

## СОДЕРЖАНИЕ

### НА ТЕМУ НОМЕРА

- Е.Г. Новолодская*  
Основные аспекты организации креативной образовательной среды ..... 3
- Г.А. Данюшевская, И.Е. Буришт*  
К вопросу о преемственности развивающего образования ..... 7
- А.В. Перевозный*  
Организационно-педагогические аспекты дифференцированного обучения ..... 13
- А.А. Ткачук*  
О стиле работы учителя с первоклассниками ..... 17
- Л.Н. Чипышева*  
Формирование общеучебной компетентности младших школьников в условиях безотметочного обучения ..... 21
- И.В. Прохорова, Г.А. Держинский*  
Построение здоровьесформирующей технологии физического воспитания на принципах развивающего обучения ... 26
- С.А. Братцева*  
Объединение «Республика Радости» как среда социализации подростков ..... 29

### ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

- И.Н. Евтушенко*  
Предметно-развивающая среда в дошкольном учреждении и ее диагностика ..... 33
- С.В. Кокорина, Г.И. Чадаева*  
Наш опыт внедрения Комплексной программы «Детский сад 2100» ..... 37
- Н.А. Ярыгина*  
Декоративно-прикладное искусство как средство эстетического воспитания дошкольников ..... 38

### НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

- Е.Г. Прекина*  
Рефлексия как условие личностного самоопределения учителя ..... 41
- С.Б. Спиридонова, О.А. Карпушова*  
Подготовка будущих учителей средствами интерактивного психологического театра 44
- И.А. Гордияш*  
Инновационные технологии в преподавании физической культуры .... 47
- С.А. Курносова*  
К вопросу о воспитании у младших школьников эмоциональной отзывчивости 50

- К.Н. Фоминская*  
Составление загадок как часть исследовательской деятельности младших школьников ..... 53

### ЛИКБЕЗ

- С.В. Маланов*  
*И.И. Ильясов.*  
Структура процесса учения в контексте деятельностного подхода ..... 57

### ХОРОШО ЗАБЫТОЕ СТАРОЕ

- А.А. Штец*  
Обучение грамоте в русской школе XVI–XVII вв. .... 63

### ИЗ ПЕРВЫХ РУК

- О.В. Соболева*  
Беседы о чтении (К проблеме понимания текста) ..... 68

### УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

- Н.З. Каирова*  
Итоговая контрольная работа по окружающему миру за курс начальной школы (Образовательная система «Школа 2100») ... 72
- Н.И. Бухалко*  
Групповая работа на уроках русского языка во 2-м классе ..... 76
- В.В. Старикова*  
«Скрутим куклу ладную, милую, нарядную» 78

### УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

- О.Я. Лянцман*  
Перед театральной афишей ..... 80

### КЛАСНЫЙ КЛАСНЫЙ

- Е.А. Ципляева, Е.Н. Болтенко*  
Алгоритм построения конкурсно-игровой программы ..... 86
- Г.Н. Бурбушева*  
Родительское собрание «Приемы развития творческого воображения» ..... 88
- Г.М. Гайсина, М.Н. Копылова*  
«Прощай, начальная школа!» (Сценарий праздника) ..... 90

### ОБЪЯВЛЕНИЕ

- Конкурс студенческих работ ..... 94

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

**Дорогие коллеги!**

Создание развивающей образовательной среды в школе или ДОУ – важнейшая задача и необходимая составляющая современного личностно ориентированного развивающего образования. Эту задачу не под силу решить одному педагогу или группе единомышленников – только всему педагогическому коллективу при условии, что все его члены мотивированы на ее решение.

**Что же такое развивающая образовательная среда? Каковы ее составляющие?**

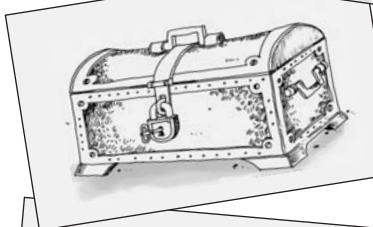
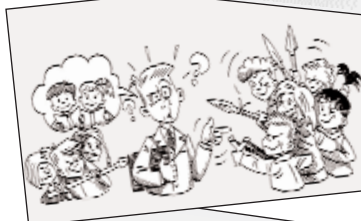
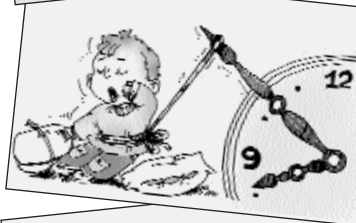
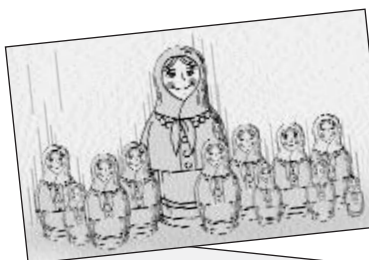
Именно об этом рассказывает тематическая подборка статей сегодняшнего номера. Наши авторы подходят к проблеме комплексно, как она того и требует, и многоаспектно. В результате выстраивается **единый, системный подход к делу**, все составляющие которого ориентированы на главную цель – всестороннее и гармоничное развитие личности ребенка, его функциональной грамотности.

Особое ваше внимание хочется обратить на включенность в общий разговор специалистов по дошкольному и подростковому периодам детства: образовательная среда в ДОУ и школе, безусловно, имеет свои особенности, но **преимущество** в ее создании – важный принцип, который нельзя игнорировать.

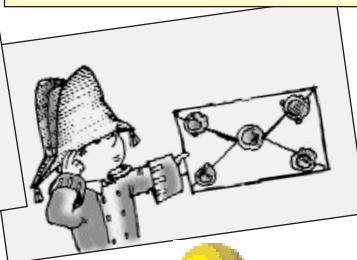
Надеемся, что теоретические выкладки помогут вам построить концептуальные, стратегически выверенные планы, а практические советы позволят успешно их осуществить.

Удачи вам!

**Искренне ваш  
Рустэм Николаевич Бунеев**

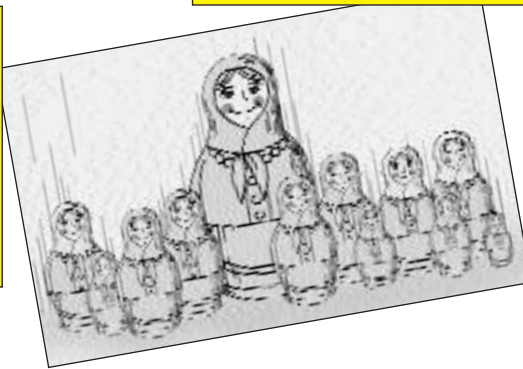


плюс  
ДО  
ПОСЛЕ



## Основные аспекты организации креативной образовательной среды

*Е.Г. Новолодская*



Феномен творчества в жизнедеятельности человека принято рассматривать в различных аспектах: философско-социологическом, социально-культурологическом, психолого-педагогическом. **Творчество** признается многомерным явлением и определяется как мыслительная и практическая деятельность человека, результатом которой является созидание оригинальных неповторимых ценностей, установление новых фактов, свойств, закономерностей, а также методов исследования и преобразования материального мира или духовной культуры.

**Жизнетворчество** можно рассматривать как разумное творение образа «я» в физическом, психоэмоциональном, интеллектуальном, духовно-нравственном плане, как достижение гармонии с самим собой, с другими людьми и природной средой – или, иными словами, как созидание своего здоровья, приобщение к здоровому образу жизни. Здоровье позволяет человеку реализовать свой творческий потенциал и быть свободным в своей деятельности. Здоровье выступает необходимым условием, обеспечивающим выполнение высшего предназначения человека как органической части вселенского эволюционного процесса, ибо, творя свое здоровье, человек тем самым одновременно творит самого себя и мир, который его окружает.

Идея самосотворения человека лежит в основе концепции креативной валеологии. Креативный уровень психической организации личности предусматривает раскрытие внутренних ресурсов самооздоровления, повышение творческого потенциала и высвобождение активной самостоятель-

ной творческой деятельности. Валеологическое обеспечение жизнедеятельности человека предоставляет ему возможность реализации своей духовной свободы (выбор высших ценностей личностного благополучия), самоопределения и гармонизации взаимоотношений с окружающим миром (умение постоянно пребывать или быстро войти в свою «зону комфорта»).

Весь триадный мир бытия человека: биологическая – социальная – духовная жизнь, пронизанный феноменом творчества, вбирает в себя все богатство культуры человечества, его традиций. Креативная валеология и софотерапия (использование средств духовной культуры для формирования установок на здоровый образ жизни – «лечение мудростью») дают возможность изучения самосотворяющих сил человека, его воли, знаний, эмоций, системы ценностей.

Творчество как «норма жизни» и здоровье как «норма жизни» находятся в неразрывном и взаимовыгодном единстве. С одной стороны, интеллектуальное творчество связано с биологической организацией человека, пронизывает все жизненные процессы и благотворно влияет на его здоровье (физическое, психическое, социальное). С другой стороны, здоровье является своеобразным отражением, показателем творчества человека, его созидательных устремлений. Соответственно, возникает и «обратная связь» – с помощью творчества можно приобщать человека к здоровому стилю жизни, возвращать ему здоровье как «норму жизни».

В педагогике процесс творчества и здоровьетворчества носит обоюдный характер: учитель «творит» здоровье детей и обогащает свой здоровьетворческий потенциал, учит тому, как «творить» свое здоровье и тем самым способствует «самосотворению» и «самосозиданию» учащихся. Он раскрывает, совершенствует собственные творческие возможности и способности – через организацию креативной образовательной среды формируется и развивается культура здоровья педагога и воспитанников, реализуются гуманистические идеи жизнетворчества.

Переноса основные идеи креативной валеологии на педагогическую область, мы выделяем **основные аспекты организации креативной образовательной школьной среды** на основе непрерывности и преемственности между всеми ступенями образования, единства дидактических и методических подходов на протяжении всего периода обучения и ко всем школьным предметам, создания комфортного психологического климата, выработки единого стиля межличностных отношений – «школы здоровья, радости и творчества».

**Культурологический аспект.** Культура выступает посредником между человеком и обществом. Большое значение имеет то, какие формы отношения к здоровью и здоровому образу жизни, какие способы здоровьетворческого поведения будут переданы ребенку. Эффективность данного процесса определяется уровнем деятельности самого ребенка и воспитанием у него с малых лет потребности быть здоровым. Реализация культурологического подхода в образовании предполагает гармоничное развитие разума, чувства и воли воспитанников на основе объединения накопленного человечеством опыта, бережного и уважительного отношения ко всем формам культуры: религии, морали, праву, искусству, народному творчеству и научному знанию. Процесс обучения, развития и воспитания должен быть направлен на стимулирование ре-

бенка к самосозиданию, жизнетворению с учетом особенностей конкретной общественно-экономической формации, менталитета своей нации, условий окружающей социальной и природной среды.

**Педологический аспект** заключается в построении образовательного процесса с учетом особенностей детского и подросткового возраста, индивидуальных различий, многообразия потребностей, мотивов, интересов личности ребенка, ориентации на здоровьесбережение и здоровосозидание воспитанников. Ребенок – человек растущий и развивающийся, обретающий жизненный опыт и постепенно проявляющий все качества, присущие человеку. Целостное здоровье ребенка – вектор его полноценного развития (физического, психоэмоционального, интеллектуального, социального, духовно-нравственного).

**Интегративно-антропологический аспект.** Здоровьетворчество и жизнетворчество должны осуществляться с учетом знаний о человеке в широком спектре областей современной науки, что обеспечивает реализацию целостного подхода к природе человека с учетом ее основных закономерностей: взаимоорганизованности и упорядоченности, взаимопроникновения и дополнения, взаимозависимости и обусловленности, взаиморегуляции и устойчивости, взаимодействия и изменчивости, взаимообмена и противоречивости, взаимосозидания и сотворения, взаимофункционирования и эволюционирования. Это способствует достижению здоровья в единстве всех составляющих личности, определяет способ отбора необходимых и достаточных знаний.

**Личностно ориентированный аспект.** Высвобождение созидательных потребностей и способностей, обеспечение полноценного индивидуального личностного становления школьника возможно при построении образовательного процесса на постулатах классической философии и педагогики о целостности природы ребенка (прин-



цип природосообразности – ребенок есть носитель своей жизненной миссии и наделен высочайшей энергией духа) и ее движущих сил: стремления к развитию (при преодолении трудностей), к взрослению (детство должно быть радостным, увлекательным, эмоционально насыщенным), к свободе (свободный выбор линии поведения, готовность к разрешению ситуаций свободного выбора). Образовательная среда должна способствовать творческому становлению личности ребенка («я есть»), раскрытию его индивидуальности, неповторимости и уникальности.

**Гуманистический аспект.** Здоровье человека, как и его жизнь, является высшей ценностью общества. Совокупность всех состояний, свойств и качеств человека есть ценность не только его самого, но и общества. Достижение здоровья не должно стать для индивида самоцелью, ибо высший нравственный смысл его жизни состоит в его безграничном совершенствовании и творческом развитии, что и составляет суть земного существования человека, его предназначения.

