социальной защиты населения Орловского района, Мезенским педагогическим колледжем, Орловским государственным университетом, районной поликлиникой и областным родильным домом.

Процесс социализации личности ребенка начинается со знакомства с родным поселком, детским садом, школой.

В ходе совместных творческих встреч постоянно решаются две взаимосвязанные задачи: как нейтрализовать возможное отрицательное влияние семейной микросреды и оказать помощь родителям в самосовершенствовании и овладении педагогической культурой. Большое внимание уделяется формированию семейных традиций по организации свободного времени. Родители активно участвуют во всех праздничных мероприятиях, проводимых в содружестве школа – сад, присутствуют на открытых занятиях и уроках, выходят на экологические субботники, облагораживая территорию поселка и т.д.

Социальные педагоги осуществляют мониторинг и учет детей из семей «группы риска», посещая их на дому независимо от того, детсадовский это ребенок или нет. Для родителей созданы уголки пропаганды педагогических знаний, где демонстрируются консультативные материалы. Лучший опыт семейного воспитания регулярно представляется в виде фотогазет, коллективных работ, фотомонтажей как в Центре развития ребенка, так и в НИИ.

Как показывает опыт, накопленный Центром развития ребенка

и Жилинской средней школой, хорошие результаты адаптации к школе дает координация работы специалистов детского сада и школы. Эффективными формами взаимодействия являются совместные совещания, педагогические советы, «круглые столы», взаимопосещение уроков воспитателями и педагогами. Служба сопровождения констатирует определенные успехи, но есть и проблемы, которые необходимо решать. Поэтому комплекс школа – сад как открытая и развивающаяся система координирует свою социально-педагогическую деятельность со всеми учреждениями для организации качественного комплексного сопровождения развития ребенка и семьи.

Как построена система взаимодействия школы с различными службами, основанная на социальном партнерстве, представлено на схеме 2.

При компоновке модели организаторами сопровождения был взят за основу системообразующий фактор – социально значимый заказ родителей, суть которого – взаимопонимание, партнерство взрослых и детей. Были учтены условия взаимодействия в локальном поселении: проблемы семей, социально-бытовой уклад населения. В настоящее время здесь реализуется проект «Наш русский дом». Базовыми ценностями в проекте признаны: традиционный русский уклад и образ жизни, опыт предков; отношение к семье как основе жизни и главной ценности – ячейке общества; душевность и духовность в отношениях членов семьи друг к другу; целомудрие и нравственное отношение к вопросам половой жизни.

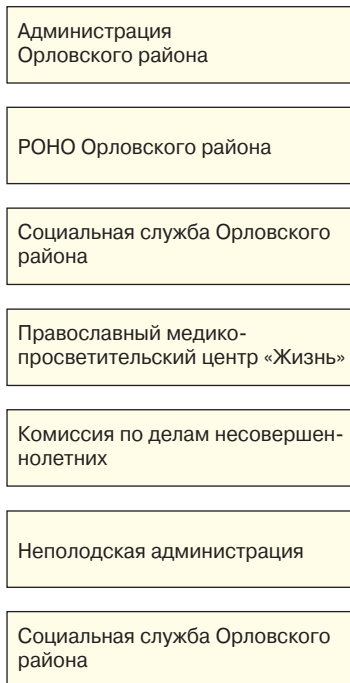
Результат реализации проекта видится как переход семейных взаимоотношений на новый качественный уровень взаимопонимания, обретение учащимися умения и желания проектировать и строить свою жизнь на основе духовных ценностей русской культуры; осознание личной ответственности за строительство семьи.

Данный проект успешно реализуется через

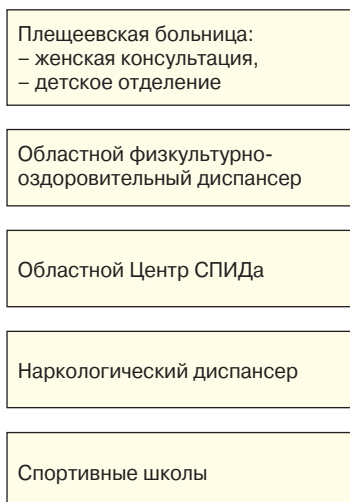
– разработку совместно с родителями системы единых педагогических требований и согласование основных

**Взаимодействие школы с социальными, общественными,
коррекционно-педагогическими и лечебно-профилактическими службами**

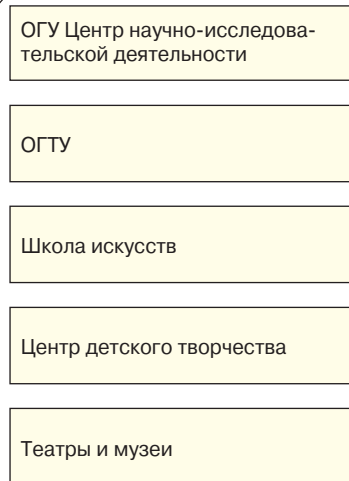
**1-й блок –
социально-административный**



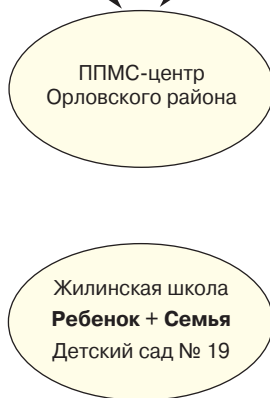
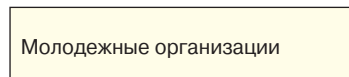
**2-й блок –
лечебно-профилактические
службы**



**3-й блок –
культурно-образовательный**



**4-й блок –
общественные организации**



направлений школьного и домашнего семейного воспитания; проведение тематических классных часов и внеклассных мероприятий, библиотечных чтений по основным про-

- организацию постоянно действующего лектория для родителей;
- проведение «круглого стола» с участием всех субъектов педагогического процесса по вопросам семейного воспитания (раз в четверть);
- организацию совместных с родителями и учителями досугово-развлекательных игр, фольклорных, театрализованных и спортивных праздников, тематических конкурсов «А ну-ка ...», праздника «За честь семьи, за честь школы» (15 мая в День семьи).

Существующие проблемы, социальный заказ определяют, какая из актуальных моделей станет активной и в какой период. Выбор за авторами моделирования – организаторами сопровождения.

Это могут быть как самостоятельные программы, так и интегрирующиеся в целостную адаптивную модель. Интеграция актуальных моделей в единую адаптивную модель комплексного сопровождения способствует соразвитию всех участников образовательного процесса.

Литература

1. Газман, О.С. Неклассическое воспитание : От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – М. : Изд. дом «Новый учебник», 2003. – 320 с.
2. Кевля, Ф.И. Прогнозирование личностно-го развития ребенка в деятельности социально-го педагога / Ф.И. Кевля ; Мин-во образования Рос. Федерации, Моск. гос. пед. ун-т. – М. ; Вологда : ВГПУ, 2000. – 158 с.
3. Липский, И.А. Социальная педагогика : Методический анализ : учеб. пос. / И.А. Липский. – М. : ТЦ «Сфера», 2004. – 317 с.
4. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : Большая рос. энцикл., 1993. – Т. 1. С. 580.
5. Селевко, Г. Уклад жизнедеятельности современной школы / Г. Селевко, О. Соловьева // Народное образование. – 2006. – № 1. – С. 183–188.

Галина Евгеньевна Котыкова – канд. пед. наук, доцент кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы Орловского государственного университета, г. Орел.

К определению понятия «функционально грамотная языковая личность»

Е.В. Бунеева

В статье рассматриваются подходы к определению понятия «языковая личность» в лингвистике, лингводидактике, педагогике; модели языковой личности и соотнесение их уровней с содержанием начального языкового образования; дается определение понятия «функционально грамотная языковая личность младшего школьника».

Ключевые слова: языковая личность, модель языковой личности, функционально грамотная языковая личность.

Проблема «личность и язык» впервые начала рассматриваться в философских трактатах. Человек говорящий, по мнению многих философов, должен поступиться некоторыми (если не многими) своими неповторимыми чертами именно вследствие того, что им используется конкрет-

ный язык. Б. Рассел считал, что язык по своей природе социален в отношении своих основных функций: даже ведя дневник только для себя, мы тем не менее не можем быть сверхиндивидуальными. Поэтому «то, что наиболее лично в опыте каждого индивида, обычно улетучивается по ходу перевода на этот язык. Более того, сама направленность на публику в языке в значительной степени иллюзорна. Конкретное словесное выражение интерпретируется компетентными слушающими таким образом, чтобы быть истинным или ложным для каждого из них, – и тем не менее значит это выражение для каждого из них что-то свое. Различия, не затрагивающие истинность или ложность высказывания, обычно обладают малой практической значимостью, а потому ими пренебрегают, отчего наш личный мир нам кажется гораздо более близким к миру общественному, чем это есть на самом деле». По мнению философа, язык обладает двумя главными целями: выражение и сообщение. Более того, «язык служит не только для выражения мыслей, но и для изготовления мыслей, которые иначе бы и не существовали вовсе» [10, с. 58–61].

Философы языка, близкие к психоанализу (например, ранний Ж. Лакан, Д. Бертоле), устанавливают не два, а три фокуса, вокруг которых разворачивается личность: 1) индивидуальность, связанная с конкретной историей жизни; 2) структурность, связанная с типичными элементами, затрагивающими любое развитие человека; 3) социальность, связанная с социальным взаимодействием одного человека с другими. Индивидуальность придает всему, с чем она сталкивается, – в частности, и интерпретации речи – целостность и завершенность. В то же время индивидуум действует как бы в согласии с языком, в который он погружен в силу своего нахождения в данном обществе, формируется этим языком. Однако проявляется речевой индивид и существует для его интерпретатора только в его речи.

Отсюда возможно толкование языковой личности как личности, выраженной в языке. Однако в этом слу-

чае нужно избегать узости понимания языковой личности. При таком подходе неизбежно ошибочное допущение, что, изучив фонетические, грамматические, стилистические и другие характеристики речи конкретного человека, можно говорить об исследовании особенностей языковой личности.

Понятие «языковая личность» возникло в антропологической лингвистике, где оно занимает центральное место и даже дало имя новой научной дисциплине – лингвистической персонологии.

Сам термин был введен в лингвистику в 30-х годах XX в. В.В. Виноградовым, который исследовал язык художественной литературы. Определяя языковую личность ученый не дал, но заметил, что языковая личность «как вмещилище социально-языковых форм и норм коллектива, как фокус скрещения и слияния разных социально языковых категорий» интересовала уже Бодуэна де Куртене, для которого «проблема индивидуального творчества была чуждой».

Примерно в это же время американский языковед Эдвард Сепир в работе «Речь как черта личности» пытался выяснить, как отражаются в речи индивидуальные особенности человека.

В 60-х годах XX в. к понятию языковой личности обращался Лео Вайсгербер, который развил идеи В. фон Гумбольдта относительно неразрывной связи с родным языком. В своем труде «Die sprachliche Personlichkeit» («Языковая личность») ученый рассматривает языковую личность сквозь призму феномена родного языка, к которому эта личность относится. Однако определения понятия языковой личности Вайсгербер не приводит. Обосновывая свой «закон родного языка» и рассматривая отдельную личность, он утверждает, что родной язык – процесс языкового изображения мира, и доказывает, что действенность родного языка прослеживается на протяжении всего развития языковой личности [4, с. 8–9].

Концепцию языковой личности, которая рассматривалась как центральное понятие лингводидактики, предложил в первой половине 80-х годов XX в. Г.И. Богин.

По его мнению, языковая личность – это «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности исполнять речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [4, с. 14]. Прежде всего под языковой личностью им понимается человек как носитель языка, взятый со стороны его способности к речевой деятельности [2], т. е. комплекс психофизических свойств индивида, позволяющий ему производить и воспринимать речевые произведения – по существу, речевая личность.