Созидание творческого мышления личности способствует развитию позитивного отношения и понимания жизни как «живого меняющегося потока бытия», мира непостоянного, изменяющегося, противоречивого. Образовательный процесс должен предполагать знакомство детей с различными сторонами современной жизни на доступном для них уровне, закладывать умения справляться с конфликтными, экстремальными жизненными ситуациями, самостоятельно преодолевать и решать их, сохраняя при этом свое «я», свое позитивное отношение к жизни. Необходимо сформировать умения выбирать способы творения своей жизни, умения чувствовать ее радость, свободно выражать себя, ощущать собственную волю, собственный выбор и творчество – иметь осознанный инструмент для самостоятельного движения вперед.

**Деятельностный аспект.** Индивид является одновременно и субъек-

том и объектом деятельности по творению своего здоровья. При организации здоровьесберегающего образования интерес учащихся должен быть направлен прежде всего на самих себя, на «построение» внутренней картины здоровья и ее компонентов. Когнитивная составляющая определяет границы нужных знаний о человеке, эмоционально-оценочная ориентирована на выявление уровня и индивидуальной нормы здоровья, самонаблюдение, самоанализ и саморегуляцию. Поведенческая составляющая включает выбор направлений и оптимальных вариантов собственного поведения, собственной позиции в здоровьесберегающем и жизнетворческом процессах.

Образовательный процесс должен быть ориентирован на личность как творческое начало. Активно действуя в окружающем мире, ребенок «строит», создает сам себя, самоопределяется в системе жизненных отношений: «я – я», «я – природа», «я – общество», «я – жизненная задача». Необходимо создание условий для становления личности воспитанника, его «самостроительства» в процессе совместной творческой деятельности в окружающем предметном мире, расширения и обогащения его «я-концепции»: самопознания, самовоспитания, саморазвития, самосовершенствования, самореализации, самоутверждения и др.

**Экологический аспект.** Идеи самосотворения тесно взаимосвязаны с необходимостью созидания экологически чистой окружающей природной и предметно-пространственной среды. Образовательный процесс должен быть направлен на сочетание экологической и валеологической деятельности учащихся через отбор методов творческой работы по оценке условий ближайшего окружения, его детального изучения, мониторинга изменений и прогнозирования дальнейшего развития.

**Оздоровительный аспект.** Образовательная среда должна быть здоровьесберегающей и здоровьесильствующей, способствовать здоровьесозданию уча-

щихся, учителей и всех участников образовательного процесса. В этом плане целесообразно создание многофункциональной валеологической службы, обеспечивающей работу по различным направлениям оздоровления предметно-пространственной среды и режима обучения: соблюдение санитарно-гигиенических и эстетических норм, использование терапевтических способов и средств (цветооздоровление, арома- и музыкотерапия, биолокационный метод, релаксация, шумоизоляция и др.) в организации школьных помещений; проведение профилактических и оздоровительных мероприятий; учет психо- и биохронотипов, доминантности полушарий учащихся в комплектовании классов и планировании учебного режима; валеологическая оценка содержания учебных программ, разработка и внедрение здоровьесберегающих педагогических технологий; создание благоприятного микроклимата в учительском и ученическом коллективах и многое другое.

**Стимулирующий аспект.** Ориентация на творческую деятельность, создание ситуаций сотрудничества, со творчества (планирование деятельности наравне со взрослыми) обеспечивает снижение утомляемости учащихся, снятие статического и психического напряжения на занятиях; несет положительный эмоциональный заряд, создает атмосферу заинтересованности и равнодушия к общему делу; повышает познавательный интерес детей, расширяет их кругозор, формирует положительное отношение к учебе; стимулирует коммуникативную сферу личности, способствует развитию творческих способностей детей, обогащению их творческого потенциала.

**Ценностно-ориентационный аспект.** Создание творческого поля деятельности детей является мощным стимулом в приобщении к здоровому образу жизни. Творчество выступает действенным профилактическим средством, альтернативой вредным пристрастиям. У воспитанника появляется новое хобби, возникают новые

интересы, новые ориентиры деятельности, формируется новая система ценностей. Он отвлекается от соблазнов окружающего мира, его жизнь наполняется интересными делами. Сотрудничество с товарищами расширяет круг межличностных взаимоотношений, совместная творческая работа с родителями улучшает взаимопонимание в семье.

Через самореализацию ребенок продвигается от «я-концепции» к «мы-концепции»: он не только чувствует свою неповторимость и уникальность, но и осознает свою необходимость для других людей и потребность в общении и плодотворной совместной деятельности с ними, осознает ценность таких взаимоотношений и взаимодействий. Через усвоение готовых норм и способов социальной жизни у школьника вырабатываются собственные ценностные ориентации, свой стиль жизни.

**Дидактический аспект.** Образовательной среде необходимо дидактическое обновление – создание качественно новой системы развития творческой личности школьника. «Погружение в творчество» должно быть обеспечено грамотным отбором и сочетанием форм, методов и приемов организации творческой деятельности учащихся для каждой ступени образования с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, соблюдением принципов доступности и достаточности. Данный аспект предполагает повышение требований к вузовской подготовке студентов и организации курсов повышения квалификации учителей в плане формирования и развития творческой личности педагога в различных сферах жизнедеятельности.

**Гедонистический аспект.** Креативный подход в образовании способствует трансформации учебно-воспитательного процесса в «школу здоровья, радости и творчества» (думай, трудись, развивайся, твори и радуйся, будь здоров и береги окружающую среду), когда учащиеся через творческую работу, через самосозидание и созида-

ние природной и социальной среды включаются в процесс жизнетворения и получают от этого удовольствие. Они учатся быть счастливыми, ориентированными в будущее, способными преодолевать негативные стороны жизни волевыми усилиями.

Идеалом можно считать такую образовательную среду, которая обеспечивает реализацию и проявление личности учащегося в основных составляющих жизнетворения: гармонизация личности – достижение и пребывание в гармонии с самим собой, своим телом, душой и разумом; социализация личности – гармония с окружающей социальной средой; экологизация личности – гармония с окружающей природной средой.

#### Литература

1. Дыхан Л.Б., Кукушин В.С., Трушкин А.Г. Педагогическая валеология: Уч. пос. для студентов пед. вузов. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Изд. центр «МарТ», 2005.

2. Орехова Т.Ф. Педагогический подход к здоровью человека // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 106–107.

3. Петленко В.П. Валеология и мудрость здоровья. – СПб.: Петроградский и Ко, 1996. – Т.1.

4. Сабиров В.Ш. Философия образования в современном мире // Сибирский учитель. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2004. – № 6 (36). – С. 5–8.

5. Korzybski A. Science and sanity. An introduction to non Aristotelian systems and general semantics. – N.Y., 1993. – P. 288–297.

*Елена Геннадиевна Новолодская – канд. пед. наук, доцент кафедры географии Бийского педагогического государственного университета им. В.М. Шукшина.*

### К вопросу о преемственности развивающего образования

*Г.А. Данюшевская,  
И.Е. Буршит*

Сейчас много говорят о том, что школа должна развивать в учениках и интеллектуальные, и личностные, и творческие, и физические способности в их полном объеме. Сегодня существует около десяти развивающих программ (В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, «Школа 2100» и др.), многие учителя владеют развивающими приемами обучения. Однако по статистике в основном развивающее образование сконцентрировано в начальной

школе. То ли в младших классах учителя более динамичны, то ли программы больше для них разработаны, но факт налицо: дело развития, за которое берется начальная школа, на ней же благополучно и завершается, поскольку средняя школа возвращает учеников к традиционному опыту работы. В спорах педагогов на эту тему можно слышать разные и весьма противоречивые мнения.

Пессимисты считают, что не надо было и начинать учить детей по-новому, поскольку потом у них происходит «ломка». Привыкнув к одним программам и методам учебы, более интересным для них, дети попадают в среду жестких принципов традиционного подхода в обучении, заботящегося не о развитии, а о передаче необходимого багажа знаний. От этого дети переживают стресс.

Оптимисты говорят, что полученного в начальной школе развития детям хватает до окончания 11-го класса и приобретенный опыт помогает им учиться в основной школе.

Кто бы ни был прав, учителя основной школы часто с неудовольствием соглашаются преподавать в классах, работавших по развивающей программе: очень уж дети самостоятельные, много вопросов задают на уроке, привыкли работать в группе и обсуждать проблемы сообща, поэтому к «дисциплине» не приучены и не знают главного правила обычного школьного поведения: на уроке сиди молча и слушай, что учитель говорит, а если что непонятно – потом как-нибудь дома разберешься! Поэтому и кипят страсти вокруг классов, прошедших школу развивающего образования: одни на них нарадоваться не могут, а другие хмурятся при одном упоминании.

Так что же происходит с детьми, когда от развивающих приемов обучения в начальной школе они переходят к традиционным методам обучения в основной школе?

Мы проанализировали данные, полученные в одной из гимназий, где в начальной школе класс «Б» учился по обычной программе с обычным учителем, который старательно следовал всем требованиям программы, а класс «В» учился по развивающим программам (В.В. Давыдова, МДО – междисциплинарное обучение, РТВ – развитие творческого воображения), и учитель был у них творческий (и групповую работу использовал, и рабочие тетради по развитию креативности учащихся составлял, и в российских конкурсах вместе с детьми участвовал). И те и другие дети перешли в 5-й класс, и работать с ними продолжили учителя обычные, традиционные, исполняющие свое дело «как положено». Вопрос: что останется к 9-му классу от того развивающего багажа, которым снабдили детей в начальной школе? Будет ли различие между классами «Б» и «В» на момент окончания ими 9-го класса?

Мы провели большую психологическую диагностику по направлениям: интеллект, учебная мотивация, отношение к школе, личностные особенности, развитие учебных навыков, оценка прочности знаний. Сравнили и такой привычный для школы показатель, как качество обученности. Вот выводы, которые мы сделали на основе анализа полученных данных.

При общей оценке показателей, полученных по разным методикам, принципиальной разницы между классами отмечено не было, что говорит в пользу того, что общий принцип организации учебного процесса в основной школе является формирующим началом и, в общем, «перекрывает» влияние начальной школы.

Приведем примеры.

**Интеллектуальные навыки:** схожи. Учащиеся обоих классов владеют речью (дают определение слов и передают смысл пословиц) в одинаковой степени, что говорит о единой системе преподавания.

**Уровень развития учебных навыков и познавательной активности:** в целом одинаков, принципиальных различий по классам не наблюдается. Развитие учебных навыков находится на среднем уровне, что отражает несистематичность усвоения материала учащимися. Тем не менее данные показали, что учебно-воспитательная среда гимназии влияла на учащихся таким образом, что значение личной ценности для них приобрели, например, активные стратегии мышления, мотивация достижения учебных результатов, а также сформировались навыки самостоятельной работы, имеет место неформальное отношение к знаниям. Все это положительно характеризует организацию учебно-воспитательного процесса на уровне формирования умения учиться. Поэтому неудивительно, что на вопрос «Что ты делаешь, если объяснения учителя на уроке тебе непонятны?» учащиеся обоих классов ответили одинаково (см. табл. 1).

Это означает, что взаимодействие ученика с учителем является основным



Таблица 1

Активная позиция		Пассивная позиция
Работа с учителем	Самостоятельная работа	Ничего не делаю
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Переспрашиваю</li> <li>● Прошу повторить</li> <li>● Подхожу к учителю после урока</li> <li>● Прошу учителя объяснить мне еще раз</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Пытаюсь разобраться самостоятельно дома (читаю в учебнике)</li> <li>● Прошу помощи у одноклассников, которые поняли объяснение учителя</li> <li>● Пытаюсь понять</li> </ul>	
60–62%	32–28%	8–10%

способом восполнения пробелов в знаниях и что в гимназии принят демократический стиль взаимоотношений и имеет место направленность на лично ориентированную педагогику.

По методике «Восприятие индивидуумом группы» между классами также отмечается единство: потребность в коллективных формах работы. Индивид воспринимает группу как самостоятельную ценность, а не как средство достижения своих целей. Проявляется заинтересованность в успехе других, стремление внести свой вклад в групповую деятельность. Все это указывает на наличие единого принципа организации учебного пространства в гимназии.

Наличие единой системы обучения и единства требований закономерно привело к тому, что прочность знаний у учащихся обоих классов была оценена одинаково – на уровне 69%. Как показали результаты конца учебного года, при 100% успеваемости в обоих классах качество обученности оказалось также практически одинаковым, поскольку разница между классами составила всего 5%.

Разницы в оценке школьной напряженности нет – она является по преимуществу средней и ниже среднего, что говорит о психологически благоприятном стиле взаимоотноше-

ний между учителями и учениками. Не жалуются на головную боль после длительных нагрузок 62% учащихся, что можно рассматривать как положительный фактор: дети справляются с нагрузкой.

Можно заключить, что в целом мы имеем благоприятную школьную атмосферу и продуманное построение учебного процесса, направленного на развитие навыков самостоятельной работы и на повышение мотивации школьных достижений у учащихся. А значит, основная школа решает свою задачу обучения детей на повышенном уровне сложности и добивается высоких результатов обученности (что подтверждают результаты ЕГЭ – 3-е место в городе и количество золотых медалистов – 8–10 ежегодно). Однако то, что между классами не оказалось принципиальной разницы, говорит в пользу того, что влияние основной школы является более существенным, чем влияние начальной школы, как бы это ни показалось обидным для педагогов начальной школы. Именно поэтому особенно актуально, на наш взгляд, встает вопрос **преемственности между начальной и основной школой**. Принцип развития должен быть продолжен, и не только с помощью учебников (то есть содержания), но и с помощью новых технологий, развивающих приемов обучения.

А как же быть с тем «развивающим багажом», который был приобретен в начальной школе? Неужели от него совсем ничего не остается? Как показал наш скрупулезный анализ, «след» развивающего обучения можно найти. Различия между двумя классами отмечались только в отношении к творчеству, в сформированности внутренней мотивации учения и в некоторых личностных особенностях. Итак, обо всем по порядку.

### 1. ТВОРЧЕСТВО.

Изучение интеллектуальной направленности подростков дало нам следующую картину (см. табл. 2).

По количеству человек, имеющих ту или иную интеллектуальную на-

Таблица 2

Класс	Интеллектуальная направленность		
	Стереотипно-репродуктивная (простое воспроизведение)	Гностическая (преобладание познавательных действий)	Креативная (преобладание творческих действий)
9 «Б»	3,9	4,45	3,65
9 «В»	2,65	4,8	4,55

правленность, принципиальной разницы между классами нет. Следовательно, можно заключить, что обучение в школе не влияет на формирование стиля мышления. Общая картина отражает организацию учебного процесса в гимназии, направленного на развитие в первую очередь познавательных способностей учащихся. Вместе с тем в 9 «В» классе как преобладающие представлены гностический и креативный стили и в меньшей степени представлен репродуктивный стиль мышления учащихся. Стереотипность мышления в 9 «В» классе также оказалась меньше (20% против 26% в 9 «Б» классе).

Творческое мышление учащихся мы исследовали с помощью краткого варианта теста Торренса. Полученные данные представляют определенный интерес для понимания эффекта развивающего обучения (см. табл. 3, 4).

Полученные данные свидетельствуют, что эффект развивающего обучения сказывается (и сохраняется на протяжении времени) на развитии

творческого (свободного) мышления учащихся, что перекликается в нашем случае с методикой «Интеллектуальная направленность». Сохраняется способность генерировать идеи (показатель в 2–3 раза больше, чем в обычных классах), причем делается это быстрее. Сохраняется также способность к более глобальному мышлению, могущему охватить причинно-следственные отношения. Таким образом, мы видим, что развивающее обучение влияет на *качественную* сторону мышления (его глубину).

Следовательно, **развитие креативности** – естественный результат эффективно проведенного обучения в начальных классах, тогда как гибкость мышления, видимо, поддерживается всем ходом обучения в школе, как начальной, так и основной.

Вместе с тем необходимо признать, что хотя в классе «В» и имеется перевес по качествам творческого мышления, однако количественное выражение этого явления не может быть признано достаточно убедитель-

Таблица 3

Класс	Развитие творческого мышления			
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Большое число оригинальных идей (5 и более)
9 «Б»	20%	40%	40%	5%
9 «В»	30%	45%	25%	15%

Таблица 4

Класс		Критерии по методике Торренса								
		Скорость	Гибкость	Оригинальность	Число идей	Тип мышления, способствующий глобальности мышления	Проработка деталей	Небрежность рисунка	Рисунок в цвете (эстетический компонент)	Показатель творческого мышления
9 «Б»	Итог	65%	67%	45%	9%	37%	22%	45%	17%	36%
	Уровень	Сред.	Сред.	Низк.			Низк.		Низк.	
9 «В»	Итог	72%	67%	72%	18%	47%	22%	17%	20%	43,5%
	Уровень	Высок.	Сред.	Сред.			Низк.		Низк.	

ным (характерным для абсолютного большинства детей в классе), что ставит вопрос о **возможном угасании изначально развитой функции в процессе ее неиспользования в оставшийся период обучения.**

Уровни развития определенных качеств творческого мышления наводят на мысль, что для школы основными остаются скоростные показатели мышления и на их развитие так или иначе направлена вся работа под лозунгом: «Сделай это максимально быстро!». Главное – результат, а не *качество* результата. А это значит, что проявление истинного творчества (когда идея или проблема вынашивается и доводится до совершенства) в условиях современной модели обучения делается затруднительным. Отсюда и общее **снижение качества творческого мышления (дети относятся к творчеству недоверчиво и небрежно).** Необходимость быстрого исполнения предложенных заданий подрывает и такую основу «качественного» мышления, как **эстетическая сторона оформления результатов.** Дети теряют потребность в качественном выражении конечного результата собственного труда. Отсюда, почти по К. Марксу, происходит *процесс отчуждения продукта от субъекта.* Если субъект не уважает свой труд, он не имеет и желания трудиться. Человек должен любоваться тем, что он сделал. Этим должны любоваться и окружающие. Только в таком контексте мы сможем сформировать у ребенка потребность трудиться и делать это максимально качественно.

Снижение показателей гибкости и переноса опыта показывает, что обучение в основном звене идет главным образом **по репродуктивному типу.**

Следовательно, развитие творческого мышления является ключевым для понимания всех механизмов качественных изменений, которые происходят с ребенком на протяжении его школьной жизни. Допустим, в начальной школе он получил развитие своих творческих способностей. Навер-

ное, это хорошо. Но если нет преемственности между начальным и основным звеном в технологии обучения, что тогда делать с развитыми способностями? Где их применить, если урок – это набор привычных приемов обучения, которые не меняются из года в год? Первое, что страдает в таком случае, – это учебная мотивация ученика: ему становится скучно на уроках да и вообще в школе. Собственно, это мы и наблюдали по ответам детей на вопросы анкеты.

Итак, поговорим о мотивации.

## 2. МОТИВАЦИЯ.

Таблица 5

Какие качества человека (или твои качества) никогда не проявляются в школе?	
9 «Б»	9 «В»
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Все качества проявляются в школе</li> <li>● Отрицательные качества (непослушание, самоуверенность, замкнутость, злость)</li> <li>● Ум</li> <li>● Вкус</li> <li>● Смелость</li> <li>● Скромность</li> <li>● Талант</li> <li>● Самообучение</li> <li>● Другие полезные навыки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Проявляется большинство качеств</li> <li>● Отрицательные качества (агрессия, злость, эгоизм)</li> <li>● Творчество – 25%</li> <li>● Художественные способности</li> <li>● Личный талант</li> <li>● Умение подготавливать мероприятия</li> <li>● Общительность</li> <li>Умение работать в группе</li> </ul>
Все показатели – на уровне 50% (кроме творчества).	

Как видно из приведенной таблицы, несмотря на то что школа предоставляет учащимся достаточно возможностей для реализации всех их качеств, в 9 «В» ощущается недостаток возможностей для творчества, ребятам не хватает условий для реализации их творческих задатков.

Кроме того, 9 «В» класс более склонен жаловаться на учителей и на имеющиеся трудности в учебе (см. табл. 6).

При этом 60% учащихся в 9 «В» классе признаются, что им неинтересно учиться, хотя им нравится сам

Таблица 6

Класс	Есть ли у тебя трудности в учебе и с чем они связаны?		
	Есть		Нет
	«Из-за учителя»	«Индивидуальные причины»	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Плохие учителя</li> <li>● Материал бывает сложный, не понимаю тему</li> <li>● Учителя плохо объясняют</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Недостаточная самоподготовка дома</li> <li>● Я лентяй</li> <li>● Иногда пропускаю уроки</li> <li>● Трудный возраст, появляются проблемы</li> <li>● Невнимательность (отвлекаюсь)</li> </ul>	
9 «Б»	23%	18%	59%
9 «В»	33%	23%	33%

процесс учебы как таковой, т.е. в 9 «В» большее значение придается собственно учебной деятельности (см. табл. 7).

Таблица 7

Класс	Что в школе нравится тебе больше всего?			
	Учебная деятельность	Неучебная деятельность	Учителя	Общение
9 «Б»	19%	31%	0%	50%
9 «В»	30%	20%	5%	45%

В построении учебного процесса 9 «В» класс большое значение отводит именно учителю, его личности и умению вести предмет интересно. Следовательно, различия между классами отмечаются только в оценке роли учи-

Таблица 8

Что делает предмет любимым?	9 «Б»	9 «В»
1. Учитель: – привлекает как личность; – хорошо относится к классу; – интересно объясняет материал	54%	61%
2. Урок: – интересен в целом – интересен с точки зрения полученной на нем информации; – интересна тема или поднятая проблема	23%	13%
3. Ученик: – испытывает интерес к предмету; – легко понимает темы на уроках; – настроение; – личные интересы	23%	26%

теля: в 9 «В» требования к учителю выше, что обусловлено, скорее всего, опытом общения с учителем начальных классов, работавшим по развивающей парадигме (см. табл. 8).

Преобладающая цветовая ассоциация на школу в 9 «Б» классе: серо-белая гамма (скука и попытка скрыть свои эмоции), в 9 «В»: сине-голубые цвета (признание предлагаемых школой правил). Таким образом, в 9 «В» произошел внутренний настрой на работу с более искренним выражением чувств по каждому конкретному случаю, не устраивающему ребят, но более спокойное отношение к процессу учебы как таковому (см. табл. 9).

С точки зрения восприятия школьной программы класс «В» является более «устойчивым» – здесь только 2–3 человека жалуются, что им трудно учиться и не хватает способностей, да и то лишь в средней, промежуточной степени. В 9 «Б» классе 5 человек выражают свою озабоченность и дают

Таблица 9

Класс	Что в школе не нравится тебе больше всего?				
	Учебная деятельность	Учителя	Неучебная деятельность	Личное	Ничего
9 «Б»	48%	38%	9%	5%	0%
9 «В»	38%	10%	19%	5%	28%

утвердительные ответы на эти вопросы. Также в 9 «В» ученики меньше жалуются на усталость, тогда как в 9 «Б» на усталость жалуется абсолютное большинство детей (86%). Следовательно, развивающее обучение приучает школьников к интенсивной учебной (мыслительной) деятельности, делает их более подготовленными к интеллектуальному труду. Надо признать, что в постиндустриальном обществе, где многие виды трудовой деятельности носят интеллектуальный характер, дети, прошедшие школу «развивающего обучения», приобретают больше возможностей для успешного освоения данных видов работы.

Вместе с тем как тревожащий факт мы отметили, что в 9 «В» сильно выражено снижение мотивации к учению: ребятам неинтересно учиться, а также у них отсутствует понимание, что чем больше занимаешься, тем лучше успеваемость. Это можно рассматривать как протестные реакции против организации учебного процесса или некоторых явлений школьной жизни.

Видимо, накопившиеся противоречия и обиды привели к тому, что на вопрос анкеты «Привели бы вы своих детей в эту же школу?» в 9 «Б» 91% учащихся ответили «да», а в 9 «В» 40% ответили «нет».

В целом именно мотивационная сфера учащихся класса «В» дает нам наибольшее число противоречивых показателей. С одной стороны, ребята настроены на учебу, понимают учебные требования и согласны их выполнять. С другой стороны, они не могут принять некоторых особенностей учебного процесса, не наполненного творчеством и проблемно-поисковой деятельностью.

*(Продолжение следует)*

*Галина Александровна Данюшевская – педагог-психолог;*

*Ирина Евгеньевна Буршит – педагог-психолог МОУ «Гимназия № 2», г. Таганрог.*

## Организационно-педагогические аспекты дифференцированного обучения

*А.В. Перевозный*

Дифференциация – «сторона процесса развития, связанная с разделением, расчленением развивающегося целого на части, ступени, уровни»\*. Она прослеживается на биологическом, психологическом и социальном уровнях материи. Образование, как

социальная система, испытывает на себе действие дифференциации в полной мере.

В различных педагогических системах (таких, например, как учреждения образования или учебный процесс) дифференциация протекает по вертикали и горизонтали. Основанием для дифференциации по вертикали является возраст обучающихся, а в учебном процессе – уровень усвоения содержания образования. Дифференциация по горизонтали проводится с учетом индивидуальных характеристик учащихся (особенностей мышления, способностей, интересов и т.д.), которые определяют разнообразные пути ее осуществления на каждой из вертикалей.

\* Философский энциклопедический словарь – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – С. 177.



Система образовательно-воспитательных учреждений включает в себя несколько звеньев (дифференциация по вертикали), на каждом из которых представлены разнообразные типы учебно-воспитательных учреждений (дифференциация по горизонтали). Например, общее среднее образование можно получить в общеобразовательной школе и учебных заведениях нового типа (гимназиях, лицеях, колледжах и т.д.).