Со второй половины 80-х годов проблему национальной языковой личности на материале русского языка, в частности языка художественных произведений, фундаментально разрабатывает Ю.Н. Караулов. Особенный интерес для языковедов данная проблема представляет в свете предложенного Ю.Н. Карауловым нового подхода: за каждым текстом стоит языковая личность (в противовес основному тезису лингвистических исследований последнего полувека XX столетия – «за каждым текстом стоит система языка»).

Кроме того, во второй половине XX века появились исследования роли человеческого фактора в языке, поновому начали рассматриваться такие проблемы, как язык и мышление, национальный язык определенного этноса, язык и картина мира, языковая личность и др.

Новейшие исследования в области коммуникативной лингвистики открыли перспективы изучения проблемы языковой личности. Все чаще и убедительнее лингвисты говорят сегодня о языке как способе вербализации человеческого общения в процессе совместной деятельности людей. «Введение понятия личности в лингвистику означает возможность говорить о том, что язык принадлежит прежде всего личности, осознающей себя и свое место в мире, свою роль в практической деятельности и языковом общении» [6, с. 45].

Изучение языковой личности Г.В. Ейгером и И.А. Рапопортом созвучно с приведенным выше определением Г.И. Богина: «Языковая личность – это человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности

исполнять речевые поступки, тот, кто присваивает язык, для кого язык является речью» [1, с. 25].

Исследователи доказательно замечают, что черты языковой личности выражаются в индивидуально-авторской картине мира, подчеркивают такие характерные признаки языковой личности, как «соединение у личности говорящего его языковой компетенции, стремления к творческому самовыражению, свободного, автоматического осуществления разносторонней языковой деятельности. Языковая личность сознательно относится к своей языковой практике, несет на себе отражение общественно-социальной, территориальной среды, традиций воспитания в национальной культуре. Творческий подход и уровень языковой компетенции стимулируют языковую личность до совершенствования языка, развития языкового вкуса, постоянного отображения в языке мировоззренческо-общественных, национально-культурных источников и поисков новых, эффективных, индивидуально-стилистических средств языковой выразительности» [9, с. 41]. Подобную мысль высказывают и Г.В. Ейгер и И.А. Рапопорт: «Языковая личность характеризуется не только тем, что она знает о языке, а и тем, что она может с языком делать» [6, с. 55].

Современные лингвистические словари определения термина «языковая личность» до сих пор не дают.

Обращение ученых к проблеме языковой личности, включение ее в лингвистическую парадигму в последние два десятилетия связано с общей гуманизацией языкознания, с поворотом к ценностно ориентированным областям знания, с возвращением антропоцентрической картины мира.

Таким образом, понятие «языковая личность» образовано проекцией в область языкознания соответствующего междисциплинарного термина, в значении которого преломляются философские, социологические и психологические взгляды на общественно значимую совокупность физических и духовных свойств человека, составляющих его качественную определенность. Проблема языковой личности активно рассмат-

ривается в разных аспектах: психолингвистическом, социолингвистическом, культурологическом, лингводидактическом, функциональном и др.

Так, С.Г. Воркачев работал в русле лингвокультурологического направления при изучении языковой личности. Языковая личность в данном подходе понимается как «собирательный культурно-исторический образ» [5, с. 69]. В работах Ю.Н. Караулова понятие «языковая личность» определено с позиций лингводидактического направления, им же представлена модель языковой личности. «Языковая личность – совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и воспроизведение им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью...» [7, с. 120]. В своей монографии «Русский язык и языковая личность» он определяет языковую личность как личность, реконструированную в основных своих чертах на основе языковых черт [7, с. 40].

Признавая научную ценность различных подходов к изучению языковой личности, мы придерживаемся подхода Ю.Н. Караулова, в центре которого – личность как носитель языка, владеющий совокупностью речевых умений, что соотносится с концепцией Образовательной системы «Школа 2100». Под языковой личностью вслед за А.А. Леонтьевым мы будем понимать не частный аспект личности вообще, а углубление, развитие, насыщение дополнительным содержанием самого понятия «личность».

С учетом обозначенных выше подходов к пониманию языковой личности мы с **общепедагогических позиций определяем языковую личность** как человека, обладающего умениями, способностями и характеристиками, обеспечивающими восприятие, понимание, воспроизведение и создание им речевых произведений (текстов).

При этом такая языковая личность может характеризоваться следующими признаками:

а) полнотой владения родным языком, родной речью во всем ее разнообразии;

б) личностными интересами, способностями и умениями в социальной жизни;

в) потребностью и способностью к рефлексии над собственной речью и ее совершенствованию;

г) потребностью в речевом самовыражении и в речевом творчестве как одном из способов самовыражения.

Г.И. Богин предложил исходную модель языковой личности, выделив в ее структуре 5 следующих уровней владения языковым знанием на основе типичных недостатков языковых поступков:

– уровень правильности предполагает знание достаточно большого лексического запаса, основных закономерностей языка и позволяет строить высказывания в соответствии с правилами языка;

– уровень интериоризации предполагает глубинное, осознанное осмысление изученного языкового материала, деятельностную позицию по отношению к языковому знанию;

– уровень насыщенности определяется отраженностью в речи разнообразия и богатства выразительных средств языка;

– уровень адекватного выбора определяется соответствием речевой деятельности и коммуникативной ситуации, характеризуется соответствием языковых средств, используемых в высказывании, сфере общения;

– уровень адекватного синтеза учитывает соответствие порожденного личностью текста всему комплексу содержательных и коммуникативных задач, положенных в его основу [3, с. 69].

Соотнесение уровней данной модели с содержанием языкового образования в начальной школе позволяет определить **возможности развития языковой личности младшего школьника.**

Так, первый уровень включает работу по освоению законов языка в области фонетики, особенно в период обучения грамоте, лексики, морфологии, синтаксиса, а также освоение правил письма как технологической стороны письменной речи,

составление предложений, конструирование текста.

На втором уровне обеспечивается мотивация младшего школьника к использованию освоенного языкового материала в устной и письменной речи.

Уровень насыщенности в начальной школе проявляется прежде всего через дидактический материал учебников русского языка и литературного чтения, в которых можно наблюдать выразительный потенциал языковых средств. Способом обогащения речи младшего школьника выразительными средствами языка является система таких речевых упражнений, как свободный диктант и обучающее изложение.

Дальнейшее развитие первого – третьего уровней и обращение к четвертому и пятому уровням обеспечиваются на следующей ступени образования.

Свою структуру языковой личности предложил Ю.Н. Караулов. Языковая личность представляет собой сложное явление с многоуровневой организацией. В теоретико-гносеологической модели языковой личности Ю.Н. Караулова выделяются три уровня: 1) вербально-семантический, 2) когнитивный и 3) мотивационный. Критериями выделения данных уровней являются типовые единицы – слова, обобщенные понятия – концепты и коммуникативно-деятельностные потребности, отношения между этими единицами и стереотипы их объединения в определенные комплексы.

Данная трехуровневая модель позволяет рассматривать разнообразные качественные признаки языковой личности в рамках трех существенных характеристик – вербально-семантической, или собственно языковой, когнитивной (познавательной) и прагматической.

По утверждению Ю.Н. Караулова, уровни находятся в зависимости один от другого, но эта зависимость далеко не прямая и не однозначная. Знание об устройстве и особенностях функционирования вербально-семантического уровня данной личности еще не дает оснований делать заключение о языковой модели мира, т.е. от лексикона личности нельзя перейти не-

посредственно к ее тезаурусу; точно так же, коль скоро нам известен тезаурус личности, мы еще не можем делать вывод о мотивах и целях, управляющих ее текстами [7, с. 52]. Для перехода от одного уровня к другому каждый раз нужна дополнительная экстралингвистическая информация, поставляемая социальной составляющей языка и связанная с «историей» ее приобретения и принятыми в данном обществе стереотипами в соотношении жизненно важных понятий, идей. На основе этой информации возможен переход от вербально-семантического уровня к лингвокогнитивному. Для перехода к мотивационно-прагматическому уровню необходима дополнительная информация о социальном функционировании языковой личности, о ее социальных ролях [6, с. 16].

Таким образом, обе модели языковой личности (Г.И. Богина и Ю.Н. Караулова) отражают становление языковой личности, которое происходит путем продвижения от одного уровня владения языковым знанием к другому уровню, более высокому. Уровни владения языковым знанием соотносятся с основными этапами в развитии ребенка, обучающегося в школе, предполагают его самостоятельность, познавательную активность и проявляются в речевой деятельности. Языковое знание присваивается младшим школьником во время его открытия, осознается им и трансформируется в личностное языковое знание.

Первые упоминания о формировании языковой личности учащихся можно найти у основоположника методики русского языка Ф.И. Буслаева: «...основная задача и для низших, и для высших ступеней обучения – развитие врожденного дара слова». О внимании к «развитию личного языка учащегося» писал в своих работах А.Д. Алферов. Большой вклад в область определения содержания языкового образования внес А.В. Текучёв, который создал методику языкового анализа, разрабатывал общие вопросы методики русского языка. Значение начального языкового образования для развития личности младшего школьника,

пути становления языковой личности в процессе изучения русского языка рассматриваются в работах Е.В. Алтабаевой, А.С. Дёмышевой, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, В.В. Наумова, Т.Г. Рамзаевой и др.

Однако аналитические исследования соотношения понятий «языковая личность» и «функциональная грамотность» сегодня только начинаются (Л.В. Трубайчук, Л.Н. Чипышева). Мы определили понятие «функционально грамотная языковая личность младшего школьника» на основе данного выше понятия «языковая личность» и предложенного А.А. Леонтьевым понятия «функциональная грамотность учащихся» [8, с. 105].

При этом мы рассматриваем функциональную грамотность как атрибутивную характеристику языковой личности, определяющую уровень владения и пользования русским языком, достижение которого востребовано в социокультурном пространстве.

Функционально грамотная языковая личность младшего школьника – это носитель языка, воспринимающий этот язык как эстетическую и культурную ценность, способный в различных жизненных ситуациях свободно использовать умения всех видов речевой деятельности

- для получения информации из текста (чтение и слушание);
- для передачи информации в реальном общении (говорение и письмо);
- для создания, оценки и совершенствования собственных речевых произведений.

Функционально грамотную языковую личность младшего школьника можно рассматривать на разных педагогических уровнях: общепедагогическом, дидактическом и методическом.

На общепедагогическом уровне функционально грамотную языковую личность отличают желание и умение учиться на протяжении всей жизни, способность к самообразованию и самореализации (А.А. Леонтьев).

Эти положения нашли свое отражение на дидактическом уровне в учебно-методических комплексах по русскому языку ОС «Школа 2100»:

- в программе определены не только предметные цели изучения русского языка, но и общепредметные

(общеучебные) умения, которые становятся сегодня приоритетными;

– программа определяет, а учебники опираются на сквозные содержательно-методические линии развития младшего школьника средствами предмета;

– учебники для начальной школы включают материал для развития трех уровней языковой личности (по Г.И. Богину), систему упражнений на развитие всех видов речевой деятельности, проблемные вопросы, алгоритмы, задания на самоконтроль и самооценку.

Литература

1. Богин, Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : автореф. дисс. ... докт. филол. наук / Г.И. Богин. – Л., 1984. – 38 с.

2. Богин, Г.И. Типология понимания текста / Г.И. Богин. – Калинин : КГУ, 1986. – 86 с.

3. Богин, Г.И. Языковая личность школьника как формат для определения успешности его филологической подготовки / Г.И. Богин. – Тверь : Просвещение, 1998. – 164 с.

4. Бондалетов, В.Д. Социальная лингвистика / В.Д. Бондалетов. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.

5. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт : Становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.

6. Ейгер, Г.В. Язык и личность : учеб. пос. / Г.В. Ейгер, И.А. Рапопорт. – Харьков, 1991. – 81 с.

7. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М. : Наука, 1997. – 132 с.

8. Образовательная система «Школа 2100» : Педагогика здравого смысла : сб. мат. / Под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс ; Изд. дом РАО, 2003. – 368 с.