Большинство общеобразовательных учебных заведений имеет три ступени, выделяемые с учетом возрастных характеристик учащихся: начальную, основную, старшую, преимущественно связанные между собой и в совокупности обеспечивающие получение среднего образования (дифференциация по вертикали). Каждая из них выполняет свои задачи и использует свои пути учета индивидуальных особенностей учащихся (дифференциация по горизонтали). На первой ступени осуществляется формирование функциональной грамотности посредством дифференцированного обучения учащихся в разнородных классах или однородных временных группах, создающихся с целью повышения уровня усвоения содержания образования; на основной ступени проводится предпрофильная подготовка учащихся при помощи факультативов, спецкурсов, спецсеминаров, дифференцированного обучения; на старшей ступени осуществляется предвузовская подготовка посредством профилизации и дифференцированного обучения, разнообразных форм внеурочных занятий.

И наконец, учебный процесс проводится с учетом уровня усвоения учащимися содержания образования (дифференциация по вертикали) при помощи соответствующих методов, форм и средств обучения (дифференциация по горизонтали).

Дифференциация в образовании помимо внутрисистемных обусловлена также и внешними факторами, а именно процессами, протекающими в обществе. Так, характер и глубину диф-

ференциации в образовании предопределяет сложившаяся социальная стратификация, поскольку каждая из социальных групп имеет свои потребности в уровне и содержании образовательных услуг и инициирует их удовлетворение через государственные и общественные институты. В результате система образования может способствовать раннему проявлению социального неравенства юных граждан, увязывая возможность получения определенного уровня образования с социальным статусом, материальным положением родителей. Примером подобной ситуации может служить образовательная практика, существовавшая в Англии, когда учащихся по окончании начальной школы распределяли по потокам на основании уровня интеллектуального развития. Поскольку у семей, принадлежавших в социальной иерархии к среднему и высшему классам, было больше возможностей для развития своих детей, то все они попадали в престижные учебные заведения. Это вызывало справедливую критику общественности, что привело к постепенному демонтажу селективной системы. Таким образом, способы, которыми осуществляются идеи, составляющие концептуальную основу школьного образования в организационно-педагогическом плане (и дифференциации особенно), выходят за его рамки и имеют социальный эффект.

К организационно-педагогическому уровню дифференциации относится, в частности, **способ комплектования классов**. Классы могут быть однородными или разнородными по какому-либо одному или нескольким признакам, свойственным учащимся.

**Классы однородного состава** могут комплектоваться на основе показателей, отражающих прямо противоположные уровни усвоения содержания образования. Так, например, на первой ступени учащихся объединяют в классы на основе уровня их готовности к школе (низкий, средний, высокий); на второй ступени могут комплектоваться классы предпрофильной подготовки и

коррекционные. Однородность таких классов (групп), однако, весьма относительна: например, интересы учащихся профильных классов внутри избранной ими области знаний не всегда совпадают, что диктует необходимость дифференцированного обучения.

**Классы разнородного состава** на всех ступенях комплектуются из учащихся, имеющих различные уровни знаний, умений и навыков, способностей и т.д. На первой и второй ступенях школы таких классов большинство. Значит, возникает необходимость разноуровневой подготовки в условиях одного классного коллектива: часть учащихся на протяжении всего времени, отведенного на изучение темы (раздела), усваивает базовый уровень содержания образования, другая же часть, быстро усвоив базовый материал, переходит к заданиям повышенного уровня сложности. В разные периоды обучения учащиеся могут добиваться разной успешности. Нахождение ученика в данный момент на низком уровне подготовки не означает, что на следующем этапе он будет оставаться на том же уровне. И наоборот: подготовленный учащийся может не усвоить или усвоить не в полном объеме новый материал и оказаться на более низком уровне, чем раньше.

Большое количество групп по-разному подготовленных учащихся приводит к усложнению структуры классного коллектива, значительному усилению разнообразия в дидактическом процессе, по существу его индивидуализации. Управление разноуровневым обучением в таких условиях может сопровождаться существенными трудностями организационного характера, особенно если в знаниях, умениях и навыках учащихся класса имеется значительный разброс. В этой связи возникает необходимость в формировании у учащихся навыков самостоятельного решения учебных задач, в частности, постановки цели, определения путей их достижения, воплощения намеченного на практике, самоконтроля и в случае необходимо-

сти корректировки хода выполнения задания. В результате те учащиеся, которые в меньшей степени нуждаются в пооперационном педагогическом руководстве, будут решать предлагаемые им учебные задачи самостоятельно.

Обратимся к организационно-педагогическим особенностям дифференцированного обучения на каждой из ступеней школы.

На первой ступени классы однородного состава могут создаваться как на основе уровня готовности ребенка к школе, выясняемого до зачисления в первый класс, так и на основе результатов, достигнутых в ходе обучения.

Отметим, что проблема разделения детей, имеющих различные уровни готовности к школе, по классам (группам) относится к разряду дискуссионных. Одни специалисты полагают, что в однородных классах создаются наиболее благоприятные условия для развития детей, а также облегчается задача учителя по осуществлению развивающего обучения; другие утверждают, что такое разделение отрицательно скажется на моральном самочувствии «слабых» учеников, которые не смогут полноценно общаться со сверстниками, находящимися на более высоком уровне развития.

В отечественной образовательной практике традиции разделения учащихся по уровню интеллектуального развития не было, поэтому сейчас оно воспринимается как весьма сомнительная мера и многими родителями переживается весьма болезненно. Кроме того, часть педагогов, научных работников и учителей высказывают сомнения относительно практики формирования первых классов по результатам тестирования. Существующие диагностические методики, квалификация психологов, обстановка, в которой проводится обследование, могут существенным образом отразиться на его результатах.

Между тем именно в начальных классах закладывается фундамент для успешного продвижения учащихся на следующих ступенях. Для создания

условий, обеспечивающих индивидуализацию начального образования, можно уменьшить количество учеников в классах, благодаря чему каждому из них учитель сможет уделить больше внимания; использовать помощника учителя для работы с особо запущенными учениками; объединить учащихся из разных классов во временные подвижные группы для ликвидации допущенного отставания по основным предметам. Время пребывания в таких группах зависит от объема неусвоенного материала. Ликвидировав отставание, учащиеся возвращаются в свой прежний класс. Кроме того, возможно использование компьютерных программ, особенно для формирования репродуктивных умений и навыков.

Благоприятная для развития учащихся атмосфера создается благодаря их вовлечению в различные виды деятельности (художественную, игровую, трудовую, спортивную и т.д.). Их чередование позволяет решать проблемы перегрузки, устранять гиподинамию, создавать внутренние предпосылки для развития интереса к образованию, гармонизировать отношения между учащимися и школой, что в конечном счете положительно скажется на результативности учебно-воспитательного процесса.

В начале второй ступени, когда идет приспособление к новым условиям обучения, дифференциацию целесообразно продолжать в тех же формах, что и на предыдущей ступени. При этом все учащиеся, посещавшие коррекционные классы (группы) и достигшие требуемого уровня подготовки, переводятся в обычные классы.

В конце второй ступени с теми учащимися, которые проявили академические предпочтения, необходимо осуществлять подготовительную работу к обучению в профильных классах. В это время может проводиться совместное обучение школьников, проявляющих способности к одному и тому же предмету или группе предметов. Овладение базовым ядром таких дисциплин

не вызывает у них серьезных трудностей, в связи с чем следует предусмотреть создание условий для реализации их творческих возможностей. При этом преподавание непрофильных предметов целесообразно вести в полном объеме с тем, чтобы учащийся получил хорошую общеобразовательную подготовку на третьей ступени и мог выбрать любой профиль.

В структуре учебного заведения на второй ступени может и не производиться комплектование однородных классов (групп) для учащихся с проявившимися способностями. В этом случае все школьники посещают общеобразовательные классы. Работа в них ведется по двум направлениям: создаются условия для овладения всеми школьниками базовым ядром образования и удовлетворяются запросы тех, кто имеет склонности к какому-то предмету. Для этих школьников проводятся факультативные занятия.

На третьей ступени, когда у учащихся в основном сформировался когнитивный стиль, проявились способности и склонности, осуществлен выбор направления образования, академические достижения и неудачи в значительной степени обуславливаются их собственной деятельностью. Они сами определяют темп усвоения программного материала с учетом особенностей восприятия, переработки и осмысления информации. При этом основанием дифференцированного обучения является не столько текущее состояние знаний, умений и навыков учащихся, сколько индивидуальные интересы к тому или иному предмету или его разделу.

Наряду с предвузовской подготовкой, осуществляемой в профильных классах, учащимся необходимо предоставлять широкое общее образование, позволяющее в случае необходимости менять профиль. По возможности школа должна предоставить учащимся возможность выбора из нескольких профилей. Учащиеся, не определившиеся с выбором, могут получить общеобразовательную подготовку. Впоследствии

они должны иметь право переходить в классы любого профиля.

На третьей ступени целесообразно иметь гибкую систему факультативов, спецсеминаров, элективных курсов, обеспечивающих расширение и углубление знаний учащихся по профильным и непрофильным предметам, а также в связи с появлением в вузах специализаций, представляющих новые направления в развитии экономики и культуры, приобщение к областям знаний, не включенным в учебные планы современных общеобразовательных школ. При планировании тематики внеурочных занятий учитываются пожелания учащихся. Решение о проведении внеурочных занятий принимается с учетом количества желающих их посещать, а также возможности учебного заведения обеспечить их качество. Форму своего участия в таких занятиях старшеклассники определяют самостоятельно.

Итак, с нашей точки зрения, на каждой из ступеней образования

следует применять свой подход к комплектованию классов; при этом важно предотвращать жесткую селекцию учащихся во избежание их морального ущемления, возникновения дисгармонии внутреннего мира, проявления заниженной самооценки. Структурная организация учебных заведений должна обеспечивать преемственную взаимосвязь в обучении (каждая предыдущая ступень готовит к обучению на последующей); сочетание обучения в условиях коллектива с индивидуальным; возможность каждому учащемуся обнаружить сферу своих интересов и проявить себя в ней.

*Алексей Владиславович Перевозный – канд. пед. наук, доцент филиала Российского государственного социального университета, г. Минск, Республика Беларусь.*

## О стиле работы учителя с первоклассниками

*А.А. Ткачук*

Ребенок приходит в 1-й класс с открытой душой, с искренним желанием учиться. Он радуется всему: новенькому портфелю, карандашам, фломастерам, пеналу. Школа для него – праздник!

Каждый учитель, набирая 1-й класс, думает прежде всего о том, как привить детям любовь к учению, какими методами вести обучение, чтобы не превращать детей в пассивный объект воспитания, чтобы жажда знаний никогда не покидала их.

Казалось бы, есть самое главное – и желание детей учиться, и стремление учителя учить. Но почему часто бывает так, что через несколько месяцев, а то и недель учение для некоторых детей превращается в мучение?

Вчерашнему дошкольнику поначалу приходится очень нелегко: то он грязно напишет, то забудет, что и как сказать. Учитель реагирует со всей строгостью: «Что же это ты не стараешься? Не хочешь учиться?»; «Как ты себя ведешь?! Только играть умеешь!». Ждать остается недолго. Вскоре ребенок заявляет дома: «Не пойду в школу!» (В самом деле, зачем идти в школу, от которой только одни неприятности?) А родители ему в ответ: «Мало ли что ты хочешь! Пойдешь. Твоя обязанность – учиться!»

В школе твердят то же самое. «Учиться – значит трудиться, это ваш

долг. Достаточно, поиграли, вы уже не дети, а ученики», – наставляет учительница. И маленький человек, так и не узнав, какой радостью может быть умственный труд, уже твердо усваивает, что учение – тяжкая обязанность.

Действительно, учение – труд и обязанность, но учитель должен создать такую атмосферу, в которой естественная любознательность ребенка, тяга к знаниям перерастет в желание, потребность учиться. И здесь простым обращением к разуму, беспрекословными «надо» и «обязан» до сердца семилетнего человека не достучишься.

Любой труд всегда начинается с предъявления требований, но форма их предъявления бывает различная. Приучать ребенка к тому, что учение – это его новая обязанность, следует, но делать это надо с большим педагогическим тактом, с уважением к личности ученика, с добром.

Что радует и огорчает ученика в школе? Многое, но больше всего – отношение к нему учителя. Что побуждает ученика преодолевать собственные слабости, лень, неудачи? В значительной мере – доверие учителя. Каким способом фиксирует школьник свое продвижение к знаниям? Прежде всего – по оценкам учителя. Он ждет от учителя многого и вместе с тем плохо представляет себе характер предстоящей совместной деятельности. Отсюда и первые трудности, первые разочарования.

...1 «А» классу учительница попала строгая. Ее стиль работы – авторитарный. Она требует, дает директивы и указания. «У меня на уроках, дети, всегда соблюдается дисциплина, никто без разрешения не разговаривает!» – сразу же сообщает учительница первоклассникам. А за этим наставлением следуют другие: «В школу нельзя опаздывать, нельзя пачкать парты, нельзя ничего брать без разрешения, нельзя смеяться на уроке, нельзя кушать на уроке, нельзя подходить к столу учительницы. Нельзя... нельзя... нельзя!»