9. Петровский, А.В. Личность в психологии : Парадигма субъективности / А.В. Петровский. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.

10. Рассел, Б. Человеческое познание, его сферы и границы / Б. Рассел. – 1948.

«Человек вопрошающий» в профессионально-педагогическом диалоге на уроке русского языка*

Т.И. Вострикова

В статье получила отражение проблема структурирования учителем вопросительных высказываний различных типов (тактических, стратегических, риторических). Данное умение рассматривается как одно из важнейших в процессе организации профессионально-педагогического диалога на уроке русского языка. Говорится также о вопросительных высказываниях, структурируемых учениками. Такие высказывания квалифицируются не только как весьма значимый элемент обучения, но и как необходимое условие организации равноправного (при ведущей роли педагога), психологически комфортного научного-учебного общения.

Ключевые слова: урок русского языка, профессионально-педагогический диалог, вопросительное высказывание учителя, вопросительное высказывание ученика.

Как известно, основным объектом изучения антропоцентрического языкознания является *homo loguens* – «человек говорящий», языковая личность. Развитие человека в его коммуникативно-речевой компетенции рассматривается в наши дни и как одна из главных методических задач. Ведущая роль в ее решении, безусловно, должна быть отведена уроку родного языка, который, по мнению К.Д. Ушинского, является собой «предмет предметов».

Уникальность учебного предмета «Русский язык» состоит, как известно, в том, что язык здесь – это одновременно и *предмет изучения*, и *инструмент обучения*. Еще М.М. Бахтин, говоря о становлении языковой личности, писал: «Процесс усвоения родного языка ребенком есть процесс постепенного вхождения ребенка в речевое общение. По

Екатерина Валерьевна Бунеева – канд. пед. наук, доцент, автор серии учебников по русскому языку и литературному чтению в Образовательной системе «Школа 2100», г. Москва.

* Тема диссертации «Профессионально-педагогический диалог в структуре урока русского языка: речеведческий аспект». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор Н.А. Ипполитова.

мере этого вхождения формируется и наполняется содержанием его сознание» [1, с. 376]. Приведенное утверждение не потеряло своей актуальности. А потому каждый урок родного языка уже в начальной школе должен представлять собой процесс «вхождения ребенка в речевое общение», урок-взаимодействие, урок-диалог.

Подлинный – *научающий* – диалог возможен только в том случае, если учитель русского языка сам является компетентной, активной языковой личностью. Закономерно, что проблема подготовки учителя русского языка, способного к продуктивному, психологически комфортному научно-учебному общению с учащимися, выдвигается сегодня на первый план.

Грамотно организованный научно-учебный диалог предполагает, что учитель владеет целым рядом профессионально значимых коммуникативно-речевых умений [2]. В числе этих умений – запрос учителем информации, *структурирование вопросительного высказывания*. Таким образом, общая проблема «человека говорящего» в профессионально-педагогическом диалоге дополняется проблемой «человека вопрошающего».

Методические требования к постановке вопроса были сформулированы А.В. Текучёвым [3, с. 72]. Задаваемый учителем вопрос должен быть ясным, четким по формулировке, понятным для учащихся. На уроке русского языка не место громоздким, многочленным вопросительным высказываниям. Каждый обращенный к учащимся вопрос должен заключать в себе одну проблему (микропроблему), а не ряд проблем. Трудно, к примеру, признать грамотным такое высказывание учителя: «Что, ребята, вы знаете о существительном? Расскажите!»

Следует избегать в научно-учебном общении таких вопросов со стороны учителя, которые предполагают односложный ответ ученика («да», «нет», «может», «не может» и т.п.). Поскольку диалог на уроке русского языка есть средство развития лингвистического чутья

и речи учащихся, то нормой должны стать вопросы, требующие связного рассказа.

Диалог на лингвистическую тему предполагает, что учителем используются различные в структурно-семантическом и функциональном отношениях вопросительные высказывания. Это, во-первых, высказывания, требующие немедленной ответной реакции со стороны ученика. Подобного рода вопросы мы именуем *«тактическими»*. Учитель, задавая тот или иной «тактический» вопрос, должен предусмотреть и *речевые подсказки*, помогающие ученику построить ответ. Необходимо помнить, что наиболее простая формулировка задания – вопрос, содержащий либо собственно глагол, либо причастие, которые затем используются учеником при ответе. К номинативным же формам при формулировке заданий надо подходить с большой осторожностью: они являются наиболее трудными, так как не содержат никаких речевых подсказок [4, с. 155].

Приведем пример:

- Какой частью речи *выражено* подлежащее в этом предложении?
- Подлежащее *выражено* именем существительным.

Интенциональные значения в диалогической речи учителя выражаются чаще всего при помощи глаголов – императивов «совместного действия» («*Посмотрим* внимательно: какие слова имеют приставку, о которой мы говорили?»); «*Давайте подумаем*, ребята, почему в корне слова пишется *и*?»; «*Попробуем объяснить*, почему эти слова можно считать синонимами?» и др.). Важно, что вопросительные высказывания, в состав которых входят подобного рода элементы, как правило, не допускают односложных ответов со стороны учащихся. Более того, подсказанная такими вопросами форма ответов обучает детей речевой культуре, заставляет не уклоняться от вопроса, а прямо отвечать на него. Педагогическая деятельность, как никакая другая, требует умения строить такие вопросительные высказывания «тактического» характера, в которых с самого начала

были бы учтены возможные ответные реакции. «Трудность не в том, как ответит ученик, – убеждены Н.М. Яковлев и А.М. Сохор, – а в том, как спросит учитель. От учителя зависит ответ ученика» [5, с. 94].

Особо значимы в педагогическом диалоге вопросы, благодаря которым учитель определяет, насколько осмысленно дети воспринимают учебную информацию, нет ли «симуляции понимания» с их стороны: «Итак, ребята, к какому выводу мы пришли? Давайте его сформулируем»; «Какие собственные примеры вы можете привести?» и т.п.

Специфической особенностью педагогического диалога является наличие в его структуре и таких вопросов, которые не рассчитаны на немедленную ответную реакцию со стороны учащихся. Эти вопросы целесообразно именовать «*стратегическими*». Так, «стратегический» характер носят развернутые вопросительные высказывания учителя, в которых формулируются требующие разрешения учебно-познавательные проблемы. Например: «Почему же мы понимаем то, что нам сказал или написал другой человек? Что помогает нам понимать друг друга?». С подобного рода высказываний нередко начинается диалог, научно-учебная беседа. Такие вопросы разбиваются, как правило, на ряд микропроблем, решение которых находят на одном или нескольких уроках. Однако сформулированный учителем «стратегический» вопрос позволяет учитывать антиципирующий характер восприятия учебного материала учащимися, способствует возникновению специфического (наряду с говорением, аудированием, письмом и чтением) вида речевой деятельности – думания.

Особый тип не рассчитанных на ответную реакцию высказываний в профессионально-педагогическом диалоге – *вопросительно-риторические*. Такого рода высказывания – необходимая черта учительского красноречия. Они создают особый эмоциональный фон урока, являются средством привлечения внимания детей, поддержания их интереса.

Приведем пример: «Разве мо-

жем мы с вами, ребята, представить нашу жизнь без речи, без слова? Представить мир, в котором все люди молчат?..»

Итак, организуя педагогический диалог, учитель должен сам уметь строить вопросительные высказывания. Однако на любом этапе урока велика роль **вопросов учеников к учителю**, запроса информации с их стороны. «Только неуверенные в себе учителя, – отмечают Н.М. Яковлев и А.М. Сохор, – думают, будто задавание вопросов – привилегия учителя, ученики же вправе лишь отвечать. Хороший учитель рад вопросам» [5, с. 72]. Следует добавить: вопросам грамотным, по сути рассматриваемой учебной проблемы. Нельзя забывать и о том, что вопрос и ответ обладают неравным коммуникативным суверенитетом: вопрос более «независим», чем ответ. По этой причине вопросы детей к учителю – необходимое условие организации равноправного (при ведущей роли педагога), психологически комфортного научно-учебного общения. Таким образом, грамотно структурированный диалог предполагает активность второго субъекта общения, второго субъекта «вопрошания» – ученика.

Между тем активность ученика на уроке, его желание и умение задавать учителю вопросы представляют на сегодняшний день серьезную психолого-дидактическую и методическую проблему. Свидетельство тому – проведенное нами анкетирование, в котором приняли участие преподаватели ряда школ г. Астрахани и Астраханской области (всего 47 человек). Учителям было предложено ответить на следующие «вопросы о вопросе»:

1. Задают ли ученики Вам вопросы на уроке русского языка? Насколько часто это происходит?

2. Каков характер ученических вопросов? Если возможно, приведите примеры наиболее интересных вопросов учеников к учителю. При изучении каких тем курса русского языка они были заданы?

3. Если учащиеся не задают учителю вопросов на уроке или задают их крайне редко, то каковы, на

Ваш взгляд, причины такого положения?

Городские и сельские учителя, преподаватели начальной и основной школы оказались на редкость единодушны: ученики почти не задают на уроке вопросов учителю. Поэтому не удивляет тот факт, что во многих анкетах почти ничего не сказано о характере вопросов, задаваемых учениками, не приведены примеры вопросов. Учителя пытаются обозначить причины такого положения: «Ребята не умеют "строить" вопрос»; «Отсутствие вопросов на уроках свидетельствует не об отсутствии у ребенка каких-либо затруднений, а об авторитарном стиле педагога»; «Учитель, даже будучи грамотным лингвистом, не всегда умеет "преподнести" предмет; а если у ребенка нет интереса, не будет и вопросов».

Впрочем (и это отрадно отметить), были анкеты иного рода. Автор одной из них – учитель русского языка и литературы СОШ № 11 г. Астрахани, заслуженный учитель РФ Е.В. Пилипцова. В ее анкете содержится, по сути, не ответы на вопросы, а глубокие, от сердца идущие раздумья в форме педагогического эссе. Приведем его фрагмент:

Вопросы... Сколько мы их слышим или задаем сами в течение жизни! Но среди этого океана вопросов есть особые. Это наши с тобой вопросы, мой ученик.

«Найдите», «спишите», «подчеркните»... Сколько раз слышал ты эти слова. Увы, они порядком надоели, и тебе уже совсем не хочется ни искать, ни списывать, ни подчеркивать... Одним словом, скука!

Я приняла твой вызов. Я тоже против скуки. Что ж, тогда дерзай!

...На доске записано слово «стекло». Какой частью речи является это слово? «Имя существительное», – с некоторым снисхождением отвечаешь ты. И вдруг с последней парты тянется рука: «А я думаю, это глагол». «Интересно!» – говорю я. Ты чуть смущен: «Как же так? Стекло – стекла – к стеклу... Существительное...» «Кто же прав?» – обращаюсь я к классу и вижу, как искорки интереса загораются в твоих глазах...

Ты счастлив от возможности задавать вопросы мне, ребятам. Ты счастлив: ты не зритель, ты участник, соучастник поиска...

Вопросы... Сколько мы их слышим или задаем сами в течение жизни! Но самые главные – это вопросы, задаваемые – нет, не учителем! – учеником. Вопросы, пробуждающие интерес и заставляющие мыслить».

Итак, сказанное выше позволяет сделать вывод: вопрос учителя и вопрос ученика – необходимая составляющая учебного диалога на уроке русского языка. Грамотные вопросы учителя – это условие его профессионально-коммуникативной компетенции. Грамотные вопросы ученика (а приемам «вопрошания», безусловно, ребенка необходимо обучать специально!) – важнейший показатель его любознательности, активности, творческой работы мысли.

Литература

1. Бахтин, М.М. Марксизм и философия языка / М.М. Бахтин // Тетралогия. – М. : Лабиринт, 1998. – С. 298–456.
2. Вострикова, Т.И. Профессионально-педагогический диалог на этапе объяснения нового материала: уч. пос. / Т.И. Вострикова. – Астрахань : Изд. дом «Астраханский университет», 2007.
3. Текучёв, А.В. Методика русского языка в средней школе / А.В. Текучёв. – Изд. 3-е, перераб. – М. : Просвещение, 1980.
4. Тронина, Т.С. Формирование у учащихся IV класса умения воспринимать и воспроизводить учебно-научную речь (текст учебника) / Т.С. Тронина // Работа над умениями и навыками по русскому языку в 4–8 классах. – М. : Просвещение, 1988. – С. 146–158.
5. Яковлев, Н.М. Методика и техника урока в школе / Н.М. Яковлев, А.М. Сохор. – М. : Просвещение, 1985.

Татьяна Ивановна Вострикова – канд. пед. наук, доцент кафедры риторики и культуры речи Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

О роли диалогов с культурологической доминантой в онтогенезе речи и мышления*

Р.С. Панова

Статья посвящена осмыслению опыта реализации экспериментальной программы «Становление письменности» в условиях школы диалога культур. Дается предварительный обзорный анализ некоторых диалогов данного курса. Показано, что обучение родному языку на основе критериев, отвечающих логике развития речи и мышления младших школьников и возрастным возможностям их формирования, ведет к качественным изменениям строения и содержания как устной, так и письменной речи учащихся.

Ключевые слова: школа диалога культур, диалог, обучение, родной язык, устная речь.

Цель нашей статьи – осмысление опыта реализации программы «Становление письменности» на экспериментальной площадке МОУ СОШ № 69 г. Челябинска в рамках педагогической технологии «Школа диалога культур» (ШДК), основными принципами обучения которой (по классификации О.Г. Хохловской) являются: текстологический, культурологический, диалогический [7, с. 8].

Текстологический принцип обучения «строится на основе идеи произведения» [5, с. 5]. Это означает, что материалом для учебной работы являются подлинные тексты, «голоса» культур (античной, средневековой и др.), а не учебник и не рассказ учителя. Наряду с реальными историческими текстами объектом изучения и осмысления в процессе учебной деятельности становятся и тексты, созданные детьми (рисунки, схемы, диалоги, сочинения, материалы исследований).

Культурологический принцип обучения определяет главное и существенное отличие ШДК от других педа-

гогических технологий. Традиционная технология – это знания, умения и навыки; технология ШДК – это вооружение знаниями, умениями и навыками через их личностное осмысление и наполнение культурными смыслами [8, с. 10].

Диалогический принцип – это «определение самой сути и смысла усваиваемых и творчески формируемых понятий, это основа реального развития творческого (гуманитарного) мышления» [4, с. 8].

В данной статье предлагается анализ некоторых диалогов по курсу «Становление письменности» на 2-м и 3-м году обучения в начальной школе. Анализ учебных материалов свидетельствует, что младшим школьникам вполне подвластны сложные философские категории языка, что данный курс позволяет «выработать навык вдумчивого отношения к языку и родной речи и обнаружить в языке категории, о которых не подозревает выпускник традиционной средней школы» [6, с. 76].

Во 2-м классе школьники не только не отказались от тех представлений, которые возникли у них во время диалогов в 1-м классе, но и углубили их. Так, например, получили продолжение диалоги относительно различий между рисунком и рисуночным письмом. Столкновение разных позиций стимулирует размышление и желание доказать свою точку зрения. Во время диалогов младшие школьники не просто «выстраивали» свое понимание, отличное от других, не просто возражали – каждая реплика в этих диалогах представляла собой личную позицию ребенка, основанную на знаниях и представлениях, которые сложились у него в 1-м классе во время написания собственных «рисуночных писем».

Приведем несколько характерных высказываний детей о понимании рисунка и рисуночного письма, являющихся, на наш взгляд, примерами разных «голосов», каждый из которых по-своему объективен и вскрывает неисчерпаемый пласт новых проблем, часть которых стала основой новых диалогов, новых размышлений и столкновений различных культурных смыслов.

* Тема диссертации «Формирование речи младших школьников в условиях школы диалога культур». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Л.А. Месеняшина.

Олег: Вот рисунок, я просто рисую что-нибудь, например танк. Это для меня еще ничего не значит, а в рисуночном письме этот танк для меня имеет какой-то смысл.

Рисунок воспроизводит предметы и события окружающего мира в форме, которая не зависит от языка, а в рисуночном письме изображенный предмет становится знаком языкового понятия, «вторичным символом для передачи понятий, выраженных языковыми средствами» [2, с. 28]. В рисунке предмет – знак предмета окружающего мира («это еще ничего не значит»), в письме предмет – знак языкового понятия («это имеет какой-то смысл»).

Аня: Нарисовать можно всё, это зависит от художника, как художник сможет нарисовать. Рисунок и рисуночное письмо одинаковы.

Для Ани и рисунок, и рисуночное письмо одинаково наполнены смыслом, содержанием: рисунок – тоже средство воплощения определенных образов и мыслей и передачи их другим людям. Для нее художественная сторона рисунка не исключает его коммуникативную функцию.

Ваня: Рисунок и письмо, они отличаются. Письмо что-то сообщает. Все слова можно изобразить. Вот слово РАДОСТНЫЙ, например, – я нарисую улыбку.

Владик: Я не согласен с Ваней. А вот как ты нарисуешь БЕЖАТЬ БЫСТРО? БЫСТРО – как ты нарисуешь?

Ваня: Я нарисую бегущего человека, и у него усталое лицо.

Владик: Нет, не получится. Почему у него усталое лицо? Это если он давно бежит – и устал, а если он вот только что побежал, зачем рисовать усталое лицо, он ведь еще не устал. Устать можно, если и тихо бежать, но долго. Нет, Ваня не прав.

Для Вани, как и для Олега, нарисованный предмет в письме наполнен вторичным содержанием: он несет в себе сообщение, в отличие от рисунка, где этот же предмет более или менее достоверно воспроизводит предмет из окружающего мира, т.е. разница между рисунком и рисуночным письмом для Вани заключается в их назначении, а не в форме

исполнения. Кроме того, Ваня уверен, что в пиктограмме можно изобразить любое языковое понятие.

Владик: Я не согласен с Павликом. Павлик говорит, что если нарисовать знак, то можно изобразить всё, но может быть такой человек, который не знает этот знак, и он тогда не поймет.

Павлик: Надо понятный знак придумать. Понятный знак все поймут. Главное в письме – суметь изобразить что хочешь. И еще главное, чтобы тебя поняли, а рисунок – не обязательно, чтобы понимали, я рисую, и всё.

Утверждение Павлика основано на личном опыте создания системы мотивированных и немотивированных знаков письма, системы иероглифов и своего алфавита, а также на опыте использования этих знаков для написания в 1-м классе еще в добукварный период. Проблема понимания другим написанного тобой – это тоже эхо проблемы 1-го класса, возникшей во время чтения «рисуночных писем» одноклассников. Столкнувшись с непониманием другими написанного тобой, первоклассники, находясь еще в самом начале букварного периода, осознали, что «знаковый код при взаимной коммуникации должен быть единым, общепонятным» [2, с. 28].

Ваня: Когда рисуешь, то не всегда стараешься. Письмо – стараешься, сразу видно, что нарисовано. Когда рисуешь, то фантазируешь. В рисунке – фантазия, а в письме – не фантазия, всё настоящее.

Павлик: Еще в письме можно рисовать стрелки, а в рисунке – нет. Стрелки – это указание.

Павлик говорит о стрелке как о вторичном символе для передачи понятий, стрелка находится за пределами фонетической системы письма, поэтому ее можно рисовать в пиктограмме. Он «додумывается до двух потрясающе важных и невероятно трудных вещей: стрелки – это указание! Идея местоименности, во-первых, и идея дейксиса как неотъемлемого элемента речи, высказывания, невозможного в изобразительном искусстве, во-вторых» [3, с. 76].

Мы видим, что 1) позиция каждого ребенка – это личный опыт, ставший

для него открытием, «что рисовать можно не только предметы, но и речь» [1, с. 191], сделавший письмо для ребенка знаковой деятельностью и позволивший убедиться в возможности использования разных способов для передачи одного содержания; 2) каждая реплика в диалоге – это результат размышлений и наблюдений ребенка, «выстраданное» им понимание, а не принятое на веру знание взрослых.

В центре дискуссий в 3-м классе оказались следующие проблемы: место звуко-буквенного письма среди других графических систем и роль письма в человеческой культуре. К концу 3-го класса дети легко разводят понятие слова и особенности его восприятия каждым человеком в отдельности; понимают смысловую «подвижность» и многосмысленность слова; осознают противоречие между буквальным и истинным, текстуальным смыслом слов; видят, что в ряду «идея – образ – слово» образ является средоточием содержания и определенной словесной формы его выражения; кроме того, написанное слово стало осознаваться детьми не как набор графических знаков, а как знак понятия мысли.

Так, например, Саша, размышляя о слове, высказывает мысль о том, что с человеком умирает его образное восприятие мира и та словесная форма, которая выражала этот образ, т.е. слово: «Слово человека, его речь, умирает вместе с ним». С этого момента начинаются первые попытки разведения младшими школьниками понятий «язык» – «речь», понимание абстрактности и воспроизводимости одного, конкретности и неповторимости другого.

Во 2-м классе Ваня высказал мысль о том, что значение слова «растет вместе с человеком», а в 3-м классе он углубил свое понимание многосмысленности слова: «Я хочу добавить к своим словам: слово растет в человеке, как и человек, слово растет вместе с ним. Ребенок родился, он же сначала не знал слова, потом он растет, растет и понимает больше... и слово с ним растет и растет... Смысл слова растет... и в каждом человеке по-иному. Он всё больше и больше по-

нимает слово». Во 2-м же классе Ваня приблизился к осознанию целостности слова и продолжил свои размышления в 3-м: «Слово состоит из букв, звуков, слогов, из того, кто как его понимает, из смысла, значения, из разных других... частиц, которые вместе соединяются, и из всего этого получается слово».

С мыслями Вани перекликаются и размышления второклассника Алеши о значении слова, о психологии и механизме его «рождения или возникновения» в человеке: «Мне вот кажется, что как бы вот так получается слово... Допустим, поступает слово, потом к этому слову как бы образуется смысл, потом образуется, ну... как бы видение этого слова, как оно представляется. Допустим, тот же СТОЛ. Поступает смысл, и представляется вот такой стол... а потом это выходит звуками – слово СТОЛ. Смысл – видение – а потом его производят».

Во 2-м классе дети во время диалога пришли к мысли, что слово имеет неограниченную особую функцию – выражать, формировать мысль, и неотступно продолжают углублять прежнее понимание. Младшим школьникам оказалось подвластным и понимание, что мысль состоит из слов и что ее структура определяется словами, но и сами составляющие целого, отдельные значения слов, образующие смысл текста (мысли), в свою очередь зависят от мысли и тоже определяются ею: «Мне кажется, что... вот если просто сказать мысль – мысль не получится без слов... Но если сказать слово без мысли, тогда не будет мысли. Так значит, должны объединиться слово и мысль».

Гипотезы о происхождении языка, высказанные второклассниками, позволили начать в 3-м классе самостоятельные диалоги на основе трудных и замысловатых текстов диалога Платона «Кратил» [7, с. 613–681]. Противопоставление мнений об условности всех имен человеческого языка, их зависимости исключительно от произвола людей, от обычая и закона и об их естественности, т.е. об их полном соответствии природе вещей, стало основой диалогов. Непосредственной проблемой обернулся вопрос, можно

ли понять сущность вещи, если знаешь ее имя, иначе говоря, могут ли имена быть орудиями познания вещей. Эта тема для современников и предшественников Сократа – атомистов и софистов – была чрезвычайно актуальна [7, с. 835]. Проведенные диалоги показали актуальность этой темы и для современных третьеклассников, освободив «в ребенке маленького Сальвиати, способного рассматривать природу с особой наивно-эстетической точки зрения, родственной точке зрения древнего грека» [3, с. 25].