Таким образом, за три урока учительница предъявила первоклассникам более 110 запретов, а еще пот-

ребовала, с целью повторения и закрепления правил поведения, чтобы ученики рассказали родителям, как необходимо вести себя в школе. Помимо всего этого, дети должны были дома вырезать все цифры и буквы, разложить их по конвертам, составить рассказ по картине... «Кто не выполнит задания, получит нехорошую оценку», – так «обнадеживающе» закончился первый школьный день.

Мы не спорим: приучать детей к требованиям учителя нужно, но эта требовательность должна быть оправдана. Нередко, к сожалению, встречаются учителя, от которых можно слышать: «Мое слово – закон»; «Ну, у меня-то не забалуешь». Или (с одобрением): «У нее дети приучены к дисциплине и порядку, они ее больше огня боятся».

Внушительный перечень требований, запретных правил – вот основа авторитарных взаимоотношений учителя с детьми.

Правильно говорила строгая учительница, что учение – это тяжелый труд. На высказанное одним ребенком желание стать космонавтом учительница ответила, что для этого надо будет учиться 16 лет. И сказано это было так, что ребенок понял, как недостижимо и неосуществимо его желание.

А другой мальчик у той же учительницы простоял 1 сентября за партой почти весь урок за то, что улыбнулся некстати. «На уроках нельзя улыбаться, а надо работать», – сказала учительница.

Из беседы с родителями мы узнали, что немало детей из 1 «А» класса уже 2 сентября не хотели идти в школу, а семерых (из 31) родители привели с плачем. «Я не хочу в школу, я пойду в садик», – объявила Маша маме. «Хоть бы заболеть простой болезнью», – мечтал вечером Олег. «Отвези меня к бабушке в деревню, чтобы учительница не нашла», – просила Лена. «Очень боюсь получить завтра двойку», – сказала Марина.

Вот как уже с 1 сентября начали складываться взаимоотношения между учителем и учащимися. А ведь в глазах



ученика начальных классов учитель имеет огромный авторитет. В основе его – признание особой роли учителя как главного лица, которому подчиняются все дети: и маленькие, и большие, и озорные, и умные. Учитель знает все, и он должен быть самым справедливым, честным и заботливым человеком.

Диаметрально противоположно прошел день в 1 «Б» классе: кто умел, посчитали до 20, потом поиграли, послушали сказку, рассказали стихи, спели, порисовали. Никакого задания на дом не получили, никаких требований, замечаний не услышали.

Приведем фрагмент протокола одного из уроков. В классе стоит шум, учащиеся к уроку не готовы.

«Садитесь, садитесь, – говорит учительница, – я всех прошу садиться. Ах вы, маленькие, уже устали! Положите на парты конвертики с кружочками. Кто не выполнил задания?» Четыре ученика поднялись, учительница быстро их посадила и мимоходом сказала: «Это нехорошо, надо выполнять домашние задания». Конкретных замечаний не сделала, не проверила, как ученики справились с заданием. Потом оказалось, что еще три ученика не принесли конвертики с кружочками, но не встали.

Во время устного счета один ученик попросил разрешения выйти, потому что ему очень хотелось пить. Учительница разрешила. Вместе с Вовой вышел и Слава. Учительница даже не обратила на это внимания. Тогда еще два ученика попросили разрешения выйти, и это через 10 минут после звонка на урок.

При объяснении нового материала дети шумели. «Что там у вас? Никак не можете успокоиться! Прекратите шум. И почему вы такие непослушные?» Шум не прекратился. «Давайте посчитаем». Учительница положила на математическую кассу четыре карточки с изображением яблок, потом еще две. Но когда нужно было решить примеры без наглядных пособий, дети отвлекались, допускали ошибки.

Как же построить первые дни в школе, чтобы дети ощутили значи-

мость перемен, которые произошли в их жизни? Нет необходимости предъявлять целый перечень жестких требований, что мы наблюдали у учительницы 1 «А», но и не стоит так облегчать учебный процесс, как сделала это учительница 1 «Б».

Задача первых дней состоит в том, чтобы приоткрыть детям перспективы будущего, зажечь в них огонь любознательности.

Для первоклассника самое главное заключается в том, что школа совсем не походит на детский сад. Недаром мальчик, оказавшийся в 1 «Б», вернувшись домой, с досадой сказал: «Это не школа, там не учат! Сначала нам читали сказку, потом что-то рассказывали и мы рисовали кто что хочет, а на дом никаких уроков не задавали». Особенно его огорчило предложение учительницы нарисовать «кто что хочет», так как это снизило в его глазах обязательность школьных занятий.

Одна из причин того, что у детей с первого дня обучения в школе возникает неправильное восприятие учебного процесса, заключается во взаимоотношениях учителя с учащимися, неумении учителя воспитывать у детей **привычку умственно работать**.

Для воспитания у учащихся сознательного отношения к учению недостаточно опираться только на строгость и принуждение (как в первом случае) или на занимательность и попустительство (как во втором случае), а нужно умело предъявлять разумные требования к ребенку. Форма их предъявления и способы выражения могут иметь множество индивидуальных оттенков.

Педагогическая литература выделяет три основных стиля работы учителя: авторитарно-догматический, сочувствующий (или либеральный) и демократический.

Первые два стиля мы разобрали выше, а теперь обратимся к третьему.

Учитель, придерживающийся **демократических тенденций в стиле руководства**, пользуется не столько прямыми, сколько косвенными формами побуждения к действию (совет, прось-

ба). В некоторых ситуациях он может прибегнуть и к безоговорочному требованию или приказу, но это не типичный способ общения с ребятами. Привлекая учащихся к принятию решений, учитель стремится, чтобы каждый отвечал за свои действия не только перед учителем, но и перед всем коллективом, стимулирует самостоятельность, активность, переживает неудачи ребенка и радуется его успехам, не помнит зла, не мстит, уважает личность ребенка.

Так, например, начался первый школьный день в 1 «В» классе: «Здравствуйте, дорогие дети! Поздравляю вас с началом новой, школьной жизни. Садитесь! Я волнуюсь и радуюсь вместе с вами – ведь это наш первый урок. Интересно, каким он вам запомнится? Итак, начинаем».

С первых дней учительница 1 «В» класса старается пробуждать у детей жажду нового, воздействовать на их чувства, воображение, фантазию, создавать ту нравственную атмосферу, в которой естественная детская любознательность, тяга к знаниям перерастает в желание, потребность учиться всю жизнь.

Выстраивая взаимоотношения с учениками, учительница старается не пользоваться сразу наказанием, принуждением, замечанием: «Посмотрите, дети, как ровно сидит за партой Алла, какая прямая у нее спина, как хорошо она держит руки». В результате все ученики принимают правильную позу и вместе с ними Вова, ради которого все это и было сказано. Или: «Взгляните, как хорошо написал Миша последний ряд палочек: чисто и аккуратно. Если он все будет делать так старательно, он будет хорошим работником». Это поощрение действует лучше, чем если бы учительница сказала: «Пиши чище»; «Как ты плохо написал! Перепиши!»; «За такую работу ставится двойка!»

Учительница следит за тем, чтобы постоянно поддерживать в каждом ученике уверенность в своих силах. Она никогда не позволяет себе сказать ученику, что он ленивый, бестол-

ковый и ничего не понимает. Даже самому неспособному ученику она внушает, что дело у него пойдет, стоит только чуть-чуть ответственнее и внимательнее отнестись к заданию. Никогда не ругает ученика за плохо сделанную работу, а искренне огорчается вместе с ним, выражая надежду, что скоро у него все обязательно получится, только нужно постараться.

Учительница долго не ставит оценки и объясняет это тем, что дети не все одинаково быстро достигают положительных результатов. У одного уже все получается, а у другого – нет, но это не значит, что он не хочет учиться. Ему нужно помочь, он должен еще подумать, собраться с мыслями, еще раз переделать свою работу. И только тогда учитель может оценить его труд, когда он приносит ребенку положительные результаты.

Учитель должен знать, что первоклассник, получивший неудовлетворительную оценку, не только чувствует себя несчастным, но и испытывает чувство неприязни, а нередко и вражды к учителю. Учитель, ставящий двойку по существу за то, что ребенок что-то не понял, представляется детям несправедливым человеком. Ученик теряет доверие к учителю, уверенность в себе и желание хорошо учиться.

Школьная пора – это не серия уроков по подготовке к жизни, а сама жизнь со всеми ее сложностями и противоречиями. Важным моментом в совершенствовании мастерства каждого учителя должны стать воспитание в себе умения оценки своих действий, раздумья о своем стиле работы, о своем характере (присутствуют ли в нем такие черты, как вспыльчивость, прямолинейность, обостренное самолюбие, самоуверенность, упрямство, отсутствие чувства юмора, излишняя мягкость, нерешительность и простодушие, безразличие, обидчивость, сухость, неорганизованность и т.д.). Все это – залог правильных взаимоотношений с классом, отдельными учениками, что является одним из важных условий формирования личности.

Стиль взаимоотношения учителя с учащимися – ключ к решению многих вопросов учебно-воспитательного процесса. Это не только форма поведения или «правила хорошего тона», которые можно выучить наизусть, это соответствующий уровень теоретической, профессиональной, общекультурной подготовки, постоянного самосовершенствования, повышения квалификации учителя. Стиль работы учителя утверждается системой педагогических действий, приемов и навыков, индивидуальной манерой их применения. В нем проявляются возможности передачи знаний (преподавание), эффективность влияния на нравственные

качества личности ученика (воспитание), особенности поведения педагога и его взаимоотношений с учениками (этика). Стиль работы учителя тесно связан с приемами и средствами побуждения школьников к активному учению, снижает или усиливает их воздействие на учащихся.

*Алла Анатольевна Ткачук – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и методики начального образования Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь.*

## Формирование общеучебной компетентности младших школьников в условиях безотметочного обучения

*Л.Н. Чипышева*

Общие тенденции мирового развития в XXI в. обусловили необходимость существенных изменений в системе образования. «Концепция модернизации российского образования до 2010 года» формулирует задачу следующим образом: «Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования».

Первый шаг к переходу на компетентностную парадигму образования был сделан в стандартах первого

поколения, когда в федеральный компонент государственного образовательного стандарта был внесен перечень общих учебных умений, навыков и способов деятельности, а в требования к уровню подготовки включен раздел «Использование приобретенных знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни». Изменившиеся приоритеты были учтены при разработке вариативных образовательных программ, в том числе – Образовательной системы «Школа 2100», один из принципов которой гласит: знания – это ориентиры, необходимые, чтобы уметь жить и действовать в современном мире.

Сегодня обсуждается второе поколение стандартов, и одним из базовых положений при их проектировании является формирование мотивации к обучению, познанию и творчеству в течение всей жизни и «компетентности к обновлению компетенций» в качестве ведущей цели образования в информационную эпоху.

Понятие «компетентность» появилось в педагогике сравнительно недавно: в 60-х годах XX в. начинает рассматриваться «коммуникативная компетентность» в методике изучения

иностранных языков, что создает предпосылки к появлению компетентностного подхода.

С начала XXI в. интерес к понятиям «компетентность/компетенция» и анализу путей перехода к новой парадигме образования значительно возрос в связи с включением этих понятий в нормативные документы. На современном этапе единого подхода к определению этих понятий не существует, но большинство ученых соглашались с тем, что компетентность – личностное качество человека, причем это широкое понятие, включающее в себя компетенции. Одной из важнейших задач сегодня является определение ключевых компетенций, которые обеспечат способность человека к саморазвитию и самосовершенствованию. Большое количество исследований посвящается вопросам

профессиональной компетентности, но далеко не все исследователи признают, что компетентностный подход может стать основой начального образования. Однако именно начальная школа создает базу для формирования компетентного человека. Это период, когда формируются нравственные и эстетические чувства, эмоционально-ценностное отношение к себе и окружающему миру, развиваются желание и умение учиться.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и ряда программ для начальной школы мы определили структуру общеучебной компетентности младшего школьника (см. табл. 1).

Формирование общеучебной компетентности младшего школьника невозможно без **изменения подходов к оцениванию учебных достижений**. В усло-

Таблица 1

#### Общеучебная компетентность младшего школьника

Компетенция	Формируемые качества
Познавательная	Способность осуществлять учебную деятельность: целеполагание, планирование, анализ, рефлекссию, самоконтроль и самооценку. Владение умением выполнять инструкции, точно следовать простейшим алгоритмам; самостоятельно устанавливать последовательность действий для решения учебной задачи. Умение определять способы контроля и оценки деятельности, причины возникающих трудностей и пути их устранения, предвидеть трудности, находить ошибки в работе и исправлять их. Готовность к решению творческих задач, созданию творческих работ. Способность добывать недостающие знания и умения, пользуясь различными источниками информации
Коммуникативная	Овладение диалогической и монологической речью; умение использовать средства языка в устной речи в соответствии с условиями общения, владение нормами речевого этикета в ситуациях учебного и бытового общения. Способность к осуществлению учебного сотрудничества: умение договариваться, распределять работу, оценивать свой вклад и общий результат
Информационная	Владение первоначальными умениями передачи, поиска, преобразования, хранения информации в словарях, каталоге библиотеки. Умение представлять материал в табличном виде; упорядочение информации по алфавиту и числовым параметрам (возрастанию и убыванию)
Ценностно-смысловая	Способность воспринимать и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Наличие нравственного опыта, сформированных представлений о добре и зле, уважения к культуре других народов
Личностная	Освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки

виях традиционного подхода главной целью учителя является определение объема усвоенных учеником знаний, уровня сформированных предметных умений и навыков. Ученик не включен в контрольно-оценочную деятельность и пассивен, а учитель не ориентирован на оценку общеучебных компетенций.