Ваня: А мне кажется... каждый человек может назвать по-своему, и каждый человек может утверждать, что он прав... Вот смотрите: если, как говорил Кратил, в вещах заложено то, как ее [вещь] будут называть, то почему тогда люди называют ее по-другому? Вот кто-то говорил так: «Китайцы будут называть по-одному, а русские – по-другому совсем называть». Почему?! Если в этой вещи заложено имя? Заложено!

Аня: Вот как растение появляется, к нему сразу же... и название с ним вырастает. Вот, например, КАКТУС: он колючий, и, глядя на него, можно определить название... Сама природа всё это понимает и называет. Вещь эту называет природа. Даже если людей нет, всё равно есть название.

Таня: Я тоже так считаю, что природа дает название, а не человек. Природа дает настоящее название, а человек называет по-другому.

Были ли во время диалогов моменты, когда дети находились «на границе известного и никому неизвестного»? Очевидно, да, и ощущение загадочности слова, отраженное в сочинениях, появились у детей именно в эти моменты. Приведем несколько характерных выдержек из сочинений третьеклассников:

Слово. Что это? Это вещь? Предмет? Ничего? Воздух? Это загадка. Вообще, как появилось слово? Слово состоит из букв, но, когда говоришь его, произносишь, кажется – букв уже нет. Тогда думаешь: «Из чего оно?» (Аня)

Сначала я думал, что слово – просто слово. Но мне сейчас кажется, что слово какое-то необычное, непонятное. Я каждый раз задаю себе

вопросы: что такое слово? Как оно появилось? Еще мне кажется, что слово откуда-то появляется, как бы прилетает в мысль человека и улетает... (Саша)

Я думаю, что слово не может состоять только из одних звуков и букв, но и из чего-то такого, что я не могу еще сказать... (Дима)

Как слово может жить в человеке? Наверное, человек живет в слове и углубляется в него, как будто он падает в какую-то бездну, и вот в этой бездне он узнает все больше, и больше, и больше о слове. И тогда это уже самое большое чудо, когда он это ощущает... (Ваня)

«Проблема – это не то, что наука уже решила, а дети еще раз для себя открывают. Это та вечная загадка, которую наука лишь постепенно углубляет и переформулирует» [4, с. 84].

Таким образом, анализ учебных материалов курса «Становление письменности» делает очевидным следующее: 1) обучение младших школьников родному языку на основе критериев, отвечающих логике развития в онтогенезе речи и мышления и возрастным возможностям их формирования, ведет к качественным изменениям строения и содержания как устной, так и письменной речи учащиеся; 2) младшим школьникам подвластны сложные философские категории языка; 3) диалог продуктивен лишь тогда, когда он обслуживает те вопросы и проблемы, которые возникают только в логике развития мышления ребенка.

Литература

1. Выготский, Л.С. Предыстория развития письменной речи : т. 3 / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1993.
2. Гельб, И.Е. Опыт изучения письма : Основы грамматики / И.Е. Гельб; пер. с англ. под ред. и с предисл. И.М. Дьяконова. – 2-е изд., стер. – М. : Едиториал УРСС, 2004.
3. Курганов, С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге : кн. для учителя / С.Ю. Курганов. – М. : Просвещение, 1989.
4. Курганов, С.Ю. Школа диалога культур : Основы программы / С.Ю. Курганов. – Кемерово : АЛЕФ, 1992.
5. Курганов, С.Ю. Экспериментальная программа Школы диалога культур : I – IV классы / С.Ю. Курганов. – Кемерово : АЛЕФ, 1993.
6. Литовский, В.Ф. Проблемы формирования письменной речи / В.Ф. Литовский,

Л.А. Месеняшина, Р.С. Панова. – Челябинск : ЧелГУ, 2000.

7. Платон. Собрание сочинений : в 4 т. ; т. 1 / Платон ; общ. ред. А.Ф. Лосева и др. – М. : Мысль, 1990.

8. Хохловская, О.Г. Преподавание родного языка в Школе диалога культур : метод. мат. / О.Г. Хохловская. – Челябинск : ЧелГУ, 2002.

Роза Сафаргалиевна Панова – ст. преподаватель кафедры русского языка Челябинского государственного университета, г. Челябинск.

Управление познавательной деятельностью учащихся в малокомплектной сельской школе*

Т.А. Креславская

Рассматриваются особенности познавательной деятельности учащихся в условиях использования проблемного подхода в обучении. Предложена концептуальная модель управления познавательной деятельностью на основе проблемной ситуации, а также ее адаптированный вариант применительно к малокомплектной сельской школе.

Ключевые слова: познавательная деятельность, проблемное обучение, проблемный подход, проблемная ситуация, малокомплектная сельская школа, модель управления.

В условиях модернизации образования важнейшей задачей педагога становится развитие личности ученика. В настоящее время разрабатываются и апробируются инновационные технологии и модели, позволяющие максимально активизировать познавательную деятельность учащихся. В новой парадигме образования учитель должен быть организатором по-

знавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Наибольший эффект при этом может быть достигнут только при условии использования проблемного подхода к изложению и контролю знаний.

Проблемную ситуацию мы рассматриваем как интеллектуальное затруднение в решении задачи (задания) или противоречие между сложившимися представлениями и вновь полученными знаниями в процессе познания окружающего мира.

В основе проблемного обучения лежат принципы теории познания, согласно которым «познание в строгом изначальном смысле – это конкретное позитивное решение проблемы, то есть проникновение субъекта в объект с помощью разума» [3, с. 54].

Познавательная деятельность представляет собой систему приобретения, инкорпорирования и оперирования (использования) знаниями, умениями, навыками.

Проблемность познания вытекает из противоречивости, с одной стороны, объективной действительности, с другой – знаний о ней. Отсюда проблемность есть отражение в сознании субъекта диалектического противоречия, по логике которого разворачивается структура любого объекта. Именно в отношении к объективному противоречию и выступает специфика человеческой деятельности, человеческого мышления, для которого возникновение противоречия является исходной точкой.

При проблемном обучении, считает М.И. Махмутов, учитель систематически организует самостоятельные работы учащихся по усвоению новых знаний, умений, повторению, закреплению и отработке навыков. Учащиеся сами добывают новые знания, у них вырабатываются навыки умственных операций и действий, развивается внимание, творческое воображение, догадка, формируется способность открывать новые знания и находить новые способы действия путем выдвижения гипотез и их обоснования [2, с. 246–258].

И.И. Малкин [1] предложил следующую классификацию самостоятельных работ учащихся по характеру познавательной деятельности:

* Тема диссертации «Элементы проблемного обучения в малокомплектной сельской школе». Научный руководитель – канд. пед. наук В.М. Величина.

1. Самостоятельные работы репродуктивного типа: а) воспроизводящие, б) тренировочные, в) обзорные, г) проверочные.

2. Самостоятельные работы познавательно-поискового типа: а) подготовительные, б) констатирующие, в) экспериментально-поисковые, г) логически-поисковые.

3. Самостоятельные работы познавательно-практического типа: а) учебно-практические, б) общественно-практические.

В соответствии с нашими исследованиями была разработана концептуальная модель управления познавательной деятельностью учащихся на основе проблемной ситуации, кото-

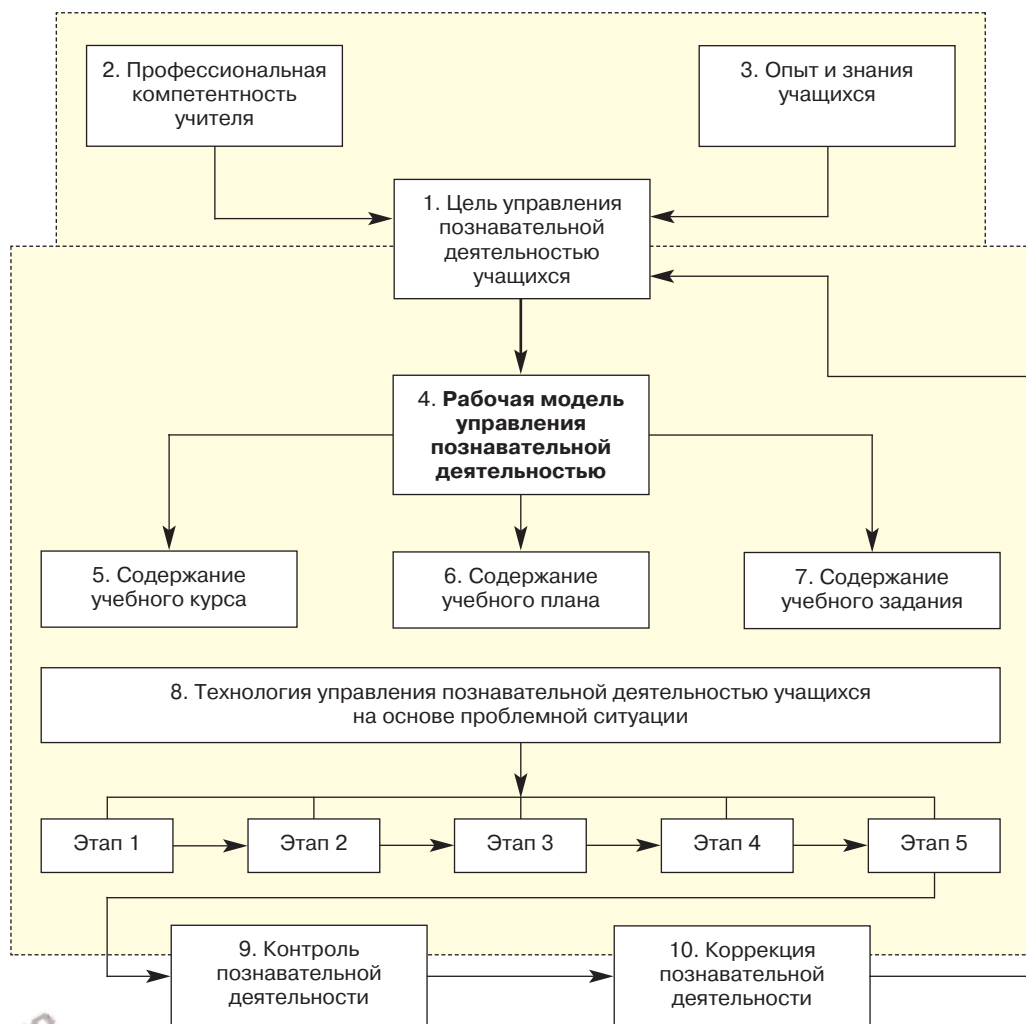
рая включает в себя несколько блоков (см. схему 1).

Под *моделью управления познавательной деятельностью* мы понимаем теоретически выстроенную целостную совокупность представлений о том, как выглядит и как должна выглядеть система управления в процессе познания, как она воздействует и как должна воздействовать на объект(ы) управления, как адаптируется и как должна адаптироваться к изменениям во внешней среде.

Блок 1 «Цель управления познавательной деятельностью учащихся» формируется на основе профессиональной компетенции учителя (блок 2)

Схема 1

Концептуальная модель управления познавательной деятельностью учащихся на основе проблемной ситуации



и имеющегося опыта и знаний учащихся (блок 3).

На основе данной структуры разработана рабочая модель управления познавательной деятельностью (блок 4), включающая содержание учебного курса (предмета) в блоке 5, учебного плана – в блоке 6, учебного задания – в блоке 7.

В блоке 8 представлена технология управления познавательной деятельностью учащихся на основе проблемной ситуации.

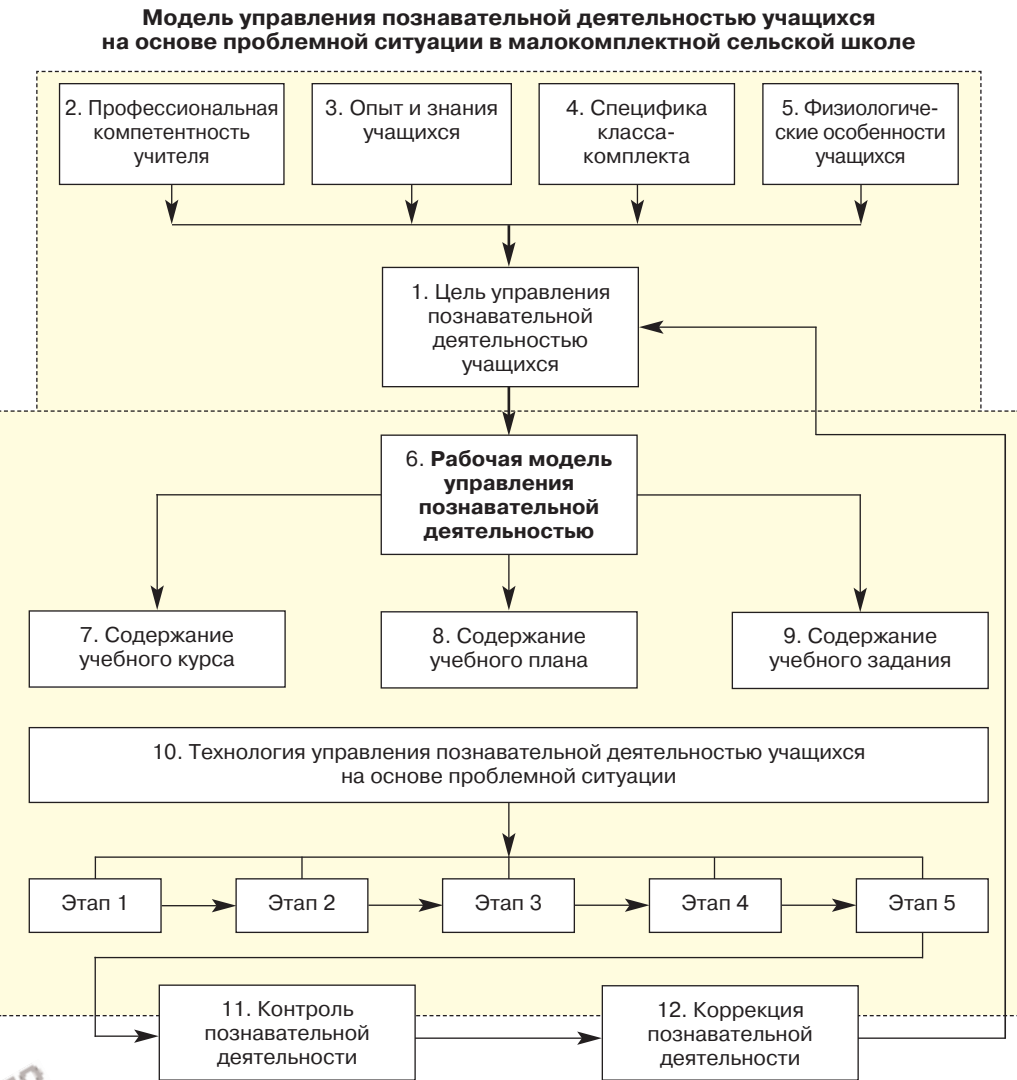
Первый этап – подготовительный, предполагающий формирование учителем общих представлений, усвоение обобщенных знаний и способов действия, опосредованных опытом

учащихся, углубление и систематизацию изучаемых знаний.

Второй этап – представление учащимся задания в рамках предмета с целью его выполнения (формулирование проблемы). Решение учебной задачи предполагает выполнение учащимися системы учебных действий и операций. Реализация учебных действий выдвигает проблему поиска приемов (средств) решения учебной задачи.

Третий этап – поисково-аналитический, подразумевающий совместный поиск учителем и учащимися приемов решения проблемной ситуации (задания). Это могут быть такие приемы, как столкновение уча-

Схема 2



щихся с явлениями и фактами, требующими их теоретического объяснения; использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий в школе и дома; постановка учебных проблемных заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения; побуждение учащихся к анализу фактов и явлений, обнаруживающих противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах; выдвижение гипотез, формулировка выводов и их опытная проверка; побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, действий, в результате чего возникает познавательное затруднение, и др.

Четвертый этап – определение возможных путей разрешения противоречия, когда учитель формулирует вопросы для направления мысли учеников.

Пятый этап – обобщение и практические выводы.

Управление процессами контроля и коррекции познавательной деятельности происходит через блоки 9 и 10.

Предложенная нами концептуальная модель управления познавательной деятельностью учащихся на основе проблемной ситуации является универсальной по своей сущности. Применительно к малокомплектной сельской школе она должна учитывать не только уровень подготовленности учащихся, но и специфику класса-комплекта, физиологические особенности учеников. В этом случае к предложенной модели следует добавить еще два блока: «Специфика класса-комплекта» и «Физиологические особенности учащихся». Модель управления познавательной деятельностью учащихся в малокомплектной сельской школе представлена на схеме 2 (см. с. 86).

Удельный вес элементов модели может меняться в зависимости от комплектности класса, учебного предмета, типа задания, приемов решения проблемной ситуации и других факторов.

1. Малкин, И.И. Рационально организовать самостоятельную работу учащихся / И.И. Малкин // Приложение к журналу «Народное образование». – 1966. – № 10. – С. 13–23.

2. Махмутов, М.И. Проблемное обучение : Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.

3. Оконь, В. Введение в общую дидактику / В. Оконь ; пер. с польск. Л.Г. Кашкуевича, Н.Г. Горина. – М. : Высшая школа, 1990. – 382 с.

Татьяна Алексеевна Креславская – ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии начального образования Тверского государственного университета, г. Тверь.

Что должен знать учитель о психоэмоциональном здоровье учащихся*

И.Ю. Кокаева

Психоэмоциональное здоровье школьников – одно из условий их успешного обучения. Учителю принадлежит важная роль в сохранении и укреплении здоровья учащихся, а школьный фактор является одним из наиболее значимых факторов, от которых зависит психоэмоциональное благополучие ребенка. Современный учитель должен быть компетентным в вопросах здоровьесбережения, в совершенстве владеть технологиями, основанными на приоритетах психолого-педагогических методов охраны здоровья учащихся.

В статье содержатся как теоретические сведения по сохранению и укреплению психоэмоционального здоровья учащихся, так и практические рекомендации по созданию комфортной образовательной среды – важного средства здоровьесбережения.

Ключевые слова: психоэмоциональное здоровье, комфортное образовательное пространство

* Тема диссертации «Проектирование здоровьесберегающего образовательного пространства в условиях национального региона (на примере РСО-А)». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор Б.А. Тахохов.

ство, валеологическая компетентность учителя, полилингвальное образование, поликультурное воспитание.

Одно из условий повышения качества общего образования – оздоровление школьной среды. Эту задачу, как подчеркивается в основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы, должен решить учитель.

Современная жизнь и изменения, связанные с модернизацией процесса обучения, предъявляют высокие требования к нервной системе школьников. Низкий уровень здоровья детей, поступающих в 1-й класс, неблагоприятным образом сказывается на процессе их адаптации к учебным нагрузкам, является причиной нарастания психической напряженности и снижения уровня здоровья [1].

По данным Института возрастной физиологии, около 7,5 млн детей России страдают заболеваниями нервно-психической сферы. Примерно 20% детей к началу учебы имеют нарушения психического здоровья пограничного характера, а к концу 1-го класса их число увеличивается до 60-70% [2].

Низкий уровень культуры здоровья учителя, развития коммуникативных способностей, использования здоровьесберегающих приемов осложняет процесс обучения.

Психоэмоциональное здоровье – залог успешного обучения младших школьников. Поэтому современный учитель должен в совершенстве владеть технологиями, основанными на приоритетах психолого-педагогических методов охраны здоровья учащихся.

Одним из важнейших показателей работы нервной системы является психическое здоровье. Этот термин был введен Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) в 1979 г. Поскольку младший школьный возраст характеризуется особой чувствительностью к воздействию факторов окружающей среды, повышенной эмоциональностью, считаем целесообразным употребление понятия «психоэмоциональное здоровье», хотя в научной литературе это понятие используется редко ввиду его недостаточной разработанности.

Психоэмоциональное здоровье включает эмоциональные и психические свойства и качества личности, которые, как известно, не существуют вне системы общественных отношений. Следовательно, различие между психоэмоциональным и социальным здоровьем можно считать условным. Под эмоциональностью мы понимаем более или менее устойчивый характер откликов на те или иные жизненные факты, то, что мы именуем настроением (тревожное, веселое, грустное). Психическое здоровье можно рассматривать как состояние равновесия между человеком и внешним миром, как баланс различных психических свойств и процессов.

Г.С. Никифоров рассматривает **три специфических уровня психического здоровья**: биологический, психологический и социальный. На *биологическом уровне* здоровье предполагает динамическое равновесие функций всех внутренних органов и адекватное реагирование на влияния окружающей среды. На *психологическом уровне* вопросы здоровья связаны с личностным аспектом рассмотрения человека как психического целого. Чем более гармонично объединены все существенные свойства, составляющие личность, тем она более устойчива, уравновешена и целостна. Включенность индивида в систему общественных отношений определяет *социальный уровень* психического здоровья.

Психологический аспект психического здоровья предполагает внимание к внутреннему миру человека: к его уверенности или неуверенности в себе, в своих силах, пониманию им своих собственных способностей, интересов; его отношению к людям, окружающему миру, происходящим общественным событиям, к жизни как таковой и т.п. Психологическое здоровье рассматривается как состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности. Таким образом, психологический аспект здоровья является частью характеристики психического здоровья.

Психологическое здоровье является важнейшей характеристикой развивающейся личности, связано с ее формированием. Для определения возможностей школьников, выявления детерминанты сохранения их психологического здоровья, коррекции отклонений необходимо знать

- уровень адаптированности ребенка, пути пополнения адаптационных ресурсов, оптимальные формы психологической защиты;

- условия, вызывающие у ребенка ощущение комфорта или дискомфорта;

- уровень тревожности и т.д.

В некоторых случаях психическое нарушение может стать причиной заболевания или толчком к его возникновению.

Одним из самых распространенных заболеваний в массовой школе является **невроз**. Многие исследователи отмечают, что в последние годы неврозы получили значительное распространение среди детей 7–14 лет [4].

Термин «невроз» ввел в науку в 1776 г. шотландский врач У. Куллен: он обозначил им «расстройство ощущений и движений». Французский психолог П. Жане предлагал рассматривать невроз как болезнь «духа» из-за врожденной психической слабости – психастении.

Наш соотечественник И.П. Павлов разработал экспериментальную модель невроза. Он определил его как «срыв высшей нервной деятельности вследствие перенапряжения раздражительного или тормозного процесса либо нарушения их подвижности в коре больших полушарий под действием неадекватных по силе или длительности внешних раздражителей» [3].

Неврозы рассматривают как одну из форм пограничных состояний между нормальным состоянием здоровья и болезнью; они не являются психическим заболеванием, но возникают в результате психических травм. Причинами могут быть постоянные эмоциональные переживания, огорчение из-за плохой оценки, подавленность, чувство безысходности. Как правило, неврозы обратимы, но их возникновение или исчезновение не зависит от воли заболев-

шего. Ребенок не может «взять себя в руки», он нуждается в помощи учителя, психолога и родителей.

В младшем школьном возрасте у ребенка часто возникают состояния, напоминающие неврозы. Например, при ожидании контрольной работы или другого ответственного события у школьника появляется эмоциональное напряжение: беспокойство, дрожь во всем теле. С исчезновением ситуации эти симптомы проходят.

Неврозы легче возникают у лиц с врожденной или приобретенной слабостью нервной системы, им более подвержены люди, имеющие определенные личностные особенности: неустойчивость настроения, мнительность, склонность к подозрительности. Развитию невроза может способствовать и воздействие различных факторов: хроническое переутомление, соматические заболевания, эндокринные расстройства, интоксикации, голодание.