Основой формирования общеучебной компетентности младшего школьника может стать технология безотметочного обучения, которая нацеливает учителя на развитие у детей самоконтроля и самооценки, рефлексивности, навыков учебного сотрудничества. Следует отметить, что на практике учителя не всегда понимают смысл безотметочного обучения и либо полностью отказываются от оценивания, либо ищут способы замены отметки другими знаками.

Реализация технологии безотметочного оценивания в начальной школе непосредственно связана с рефлексивной деятельностью младшего школьника: способностью к осуществлению контрольно-оценочной деятельности и к самостоятельному освоению нового материала.

С целью формирования способности к осуществлению контрольно-оценочной деятельности мы использовали следующие приемы (эксперимент проводился в рамках Образовательной системы «Школа 2100»):

**1. Ситуация успеха.** Прием используется при оценке письменных работ, преимущественно в течение первой учебной недели: учитель подчеркивает правильные написания в тетрадях учащихся, используя зеленые чернила, устно отмечает индивидуальные достижения. Таким образом подтверждается или создается общая положительная самооценка первоклассника.

**2. Ретроспективная самооценка.** Формирование ретроспективной самооценки начинается с помощью «линеечек» – инструмента небаллированной оценки, разработанной Г.А. Цукерман на основе классического метода измерения самооценки, созданного Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн.

Например, на уроке математики ученикам предлагается самостоятельно выполнить задание на поиск геометрических фигур. При проверке учитель подчеркивает зелеными чернилами правильно нарисованные или закрашенные фигуры, а на полях тетради рисует «линеечку». На следующем уроке он обращается к ученикам: «Будем учиться себя оценивать: поставьте крестик на самом верху "линеечки", если все 6 фигур вы нарисовали верно, и в самом низу, если все фигуры нарисованы неправильно». Проходя по классу, учитель оценивает выполнение задания, проводит индивидуальную работу с детьми с завышенной и заниженной самооценкой, хвалит тех, кто оценил себя правильно.

В дальнейшей работе особое внимание следует уделять формированию умения соотносить свою деятельность с образцом, что изменяет процедуру оценивания. Например, на уроке математики учащиеся самостоятельно выполняют задание, в котором нужно вставить знаки  $>$ ,  $<$ ,  $=$ , а затем также самостоятельно проверяют свое решение (правильные ответы даны на карточках) и оценивают себя с помощью «линеечки».

При оценивании сформированности навыка чтения со 2-го класса мы предлагали учащимся работу с таблицей, в которой учитель отмечал результаты проверки техники чтения по четырем параметрам, а учащийся после этого выставлял себе итоговую оценку (справился/не справился) и самооценку (см. табл. 2).

**3. Комментирование устных ответов.** На уроках обучения грамоте учитель предлагает алгоритм характеристики звука, записанный с использованием «человечков» и вопросы: «Все ли шаги были выполнены по порядку? Какие характеристики звука были даны верно? Были ли допущены ошибки? Правильно ли нарисован "человечек?"» Готовые памятки использовались учениками только на первых уроках, постепенно выработка критериев



Таблица 2

## Проверка техники чтения

Темп чтения, при котором ученик осознает основную мысль текста	Чтение без ошибок	Ответы по содержанию текста	Выразительность чтения	Общая оценка	Самооценка
34 сл.	2 ош.	+	+	спр.	
41 сл.	1 ош.	+	+	спр.	☺

оценки осуществлялась в ходе обсуждения в классе.

**4. Взаимное рецензирование** – разновидность комментирования, этот прием мы использовали при оценке творческих работ. Например, на уроках технологии учащимся предлагалось дать словесную оценку поделки одноклассника. Здесь необходим контроль со стороны учителя, так как дети склонны замечать недостатки чужой работы, но при этом у себя недостатков не видят. В связи с этим мы предлагали ученикам сначала рассмотреть и оценить работу одноклассника, а уже затем – свою, в результате самооценка ученика становилась более адекватной.

**5. Взаимодиктанты** использовались на уроках русского языка, математики и окружающего мира с целью эффективного формирования умения оценивать результаты деятельности других людей. Взаимодиктанты предлагались учителем и разрабатывались учащимися самостоятельно. Например, на уроке окружающего мира по теме «Из чего состоят все предметы?» учащиеся писали распределительный диктант «Твердые тела, жидкости, газы», дома составляли аналогичный диктант из 6 слов, и на следующем уроке проводилась работа в парах.

**6. Игра «Научи меня»:** учащимся предлагалось «поработать» учителем. Пара учеников получала определенное задание: например, на уроке математики по теме «Порядок действий в выражении» необходимо было определить порядок действий в шести выражениях и найти их значение. Ученик, исполнявший роль учителя, должен был рассказать «ученику» последовательность действий, «ученик» вы-

полнял эти действия, а «учитель» контролировал правильность выполнения. Если «учитель» ошибался, то «ученик» исправлял его действия, объясняя, что сумел заметить «ловушку». Тут же обязательно проводилась смена ролей (каждому «учителю» доставалось по три выражения).

**7. «Проверь себя».** В конце уроков, на которых проводилась работа в тетради, отводилось 3–5 минут для проведения самопроверки. Самостоятельное исправление ошибок поощрялось на словах или условным знаком (если ученик аккуратно исправлял все ошибки, в тетради выставлялась «звездочка»).

**8. Прогностическая самооценка** используется при условии, что все ученики класса освоили ретроспективную самооценку. Перед проведением самостоятельной работы учитель предлагает детям оценить свои возможности: «В самостоятельной работе будет три задания: разбор слова по составу, подбор однокоренных слов, подбор слов к схеме. Начертите три "линеечки". С помощью первой оцените, насколько хорошо вы умеете разбирать слова по составу, второй – подбирать однокоренные слова, третьей – подбирать слова к схеме. Кто уверен, что справился с заданиями, поставит крестик на самом верху "линеечки"».

**9. Гибкая система балльной оценки.** Первоначально этот прием использовался при проведении контрольных работ по математике. Например, после выполнения самостоятельной работы № 4 в 1-м классе ученикам предлагалось определить сложность каждого задания и оценить его в баллах. Так, первое задание ученики оценили в 1 б.,

работу с равенствами – в 8 б., решение задач – в 6 б. (за первую 4 б., за вторую 2 б.), четвертое задание – в 2 б., а пятое – в 4 б. В дневнике выставлялось количество баллов, набранных учеником, в скобках – максимальное количество баллов, например: 17 (21). Задания повышенной трудности оценивались отдельно.

Эта работа открывает ученику механизм контрольно-оценочной деятельности, в дальнейшем при необходимости он сможет перейти к традиционной системе оценивания, принятой в основной школе. Знакомство с 5-балльной системой мы предлагали учащимся во втором полугодии 4-го класса.

**10. Дневник достижений.** Нами использовался дневник школьника, разработанный авторами Образовательной системы «Школа 2100». Дневник позволяет эффективно формировать умения определять сложность заданий, выявлять затруднения, запрашивать помощь при их возникновении. Особое внимание уделялось страницам «Мои достижения»; итоги подводились в конце четверти и позволяли каждому ученику увидеть свои успехи, определить проблемы, наметить пути их решения.

**11. Портфолио** включали следующие разделы: мой портрет, мои любимые школьные предметы, мир моих увлечений, мои достижения, мое творчество, работы, которыми я горжусь, книги, которые я прочитал, отзывы о моих творческих работах. Особое внимание уделялось творческой деятельности учащихся.

Формированию способности к самостоятельному освоению нового материала способствовало систематическое использование следующих приемов:

**1. Задания-ловушки** трех видов – обучающие ребенка самостоятельному ответу на вопрос; помогающие отличить разумное поведение, направленное на логику решения задачи, от нерелексивной исполнительности; формирующие умение задавать вопросы учителю. Одно из таких заданий: «Распредели слова в два столбика – "Растения" и "Животные": кот, ромашка, ель, гусь, мухомор».

**2. Проблемное обучение** (по технологии Е.Л. Мельниковой). Для создания проблемных ситуаций на уроках русского языка, математики и окружающего мира использовались такие приемы, как «удивление», «затруднение», подводящий диалог, «яркое пятно». Например, после освоения способа определения спряжения глагола по неопределенной форме ученикам дается задание определить спряжение глаголов: *видеть, брить, слышать*. Учащиеся выполняют задание: *видеть* – I, *брить* – II, *слышать* – I. Учитель предлагает осуществить проверку и предъявляет изменение этих глаголов по лицам и числам, а учащиеся делают вывод, что освоенный способ действия не подходит. После знакомства с глаголами-исключениями учащиеся уточняют способ определения спряжения глаголов по неопределенной форме. Для поиска решения учебной проблемы мы использовали подводящий и побуждающий диалог.

**3. «Праздник успеха»** (прием, предложенный Г.А. Цукерман) – повторное написание самостоятельных и контрольных работ через достаточно большой промежуток времени (месяц или четверть). Сравнение качества выполнения работы позволяет ученику увидеть уровень своего продвижения, выявить, какие способы деятельности он смог освоить за прошедшее время.

**4. Составление проверочных заданий.** Во втором полугодии 2-го класса учитель показывает ученикам способ составления самостоятельной работы, поясняя, для чего это делается: «Мне нужно проверить, как вы научились писать слова с безударными гласными в корне слова. Какие задания я должна вам предложить?» Работая с алгоритмом, ученики подбирают слова, в которых нужно поставить ударение и найти безударный гласный, выделить корень, подобрать проверочное слово.

**5. Работа с художественным произведением.** Приведенные выше примеры в большей степени направлены на формирование познавательной, ин-

формационной и личностной компетенции. С целью формирования ценностно-смысловой компетенции мы выделили в рефлексивной деятельности младшего школьника работу с художественным произведением на уроках литературного чтения. Эта работа была направлена на обогащение нравственного опыта учащихся, развитие эмоциональной отзывчивости.

Формирование коммуникативной компетентности осуществлялось в рамках учебного сотрудничества.

Таким образом, формирование общеучебной компетентности младшего школьника возможно, если контрольно-оценочная деятельность учителя будет направлена на организацию рефлексивной деятельности учащихся. Представленная нами система приемов не только служит основой для формирования отдельных компетенций, но и может выступать основой для диагностики уровня их сформированности.

## Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Приказ Минобробразования России от 11.02.2002 № 393.
2. Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками. – М., 2002.
3. Образовательная система «Школа 2100». Дневник школьника. 1 класс. – М.: Баласс, 2005.
4. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования: Приказ Минобробразования России от 23.12.2003 № 21/12.
5. Цукерман Г.А. Оценка без отметки. – М.; Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1999.

*Людмила Николаевна Чипышева – старший преподаватель ГОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования».*

## Построение здоровьесформирующей технологии физического воспитания на принципах развивающего обучения

*И.В. Прохорова,  
Г.А. Дзержинский*

Мы живем в эпоху информационной цивилизации. Это неизбежно влечет за собой изменения в системе образования. Вместе с тем специалисты уже давно обращают внимание общественности на то, что интенсификация процесса обучения приводит к хроническому утомлению школьников, вплоть до развития синдрома хронической усталости, к эмоциональным срывам и к ранним неврозам [1, 3, 5]. По мнению ряда ученых, необходимо

уделить особое внимание внедрению в массовую школу эффективных здоровьесберегающих и здоровьесформирующих технологий, продумать условия их организации.

К сожалению, предпринятые меры пока не улучшили ситуацию, о чем свидетельствуют следующие цифры. За время обучения детей в школе 70% функциональных расстройств, сформировавшихся в начальных классах, к моменту окончания школы перерастают в стойкую хронику: в 4–5 раз возрастает заболеваемость органов зрения, в 3 раза – органов пищеварения и опорно-двигательного аппарата. Только 10% школьников старшей школы относятся к числу здоровых, 50% имеют хронические заболевания и 40% относятся к группе риска. Процент школьников, отнесенных по состоянию здоровья к подготовительной и специальной медицинским группам, неуклонно растет [2, 3, 5].

На сегодня основными направлениями, в рамках которых можно успешно решать проблему сохранения здоровья детей в условиях школьной жизни, являются **деятельностный и личностно ориентированный подходы**. Формирование учебно-познавательных мотивов – основная задача начального обучения с точки зрения названных подходов, и от того, насколько они будут сформированы на этом этапе, во многом зависит успешность дальнейшего обучения. Источник мотивации для достижения желаемых качеств заключен в осознании своего «Я», которое, по мнению С.Л. Рубинштейна, складывается из физического облика и физического здоровья [2].