Если ребенок жалуется на усталость, у него наблюдается повышенная сонливость в дневные часы, пассивность на уроках и даже во время игр, отказ от умственного напряжения, нестойкость интересов, то это могут быть признаки невроза. К сожалению, часто учителя и родители принимают такое состояние за лень и пытаются повысить свои требования к ребенку. Ни к чему хорошему это не приводит.

В зависимости от протекания **неврозы делят на три типа:**

- 1) *реактивный невроз*, который обычно является реакцией на острый эмоциональный стресс;

- 2) *невротическое состояние или собственно невроз*, продолжительность которого – от двух месяцев до года;

- 3) *невротическое развитие личности*, проявляющееся обычно при хроническом воздействии психотравмирующих факторов (конфликты в классе, постоянные семейные неурядицы, бытовые проблемы и т.д.) на человека, не способного к ним адаптироваться.

В России обычно выделяют **три основные формы неврозов**: неврастения, обсессивно-фобический невроз (невроз навязчивых состояний) и истерический невроз (истерия).

Неврастения наблюдается чаще всего. В основе этого невроза лежит «раздражительная слабость» – повышенная эмоциональная возбудимость и быстрая истощаемость. Развитию неврастении способствует стимулирующее воспитание. Например, такие высказывания: «Что же ты, глупей Артура? Почему у тебя по математике четверка?»

Обсессивно-фобический невроз (от лат. *obsessio* – блокада, осада, греч. *fobos* – страх), или невроз навязчивых состояний, проявляется у детей с тревожно-мнительными чертами характера, которым свойственна неуверенность в себе, опасение «как бы чего не вышло», с преобладанием логического мышления над чувственной сферой. Возможны различные навязчивые страхи: клаустрофобия – боязнь тесных помещений, эритрофобия – боязнь покраснеть и др.

Подавляющее воспитание («Ну что ты можешь? Сиди уж, лучше я сама завяжу твои шнурки, растапа. Не умеешь, так не берись!») развивает склонность к формированию невроза навязчивых состояний. При таком неврозе следует успокоить младшего школьника, подчеркивая, что у него все получится, не ругать его и не высмеивать его страхи.

Истерический невроз (от греч. *hystera* – матка; название отражает представления врачей начала XIX в. о том, что истерия обусловлена маточным заболеванием). К истерии склонны люди, которые жаждут внимания к себе, любят выступать перед публикой, ищут признания, успеха. При истерических неврозах не следует говорить ребенку, что у него на самом деле нет никакой болезни и что он должен «взять себя в руки».

Заласкивающее воспитание («Ты у нас самая красивая, самая умная, а одноклассники тебе завидуют, потому что ты лучше их и можешь иметь все, что захочешь») нередко предрасполагает к развитию истерии.

Очевидно, что неправильное воспитание ребенка в раннем возрасте способствует возникновению неврозов. Такие условия воспитания, при которых взрослые грубо подавляют интересы ребенка, не считаются с его привязанностями, постоян-

но унижают его, приводят к появлению у него робости, застенчивости, неуверенности в себе, нерешительности. Эти черты характера, затрудняя приспособление к условиям окружающей среды и общение со сверстниками, способны привести к возникновению неврозов.

Пагубное влияние на ребенка оказывает и воспитание его как «кумира семьи», которому все разрешается, малейшие желания которого немедленно удовлетворяются. Такой ребенок, попав в школьную среду, часто переживает тяжелые стрессы, поскольку школьные требования не соответствуют его избалованной натуре.

Зная природу невроза и его клинические проявления, учитель может определить наиболее эффективные пути создания здоровьесберегающего образовательного пространства, скорректировать учебно-воспитательный процесс в соответствии с состоянием детей, а значит, сохранить их здоровье.

Профилактика неврозов заключается в правильном воспитании ребенка, выработке у него трудовых навыков, формировании доброжелательного отношения к окружающим, закаливании, занятиях спортом, соблюдении режима труда и отдыха школьников.

Литература

1. Безруких, М.М. Здоровьесберегающая школа / М.М. Безруких. – М. : МПСИ, 2004. – С. 53.
2. Ирхин, В.Н. Теория и практика школы здоровья / В.Н. Ирхин. – Изд-во БГПУ, 2002. – 282 с.
3. Павлов, И.П. Полное собр. соч. / И.П. Павлов. – М., 1951. – Т. 3. Кн. 2. С. 241.
4. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья / Н.К. Смирнов. – М. : АРКТИ, 2005. – 250 с.

Ирина Юрьевна Кокаева – канд. биол. наук, доцент кафедры естественно-научных дисциплин Северо-Осетинского государственного педагогического института, г. Владикавказ, Республика Северная Осетия–Алания.

Культура здоровья педагогов как важнейшее условие сохранения здоровья учащихся

Н.Н. Малярчук

В статье рассматривается развитие культуры здоровья педагогов в качестве условия сохранения здоровья учащихся с учетом особенностей конкретных учебных заведений.

Ключевые слова: культура здоровья педагога, внутренние ресурсы педагогов, ресурсы здоровьесберегающей среды, модель школы здоровья.

Закон РФ «Об образовании» обязывает школу создавать условия, гарантирующие сохранение и укрепление здоровья учащихся. Министерством образования и науки, Министерством здравоохранения принят ряд документов, связанных с обеспечением здоровья детей в процессе обучения. Коллективы учебных заведений, включившиеся в здоровьесберегающую деятельность, используют различные ее модели (лечебно-восстанавливающую, медико-гигиеническую, физкультурно-оздоровительную, эколого-сохраняющую, образовательную), недооценивая при этом роль культуры здоровья педагога как субъекта профессиональной деятельности в сохранении здоровья школьников.

О дефиците культуры здоровья педагогов свидетельствуют многие факты: неблагополучие психоэмоционального самочувствия и истощение внутренних ресурсов здоровья педагогов; неприятие педагогами большинства действий, планируемых администрацией школ в направлении создания здоровья учащихся; желание отстраниться от всех предлагаемых нововведений; низкий уровень знаний о здоровьесберегающих технологиях и отсутствие опыта их внедрения в учебно-воспитательный процесс.

Культура здоровья педагога рассматривается нами в качестве непрерывно трансформирующейся систе-

мы знаний, ценностно-смысловых установок, эмоционально-волевого опыта педагога и его готовности к практической деятельности, направленной как на познание, развитие и совершенствование индивидуального здоровья в качестве условия эффективной самореализации в сфере педагогического труда, так и на использование принципов, способов и средств, позволяющих сохранять здоровье учащихся и формировать у них здоровьесориентированное поведение.

Мы предложили развивать культуру здоровья педагогов поэтапно: 1) осознание педагогом себя в качестве человека культуры, профессиональная миссия которого – «человекосозидание»; 2) формирование ценностно-смыслового отношения педагогов к здоровьесозидающей деятельности; 3) приобщение к филогенетическому* опыту человечества и педагогического сообщества в вопросах здоровьесбережения и здоровьесозидания; 4) организация здоровьесозидающей деятельности педагогов.

В качестве экспериментальных площадок нами были выбраны типовая средняя общеобразовательная школа № 57 г. Тюмени и начальная школа Крайнего Севера Тюменской области (пос. Горноправдинск).

На первом этапе эксперимента решалась проблема искаженного в профессиональном самосознании педагогов представления о социокультурной значимости педагогической деятельности. За время реформирования российского общества в педагогической среде сложился негативный миф о снижении роли учителя в воспитании подрастающего поколения, препятствующий осознанию педагогом своей «человекосозидающей» миссии. На основе позитивных мифов («миссия учителя – творить разумное, доброе, вечное» и т.п.) проектировалась система норм и знаний здоровьесозидающей деятельности педагогов.

Формирование у педагогов оптимистического отношения к жизни, положительного эмоционального тона осуществлялось на обучающих семинарах с применением приемов

* Филогения (филогенез) – эволюция органического мира (от греч. *phyle* – племя, род и *genesis* – происхождение).

позитивной, когнитивной психотерапии, креативной визуализации. В частности, основная цель позитивной психотерапии – изменение точки зрения педагогов на свое психосоматическое состояние и, как следствие, новые возможности в поисках резервов для осуществления профессиональной деятельности. Для достижения этой цели использовались притчи, поучительные истории, «психотерапевтические сказки».

На следующем этапе с целью осуществления первичной актуализации личностного смысла здоровьесозидающей деятельности в индивидуальном сознании педагогов выявлялись взаимосвязи научных и житейских валеологических знаний, сопоставлялись различные стратегии по отношению к здоровью (адаптационная, творческая). Педагоги самоопределялись в проблемных ситуациях, оценивали их практическую значимость, вовлекались в обсуждение ценностно-смысловых вопросов значимости здоровьесозидающей деятельности.

Далее учителя знакомились с образцами деятельности по сохранению и формированию здоровья учащихся, рациональными приемами и способами применения валеологических знаний при решении практических задач сохранения собственного здоровья и здоровья учащихся. Обсуждались вопросы соотношения целей и средств здоровьесозидающей педагогической деятельности, способов и путей реализации теоретических знаний на практике, предусматривалось обучение педагогов целеполаганию, планированию собственной деятельности по здоровьесозиданию.

В конце эксперимента педагоги, осваивая защитно-профилактические, компенсаторно-нейтрализующие, стимулирующие, информационно-обучающие здоровьесберегающие образовательные технологии, вырабатывали собственные представления о средствах использования знаний по здоровьесозиданию, проверяли действенность теоретических положений на практике, создавали и осуществляли проекты здоровьесозидающей деятельности в образовательном процессе.

В целом результаты исследования свидетельствуют о приобрете-

нии педагогами навыков использования внутренних ресурсов для выполнения здоровьесозидающей деятельности: *духовных* – обретение веры в свою профессиональную миссию, надежды на оптимистическое развитие жизненной и профессиональной ситуации; *душевных* – рост самооценки (критическое переосмысление себя и своей педагогической деятельности, повышение уверенности в себе и своих возможностях), рост профессионализма (формирование валеологической компетентности, владение исследовательским инструментарием), психологической культуры (выработка личностных качеств, способствующих преодолению жизненных трудностей); *телесных* – укрепление психосоматического здоровья.

В ходе формирующего эксперимента были выявлены особенности в использовании педагогическими коллективами ресурсов здоровьесобещающей среды школы.

В частности, развитие культуры здоровья педагогов городской школы должен был обеспечить проект «Школа формирования здоровья учащихся» [6], содержащий следующие направления здоровьесозидающей деятельности: оптимизация условий, ориентированных на сохранение здоровья школьников; внедрение педагогики здоровья в образовательный процесс; формирование здорового образа жизни учащихся в ходе образовательно-досуговой деятельности. Статус республиканской экспериментальной площадки позволил администрации школы создать новые организационно-управленческие структуры, осуществить материальное обеспечение здоровьесозидающей деятельности и дополнительное финансирование экспериментальной деятельности педагогов. В качестве необходимого условия успешной реализации проекта рассматривалось сохранение и развитие здоровья педагогов. Была внедрена программа «Профессиональное здоровье учителя», состоявшая из организационного, диагностического, социально-психологического, информационно-познавательного, рекреационно-оздоровительного модулей [2].

Модель школы здоровья в сельской школе структурно состояла из 1) меди-

ко-психолого-педагогического консилиума, выполняющего правовую, прогностическую, контрольно-оценочную, коррекционную функции; 2) центра охраны здоровья, включающего медицинскую, психологическую и логопедическую службы с функциями медико-профилактической, коррекционной, информационно-аналитической, координационно-регулятивной, контроля за состоянием здоровья субъектов образовательного процесса; 3) педагогического коллектива – равноправного субъекта в решении задач сохранения и укрепления здоровья школьников, функции которого – совершенствование учебно-воспитательной работы с детьми с учетом их индивидуальных психофизиологических особенностей, состояния здоровья. Статус окружной экспериментальной площадки «Современная сельская школа и здоровье учащихся» позволил администрации школы максимально использовать пространственно-предметный компонент здоровьесобеспечивающей образовательной среды: дополнительное материальное обеспечение деятельности по сохранению здоровья учащихся (открытие кабинетов психосенсорной разгрузки и БОС, зала ЛФК, стоматологического кабинета, дополнительное оборудование медицинского кабинета физиоаппаратами и др.); введение ставок узких специалистов (валеолога, логопеда, психолога, инструктора ЛФК, стоматолога и др.). В процесс созидания здоровья учащихся целенаправленно вовлекались их родители, сотрудники структурных подразделений поселка: медицинский персонал детской поликлиники, члены медико-психологической комиссии, работники спортивной школы, воспитатели дошкольных образовательных учреждений.