Однако в настоящее время реализация основных положений деятельностного и личностно ориентированного подходов на уроках физической культуры в младших классах невозможна, так как школьники подготовительной и основной медицинских групп, имеющие различные физические возможности, занимаются совместно. Это не позволяет учителю в полной мере реализовать на уроках физкультуры дифференцированный и индивидуальный подход, так как он должен одновременно предоставить учащимся разноразличный по сложности и субъективной трудности усвоения программный материал, использовать принципиально различные методы физического воспитания, адекватные индивидуальным особенностям учащихся, и т.д. В то же время у учащихся подготовительной медицинской группы вследствие неспособности выдерживать предлагаемые физические нагрузки и выполнять контрольные нормативы снижается самооценка, а следовательно, и уровень мотивации к занятиям физическими упражнениями.

В этой связи нами была поставлена задача **создания благоприятной образовательной среды в процессе физического воспитания детей подготовительной медицинской группы**. Ее решение мы связываем с принципами развивающего образования: личностно ориенти-

рованными (принцип адаптивности в подборе средств и методов, создание психологической комфортности); культурно ориентированными (принцип целостности решения общих и частных задач физического воспитания, систематичности, ориентации на формирование навыков здорового образа жизни); деятельностно ориентированными (принцип обучения деятельности, ориентации на самостоятельную деятельность в жизненной ситуации, формирования потребности в творчестве).

Здоровьеформирующая технология предполагает реализацию следующих **организационно-педагогических условий**:

- комплектование подготовительной медицинской группы из учащихся параллельных классов по уточненным педагогическим критериям (низкий или ниже среднего уровень физической подготовленности, дисгармоничное или резко дисгармоничное физическое развитие) и проведение для нее отдельных от основной медицинской группы урочных занятий;

- деление учебного года на два периода: подготовительный (I и II четверти) и основной (III и IV четверти), в течение которых решались частные задачи, связанные с выравниванием физического развития и физической подготовленности учащихся путем изменения содержательной стороны уроков без изменения дидактических единиц, указанных в программе по физической культуре;

- дополнительное введение в содержание занятий дыхательных упражнений, приемов точечного массажа, упражнений из системы «Хатха-йога», коррекционных упражнений (на осанку, силовых), комплексов аэробики. Данный состав упражнений позволял не только решать оздоровительные и образовательные задачи, но и был направлен на формирование у детей способности анализировать свои действия, осознать значение того или иного движения, а также на развитие способности самоконтроля и самооценки.

Уроки физической культуры с учащимися подготовительной медицин-

ской группы отличались более пролонгированным освоением программного материала, что позволяло снижать интенсивность обучения и повышать его качество за счет постепенно возрастающих адаптационных и физических возможностей детей. Структурно и методически уроки отличались удлинением подготовительной части и использованием в качестве основного метода повторного выполнения физических упражнений.

Подготовительная часть урока заключалась в последовательном выполнении приемов точечного массажа, упражнений дыхательной гимнастики – от обычных, активизирующих дыхание (в I–II четвертях) до более сложных, увеличивающих резервы аппарата внешнего дыхания (в III–IV четвертях), общеразвивающих и беговых упражнений, а также коррекционных упражнений на осанку. В III–IV четвертях в содержание занятий были включены комплексы аэробики.

Основная часть урока начиналась с программных двигательных действий, выполняемых в меньшем, по сравнению с основной медицинской группой, объеме и с меньшей интенсивностью, но с большим числом подводящих и подготовительных упражнений. Это позволяло избегать быстро нарастающего утомления у детей и делало возможным выполнение движений более техничным способом, что повышало осознанность движений и качество обучения. Далее в содержание урока включались подвижная игра средней (позже – высокой) интенсивности и комплекс силовых коррекционных упражнений. Обязательным было последующее выполнение упражнений, обеспечивающих глубокое и частое дыхание.

Заключительная часть урока состояла из дыхательных упражнений с акцентом на выдох, упражнений на гибкость позвоночного столба (в усложненных вариантах – со скручиванием), на расслабление и внимание. К концу II четверти в завершение урока были добавлены упражнения на равновесие из системы «Хатха-йога», сочетания

упражнений на осанку и дыхание, на осанку и внимание, элементов подвижной игры и дыхательных упражнений, усложненные упражнения из системы «Йога». Подобные сочетания упражнений позволяли активизировать внимание детей, повысить их способности к самооценке и самоконтролю за собственной двигательной деятельностью.

Как показали результаты исследования, внедрение здоровьесформирующей технологии физического воспитания в учебно-воспитательный процесс образовательной школы, во-первых, благотворно повлияло на мотивационную сферу младших школьников подготовительной медицинской группы, а во-вторых, позволило улучшить показатели физического развития детей, их физической подготовленности и функционального состояния.

#### Литература

1. Безруких М. Здоровье детей и школьные факторы риска // Современная школа и здоровье: Мат. круглого стола (19 апреля 2002 г.). – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – С. 23–26.
2. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. – М.: Изд-во МГУ, 1985.
3. Кучма В. О проблемах сохранения здоровья школьников // Современная школа и здоровье: Мат. круглого стола (19 апреля 2002 г.). – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – С. 33–35.
4. Погудин С.М. Здоровьесформирующее обеспечение физического воспитания учащихся: Уч. пос. – Чайковский: ЧГИФК, 2001.
5. Филипов В. Здоровье школьников: актуальные проблемы и пути их решения // Современная школа и здоровье: Мат. круглого стола (19 апреля 2002 г.). – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – С. 15–23.

*Инна Владимировна Прохорова – доцент кафедры теории и истории физической культуры и спорта Волгоградской государственной академии физической культуры;*

*Геннадий Александрович Дзержинский – методист, учитель физической культуры МОУ «СОШ № 86», г. Волгоград.*



## Объединение «Республика Радости» как среда социализации подростков

С.А. Братцева

Среди насущных задач сегодняшнего времени выделяется задача социального становления личности детей и подростков. От того, какие умения и ценности будут у них сформированы, зависит будущее страны. В связи с этим возрастает значимость деятельности школы как фактора и среды социализации. Создание детского объединения внутри учебного заведения мы рассматриваем как необходимость.

Особенно важно наличие такого объединения для подростков, поскольку реакция группирования (т.е. стремление быть вместе со сверстниками) является одной из самых характерных возрастных черт данного периода. В зависимости от отношения к общечеловеческим ценностям детские объединения бывают просоциальные (общественные), асоциальные («сами по себе», например панки, хиппи), антисоциальные (отрицательные или разрушающие общепринятые ценности). Школьное детское объединение осуществляет социализацию направленно, и такое объединение будет просоциальным.

Детское объединение «Республика Радости» существует в нашей гимназии 11 лет, а детское объединение «Мы – вместе» для младших школьников – 7 лет. Разработаны Устав и программа детско-подросткового объединения, ежегодно на их основе составляется план работы.

### Устав детского объединения «Республика Радости» для учащихся 5–7-х классов

#### Раздел 1. Общие положения

1.1. Детское объединение «Республика Радости» является добровольным общественным объединением, соз-

данным с участием и в интересах детей и подростков.

1.2. В своей деятельности детское объединение руководствуется Конвенцией ООН «О правах ребенка» (статья 15 «О свободе ассоциаций и мирных собраний»), Конституцией Российской Федерации (ст. 29–30), Законом Российской Федерации «Об образовании» (ст. 50 п. 15), Уставом гимназии и настоящим Уставом.

1.3. Членами детского объединения «Республика Радости» могут быть учащиеся 5–7-х классов.

1.4. Основным предметом деятельности детского объединения является создание условий для развития индивидуальных способностей и реализации творческого потенциала каждой личности.

1.5. Деятельность детского объединения строится на принципах верности, чести, доброты, радости, роста.

1.6. Символами детского объединения «Республика Радости» являются: эмблема, песня, разноцветные галстуки, девиз.

1.7. В Республике действуют законы

- верности: республиканец верен своей семье, Отечеству, своим друзьям, своей организации и своему честному слову;

- чести: республиканец говорит правду и всегда выполняет свои обещания;

- доброты: республиканец никому не причиняет вреда, но всегда готов прийти на помощь;

- радости: республиканец никогда не унывает, умеет радоваться всему вокруг, старается приносить радость людям;

- роста: республиканец всегда хочет знать больше. Сегодня он лучше, чем вчера, а завтра будет лучше, чем сегодня.

#### Раздел 2. Основные цели и задачи

2.1. Целью детского объединения является создание условий для полного развития личности, способной к духовному и физическому саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации.

## 2.2. Задачи:

- формировать у детей и подростков активную жизненную позицию;
- создавать условия для развития индивидуальных способностей, развития познавательных интересов, творческой активности личности;
- привлекать членов детского объединения к работе по сохранению традиций гимназии.

2.3. Для достижения своих целей и задач детское объединение имеет право привлекать к своей деятельности родителей, учителей, общественность, учреждения дополнительного образования и заинтересованных граждан.

## Раздел 3.

### Структура. Органы управления

3.1. Высшим органом детского объединения «Республика Радости» является сбор, который созывается не реже двух раз в год.

3.2. В компетенцию общего сбора детского объединения входит:

- определение основных направлений деятельности;
- утверждение Устава детского объединения;
- внесение изменений и дополнений в Устав;
- выборы членов Совета детского объединения;
- выборы президента детского объединения.

3.3. Решения принимаются на сборе прямым открытым голосованием и являются правомочными, если за них проголосовало не менее половины присутствующих.

3.4. В период между сборами деятельность отрядов (классов) координирует Совет детского объединения, которым руководит президент детского объединения.

3.5. Совет детского объединения избирается на общем сборе детского объединения из числа учащихся 5–7-х классов сроком на один год.

3.6. Совет детского объединения может иметь название, эмблему и другую атрибутику.

3.7. Совет детского объединения

созывается не реже одного раза в месяц.

3.8. Совет детского объединения организует и проводит сборы, выставки, конкурсы, акции и другие мероприятия или поручает это другим членам объединения.

3.9. Детское объединение самостоятельно в выборе форм работы.

3.10. Членство прекращается при выбытии из гимназии, при переходе в 8-й класс.

## Раздел 4. Права и обязанности членов детского объединения

4.1. Права и обязанности членов детского объединения определяются Уставом.

4.2. Члены детского объединения имеют право

- на уважение человеческого достоинства, свободу слова и информации, свободное выражение собственных взглядов и убеждений;
- избирать и быть избранными в Совет детского объединения;
- на участие во всех мероприятиях детского объединения;
- на поощрение за особые успехи и активное участие в жизни детского объединения «Республика Радости».

4.3. Члены детского объединения обязаны

- выполнять Устав;
- бережно относиться к имуществу гимназии;
- уважать честь и достоинство других членов детского объединения, выполнять поручения Совета детского объединения и педагога-организатора;
- заботиться об авторитете объединения.

## Раздел 5. Содержание работы

5.1. Детское объединение работает по плану, составленному на основе годового плана учебно-воспитательной работы гимназии, проект которого обсуждается с учащимися и рассматривается на Совете детского объединения.

5.2. Детское объединение осуществляет свою деятельность по следующим направлениям: сохранение

традиций гимназии, развитие интеллекта, пропаганда здорового образа жизни, воспитание патриотизма, эстетическое и художественное воспитание, развитие творческих способностей и др.

5.3. В детском объединении «Республика Радости» могут быть созданы различные группы по интересам.

#### **Программа деятельности детского объединения «Республика Радости»**

Детское объединение – это специфическая детская организация, основанная на принципах коллективной деятельности, целью которой является саморазвитие личности учащихся.

**Цель:** создание благоприятных психолого-педагогических, организационных, социальных условий для самореализации, самоутверждения, саморазвития каждого учащегося в процессе включения его в разнообразную содержательную, индивидуальную и коллективную деятельность; стимулирование учащихся к социальной активности и творчеству, воспитание гражданина с высокой демократической культурой.

#### **Задачи:**

- создание в детском объединении среды, обеспечивающей позитивную социализацию каждого учащегося;
- выявление и развитие творческого потенциала личности каждого учащегося с учетом его возможностей;
- предоставление учащимся реальных возможностей для участия в самоуправлении;
- развитие навыков лидерского поведения, организаторских знаний, умений, навыков коллективной и руководящей деятельности;
- развитие навыков и способов конструктивного общения со сверстниками и взрослыми;
- обучение органов самоуправления активным формам работы с учащимися.

**Методологические подходы** к созданию детско-подросткового объединения «Республика Радости».

#### **1. Гуманистический подход. Гу-**

манистическое воспитание направлено на создание в образовательном учреждении обстановки сотрудничества и социальной защищенности ребенка. В практической деятельности педагогов гуманистический подход отражается в следующих правилах:

- опора на активную жизненную позицию учащихся, их самостоятельность и инициативу;
- в общении с учащимися должно доминировать положительное отношение. Педагог защищает интересы учащихся и помогает им в решении возникающих проблем;
- защита учащихся должна стать приоритетной задачей педагога.