В заключение приведем результаты здоровьесозидающей деятельности педагогических коллективов за 2002–2006 гг.: 1) в СОШ № 57 г. Тюмени доля детей 1-й группы здоровья возросла с 2,8 до 8%; индекс здоровья школьников увеличился с 46 до 55%; улучшились показатели физической подготовленности учащихся; 2) в начальной школе поселка Горноправдинск количество детей с высоким уровнем физического

развития выросло с 27,2 до 45,2%, количество учащихся с низким уровнем сократилось с 15,5 до 0,1%. Отмечалась положительная динамика индекса здоровья учащихся: в 2003/04 уч. году было зарегистрировано 225 случаев простудных заболеваний, в 2004/05 – 194 случая, в 2005/06 – 178 случаев. Положительные изменения в физическом здоровье сопровождались ростом психологического благополучия: психоэмоциональное состояние 84% школьников (по результатам самоанализа) было позитивным, что подтверждено экспертной оценкой педагогов и родителей учащихся.

По результатам опытно-экспериментальной деятельности педагогов были опубликованы учебно-методические пособия «Воспитание здорового ребенка» [1], «Здоровьеформирующие аспекты уроков изобразительного искусства и музыки» [3], «Формирование здоровья младшего школьника» [4], коллективная монография «Формирование здоровья субъектов образовательного процесса сельской школы в условиях Крайнего Севера» [5] и др.

Литература

1. *Малярчук, Н.Н.* Воспитание здорового ребенка / Н.Н. Малярчук ; серия «Образование и здоровье». Вып. 2. – Тюмень, 2006. – 69 с.
2. *Малярчук, Н.Н.* Здоровье учителя средней школы как субъекта образовательного процесса / Н.Н. Малярчук. – Тюмень : Вектор-Бук, 2005. – 96 с.
3. *Малярчук, Н.Н.* Здоровьеформирующие аспекты уроков изобразительного искусства и музыки / Н.Н. Малярчук [и др.] ; серия «Образование и здоровье». Вып. 4. – Тюмень, 2006. – 50 с.
4. *Малярчук, Н.Н.* Формирование здоровья младшего школьника / Н.Н. Малярчук [и др.] ; серия «Образование и здоровье». Вып. 1. – Тюмень, 2006. – 67 с.
5. Формирование здоровья субъектов образовательного процесса сельской школы в условиях Крайнего Севера / Под ред. Н.Н. Малярчук. – Тюмень : Вектор-Бук, 2007. – 200 с.
6. *Чимаров, В.М.* Школа формирования здоровья как новая форма организации учебно-воспитательной деятельности здоровьесформирующей направленности / В.М. Чимаров [и др.] // Образование и здоровье : сб. ст. – Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2005. – С. 9–19.

Наталья Николаевна Малярчук – канд. мед. наук, доцент кафедры клинической и юридической психологии Тюменского государственного университета, г. Тюмень.

Summary

Thinking development of children at the age of 4–6 years old based on didactic game using the problem dialogic technology

Authors of Educational System "School 2100" are solving the problem of creating environment in order to bring up full individual potential of preschool child. The use of a new lesson model based on problem-dialogic technology while working with the children at the age of 5–7, with the game being a main activity, encourages group learning activity and allows to create psychological conditions for children's thinking development, as structure of didactic game involves the goal-setting, planning, goal achievement and result analysis, needed for personality development.

Keywords: new education result, functionally literate personality, intellectual skills, logical operations, problem dialogic technology, new model of a preschool lesson, effective forms and methods of preschool age children's development, mathematics based on didactic game.

Kozlova Svetlana Alexandrovna – author of continuing mathematics course of Educational System "School 2100", leading methodologist of the ES "School 2100", Moscow.

Problem of literature perception as seen by readers of different age

Given article is dedicated to problems of readers' literature perception defined by readers' age peculiarities. Different approaches to age definition of child's development as a reader are being offered. Main readers' characteristics of senior preschoolers and primary schoolchildren as representatives of first stage literate development are also presented. Definitions of these characteristics are based on A.A. Uchtomsky's doctrine about dominants and method of age projection by V.G. Maranzman.

Keywords: literate development stages, senior preschooler, primary schoolchild, age characteristics of readers' development, age projections method.

Chindilova Olga Vasilyevna – Candidate of Pedagogics, senior lecturer at Primary and Preschool Education Department of APK and PPRO, Moscow.

Informative game store as the form of familiarizing of children of preschool age to national traditional culture

Taking care of children intellectual-informative development is one of the primary goals of teacher focused on humanistic orientation. In the article theoretical and practical material from an operational experience of creative staff of municipal preschool educational institution "Center of children development – Kindergarten № 127" of Magnitogorsk is presented. Conditions and use of informative game store as forms children familiarizing to national traditional culture are being outlined as well as social-cultural possibilities.

Keywords: informative game store, national traditional culture, ethnocultural erudition.

Babunova Elena Semenovna – Candidate of Pedagogics, senior lecturer, professor of the Faculty of Preschool Pedagogics and Psychology, Magnitogorsk State University, Magnitogorsk, Chelyabinsk area.

Elementary School in Germany

The article considers place, role and goals of elementary school in modern education system in Germany. It states that German elementary schools (Grundschule) are organizationally and administratively independent institutions; school industry as a whole, according to the FRG Constitution is managed by states' (Land) bodies: each of the FRG 16 states has its own education law. The author reviews the issue of children preparation for elementary school. It is noted that the criterium of preparedness for school is by no means reading and writing skills, but sufficient social maturity of a child: his/her ability to perform jointly the required activities with other children, to understand and follow game rules, to concentrate, to observe discipline, to bring to conclusion the commenced work. Children are also subjected to hearing, eyesight, motion coordination tests; of logical thinking (for example, they are being offered with a number of objects of same share or color, to accomplish a drawing etc.).

Key words: elementary school, school policy, children preparation for school.

Shaposhnikova Tatiana Dmitrievna – Candidate of Pedagogics, lead research associate of Comparative Education Methodology Laboratory of Institute of Theory & History of Pedagogy of Russian Academy of Education, Moscow.

Introduction of a small person into the world of greater technologies

Issue of technogenic objects perception by preschool and junior school children is being outlined in the article. Mutual influence of social and psychological factors on this process is being shown. It is being offered to increase level of teacher preparation in this area by means of special elective courses introduction into educational process.

Keywords: perception, technology, quality of pedagogical education, elective courses.

Tverdynin Nikolai Mikhailovich – Candidate Technical Sciences, Professor, head of Technology of Machines Department of Moscow City Pedagogical University, Moscow.

To the problem of "functionally literate language personality" concept definition

Approaches to the "functionally literate language-personality" concept in linguistics, linguistics, pedagogics; models of language personalities and their correlation levels with primary language education content; definition of "functionally literate language-personality" concept are being presented.

Keywords: language personality, models of

language personality, functionally literate language personality

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.

Adaptive model of children's developing support

The development and maturing of a child's personality takes place during the process of psychological, pedagogical and social support, in dispensable part of which is interaction between subjects of education. The support activity is created as an algorithm, it is a certain social technology and it makes clear the necessity of shaping a teacher / organizer's Gnostic skills.

Keywords: complex support, a model-system, social partnership, polyvariant development.

Kotkova Galina Evgenjevna – Candidate of Pedagogics, senior lecturer at Theory and History of Social Pedagogics and Social Work Department of Oryol State University, Oryol Region.

"The erotetic man" in professional-pedagogical dialog at Russian language lesson

Problem of teacher interrogative expressions of different types structuring (tactical, strategic and rhetorical) got its reflection in given article. This ability is considered as one of the most important during the process of professional-pedagogical dialogue organization at Russian language lesson. It is also said interrogative expressions are being structured by schoolchildren. These statements are qualified not only as very essential element of teaching but also as necessary conditions of organization equal in rights (with teacher as a leader), psychologically comfortable scientifically-educational contact.

Keywords: Russian language lesson, professional-pedagogical dialogue, interrogative expression of teacher, interrogative expression of schoolchild.

Vostrikova Tatiana Ivanovna – Candidate of Pedagogics, senior lecturer at Rhetoric and Standard of Speech Department of Astrakhan State University, Astrakhan.

Role of dialogues with cultural dominant in onthogenesis of speech and thinking

Article is devoted to judgement of experience of realization of the experimental program of a rate "Becoming of writing" in conditions of school of dialogue of cultures. The preliminary survey analyses some dialogues of given rate. Training shows, that to the native language on the basis of the criteria ad equating to logic of speech and thinking development of younger schoolchildren and age opportunities of their formation, conducts to qualitative structure changes and the maintenance of both speech, and writting language.

Keywords: school of dialogue of cultures,

dialogue, training, the native language, oral speech.

Panova Roza Safargalievna – senior teacher, at the Faculty of Russian Language, Philology Department of Chelabinsk State University, Chelabinsk.

Control over cognitive activity of pupils in an ungraded country school

The subjects of the article are the peculiarities of cognitive activity of schoolchildren in conditions of a problem approach usage in education. A conceptual model of cognitive activity control on the basis of problematic situation is offered, as well as its adapted variant relating to an ungraded country school.

Keywords: cognitive activity, problematic education, problematic approach, problematic situation, ungraded country school, model of control.

Kreslavskaya Tatjana Alekseevna – senior teacher of Tver State University, Tver.

What should teacher know about psychoemotional health of schoolchild

Psychoemotional health of schoolchildren is one of successful education terms. The important role in keeping and strengthening health of schoolchildren is devoted to teacher. And school factor is one of significant factors, which psychoemotional welfare of child depends on. So the up-to-date teacher is ought to be known with solving the problems of health-fostering. To have the perfection knowledge of techniques based on priorities of psychologic-pedagogical methods of health-fostering of schoolchildren.

In the article there are as well as theoretical information upon keeping and strengthening the psychoemotional health of schoolchildren, but also practical instructions on creating of health fostering educational space-the main source of health-fostering.

Keywords: psychoemotional health, comfortable educational space, valelogical knowledge of the teacher, polylingual and polycultural education.

Kokaeva Irina Yrievna – Candidate of Biological science, senior lecturer at Natural science disciplines Department of North-Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz, Republic of North-Ossetia – Alania.

Teachers' health culture as the most important condition of keeping schoolchildren health

The article outlines development of teachers' health culture as a condition of schoolchildren healthkeeping peculiarities of concrete educational establishments taken into account.

Keywords: teachers' health culture, inner resources of teachers, resources of healthkeeping environment, model of health school.

Malarchuk Natalia Nickolaevna – Candidate of Medicine, senior lecturer of Clinical and Law Psychology Department, Tyumen State University, Tyumen, Russian Federation.

ИНФОРМАЦИЯ для тех, кто хочет опубликовать статьи в нашем журнале

Общие требования к содержанию и оформлению статей

1. Рассматриваются рукописи по проблемам: вариативного личностно ориентированного развивающего образования в начальной школе; преемственности дошкольного, предшкольного и начального, начального и основного общего образования; 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 литературы по исследуемой проблеме с перечнем многочисленных научных источников.

2. Рассматриваются рукописи по *актуальным для массовой школы проблемам вариативного личностно ориентированного развивающего образования* (специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»; 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (начальная школа, преемственность с основной школой); 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования»; 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»; 19.00.07 «Педагогическая психология»).

3. Обязательно следует указать тему диссертационного исследования, научного руководителя (консультанта), специальность.

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.