**2. Деятельностный подход:** «Только там, где есть общественная жизнь, есть потребность и возможность самоуправления; где ее нет, всякое самоуправление вырождается в фикцию или игру» (С.И. Гессен). Обучающиеся в школе не готовятся к будущей жизни – они уже живут реальной сегодняшней жизнью. Им нужна интересная, отвечающая их потребностям и особенностям деятельность: игровая, трудовая, благотворительная, творческая, досуговая. По мнению Л.С. Выготского, наивысшего результата можно добиться не в индивидуальной, а в общественной по характеру деятельности. Результатом участия учащихся в общественной деятельности является формирование и развитие у них таких качеств, как ответственность, самостоятельность, социальная активность, коммуникативность, умение адаптироваться в новых условиях, организованность. Задача педагогов – направить деятельность учащихся таким образом, чтобы их действия были социально одобряемы и признаваемы.

Основным системообразующим структурным элементом самоуправления является класс-отряд. Истинное самоуправление рождается «снизу». Совет детского объединения обобщает то, что сформировано в первичных коллективах.

Вначале основное внимание со стороны классного руководителя уделяет-

ся изучению индивидуальных особенностей учащихся и выделению групп по интересам. Выбираются командиры групп, формируется актив группы. Каждый учащийся выбирает свою сферу деятельности, и на него возлагается ответственность за ее выполнение. При участии классного руководителя учащиеся сами планируют свою деятельность, организуют ее выполнение, анализируют результаты.

**Основные направления деятельности:**

1. Создание организационно-педагогических условий для функционирования органов ученического самоуправления.
2. Стимулирование социально значимой направленности деятельности ученического самоуправления.
3. Обновление содержания воспитательной работы.
4. Сохранение традиций гимназии.
5. Организация и проведение общешкольных мероприятий.

Активная работа детско-подросткового объединения привела к развитию социальной активности у обучающихся

ся, пресекла случаи правонарушений (в гимназии нет подростков, состоящих на учете в детской комнате милиции), способствовала проявлению и формированию социальной компетентности у обучающихся.

**Литература**

1. *Мудрик А.В.* Социализация человека. – М., 2004.
2. Разноцветный мир детства: детские общественные организации/И.И. Фришман, Л.В. Байбородова и др. – М., 1999.
3. *Фельдштейн Д.И.* Социализация и индивидуализация – содержание процесса социального взросления//Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия/Сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М., 2001.
4. *Шакурова М.В.* Социальное воспитание в школе. – М., 2004.

*С.А. Братцева – педагог-организатор, педагог-психолог МОУ «Гимназия № 9», г. Шадринск, Курганская обл.*

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

**«Системный подход к образованию студентов, обеспечивающий их готовность к работе по Образовательной системе "Школа 2100"»**

**В сборник включены**

- ♦ тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции преподавателей педагогических вузов (28–29 февраля 2008 г., г. Москва)
- ♦ авторские программы спецкурсов и спецсеминаров, материалы учебных занятий

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.

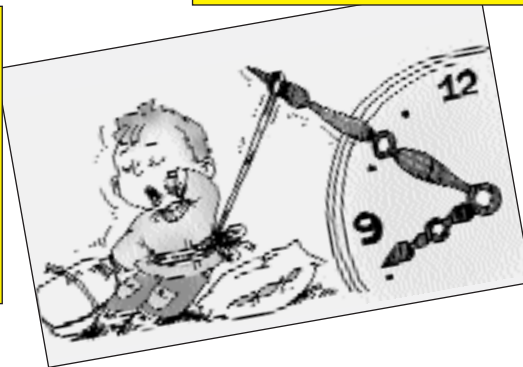
bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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

## Предметно-развивающая среда в дошкольном учреждении и ее диагностика

И.Н. Евтушенко



В настоящее время остро встает проблема построения образовательной среды в различных образовательных учреждениях, прежде всего дошкольных: меняются требования общества к подрастающей личности, на смену авторитарной педагогике пришла личностно ориентированная модель воспитания детей, и это требует организационных изменений. В современной педагогике образовательная среда трактуется как часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательного процесса [1, 3–5]. В системе «Школа 2100» под образовательной средой понимается целостная качественная характеристика внутренней жизни школы, которая

- определяется конкретными задачами;

- проявляется в выборе средств, с помощью которых эти задачи решаются;

- содержательно оценивается по тому эффекту в личностном, социальном, интеллектуальном развитии детей, которого она должна достичь [3, 4].

Применительно к системе дошкольного воспитания понятие «образовательная среда» обычно не рассматривается, чаще встречается понятие «развивающая среда».

Характеризуя развивающую среду, педагоги чаще всего рассматривают ее с точки зрения организации (предметно-пространственная, духовная); осуществляемой деятельности (учебная, игровая, трудовая); содержания (программы, методы, формы работы

и др.). Подчеркивая влияние среды на развитие личности, Л.И. Новикова считает, что необходимо приблизить среду к нуждам и потребностям детей.

По мнению В.С. Мухиной и В.А. Горягина, должны быть разработаны и организованы элементы психологически целесообразной развивающей среды, помогающей ребенку войти в ту «зону развития», которая пока ему недоступна. Развивающая среда является своего рода катализатором в процессе самореализации личности, способным ускорить или замедлить этот процесс.

В исследованиях В.А. Ясвина большое внимание уделяется содержанию развивающей среды, которая способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех участников образовательного процесса. К составляющим развивающей среды относятся социальный, предметно-пространственный и психолого-дидактический компоненты.

В ряде работ (Л.М. Клариной, В.А. Петровского и др.) выявлены принципы построения развивающей среды: активность, эмоциональность, учет возрастных и индивидуальных различий, стабильность, динамичность, гибкое зонирование, открытость-закрытость среды. С.А. Смирнов выделяет еще такой принцип, как учет половых особенностей. Учитывая возрастные и полоролевые особенности детей, мы должны обеспечить ребенку право на развитие в собственном темпе, формирование полоролевого поведения дошкольников.



Мы принимаем точку зрения В.А. Ясвина, который считает, что предметно-развивающая среда должна быть достаточно связанной, с тем чтобы ребенок, переходящий от одного вида деятельности к другому, ощущал их как взаимосвязанные жизненные моменты, и вместе с тем должна быть достаточно гибкой и управляемой как со стороны ребенка, так и со стороны педагога [5, с. 87–129].

Детский сад, где воспитание специально организовано для поддержания доминирующего гендерного порядка, выступает транслятором жестких социальных стереотипов. Общество динамично в своих изменениях, а предметная, социальная и методическая среды детского сада изменяются медленно: неизменными остаются набор желательных ролей и игрушек для девочек и мальчиков, утвержденный список детской литературы для чтения в группе, методические разработки по проведению тематических праздников, рекомендации по оформлению группы и т.п. К сожалению, гендерное направление в педагогике только начинает развиваться, так как долгое время в обществе доминирующими были установки на единообразие, унификацию личности в разных ее проявлениях. Основная идея гендерного подхода состоит в учете специфики взаимовлияния на развитие представителей мужского и женского пола всех факторов учебно-воспитательного процесса: содержания, методов обучения, организации учебно-воспитательного процесса, общения. Продвижение в дошкольную педагогику гендерного подхода требует иного взгляда на построение предметно-развивающей среды, которая должна **способствовать гендерной социализации детей дошкольного возраста.**

Обратимся к программному обеспечению данной проблемы. Отметим, что в программах Л.А. Венгера и М.А. Васильевой гендерному воспитанию не уделяется внимания. Акцент в них делается на развитие умственных, творческих, физических, трудовых,

художественно-эстетических и музыкальных способностей дошкольников. Элементы гендерного воспитания имеют место лишь в программе Л.В. Коломийченко. Однако эта программа ориентирована на укрепление маскулинности и феминности, т.е. строгой поляции мужского и женского [1, с. 34–39].

На наш взгляд, развитие индивидуальности ребенка с учетом его интересов, независимо от половой принадлежности, хорошо прослеживается в Комплексной программе развития и воспитания дошкольников «Детский сад 2100», утвержденной в составе Образовательной системы «Школа 2100» [3, 4].

В структуре данной программы внутри каждого возрастного периода (младший, средний, старший дошкольный возраст) представлены разделы, где прописана организация предметно-развивающей среды, построенной с учетом возрастных возможностей детей и их потребности играть и заниматься любимым делом: игрушки располагаются так, чтобы не мешать свободному перемещению; педагог заботится о регулярном обновлении игровой атрибутики и т.д.

В процессе разработки карты анализа предметно-развивающей среды ДОУ мы опирались на требования, выдвинутые Л.В. Коломийченко, Е.Ф. Олейниченко, А.А. Метечко, а также на рекомендации по организации предметно-развивающей среды, предложенные Образовательной системой «Школа 2100» [2–4].

Предметно-развивающая среда ДОУ

- должна способствовать своевременному и качественному развитию всех психических процессов – восприятия, мышления, памяти, воображения и т.д.;

- ее содержание должно быть построено в соответствии с основными элементами социальной культуры;

- ее основные объекты должны быть включены в разные виды деятельности (познавательную, игровую, речевую, коммуникативную, двигательную, учебную и др.);

– должна быть организована в соответствии с основными принципами – дистанции, позиции при взаимодействии, активности, самостоятельности, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия, открытости-закрытости, стабильности-динамичности, комплексирования и гибкого зонирования (В.А. Петровский);

– учитывает индивидуальные социально-психологические особенности ребенка, тем самым обеспечивает оптимальный баланс совместной и самостоятельной деятельности детей и предполагает условия для подгрупповой и индивидуальной деятельности дошкольников (пространство групповой комнаты разделено на зоны, разграниченные с помощью мебели, невысоких перегородок и т.п., индивидуально оформленные, обеспеченные большим количеством оборудования и материалов);

– учитывает особенности эмоционально-личностного развития ребенка и предполагает, «зоны приватности» – специальные места, в которых ребенок хранит свое личное имущество для любимого вида деятельности, «зоны

отдыха» (мягкие подушечки, легкие прозрачные шторы, палатка-автобус), информационные доски «Мое настроение», «Я самый, самый, самый», «Мы все уникальны и талантливы», «Самооценка», «Добрые дела», дидактические игры, зеркала и др.;

– учитывает индивидуальные интересы, склонности, предпочтения и потребности ребенка и тем самым обеспечивает его право на свободу выбора;

– учитывает возрастные и полоролевые особенности детей и предполагает возрастную и гендерную адресованность оборудования и материалов.

Принимая во внимание изложенные выше принципы и методические рекомендации по построению развивающей среды, примерный региональный стандарт дошкольного образования (г. Магнитогорск), а также учитывая компоненты гендерной социализации детей дошкольного возраста, мы попытались разработать карту анализа предметно-развивающей среды (см. таблицу ниже). В ее основе лежит критериальная шкала, разработанная Л.М. Фридманом.

**Карта анализа предметно-развивающей среды**

Критерии	Баллы	Примечание
<b>1. Обогащенность предметной среды</b>		
1.1. Наличие разнообразных зон и уголков уединения	1, 3, 5	
1.2. Наличие предметов, атрибутов, отражающих полоролевые виды деятельности	1, 3, 5	
1.3. Предметы, стимулирующие развитие общечеловеческих ценностей (флаг, герб, произведения искусства и т.д.)	1, 3, 5	
1.4. Наличие дидактических игр и атрибутов для сюжетно-ролевых, театрализованных игр, реализующих коммуникативный компонент	1, 3, 5	
1.5. Наличие худ. литературы, учеб. пособий, изобразительных и музыкальных средств, аудио-, видеопособий для использования в различных видах коммуникации	1, 3, 5	
1.6. Задействованность всех помещений детского сада (музыкальный и физкультурный залы, столовая, метод. кабинет, групповые помещения и т.д.)	1, 3, 5	
1.7. Эмоционально-поведенческий компонент среды	1, 3, 5	
1.7.1 Эмоциональность	1, 3, 5	
1.7.2. Эмоциогенность	1, 3, 5	

<b>2. Функциональность среды</b>		
2.1. Комплексная возможность использования предметов, атрибутов (во всех видах деятельности)	1, 3, 5	
2.2. Полифункциональность использования предметов	1, 3, 5	
2.3. Динамичность (изменчивость) среды	1, 3, 5	
2.4. Доступность всех предметов ребенку	1, 3, 5	
2.5. Возможность включения ребенка в преобразование среды	1, 3, 5	
<b>3. Педагогическая целесообразность</b>		
3.1. Возрастная адресованность	1, 3, 5	
3.2. Индивидуальная адресованность	1, 3, 5	
3.3. Педагогическая направленность среды	1, 3, 5	
3.4. Обеспеченность разностороннего развития ребенка	1, 3, 5	
3.5. Возможность преобразования среды педагогом в зависимости от ситуации и задач	1, 3, 5	

Анализ осуществляется по трем критериям, каждый из которых имеет свои составляющие – они оцениваются в баллах (1 – не реализовано, 3 – реализовано частично, 5 – реализовано полностью).

Сумма баллов, полученная за все подкритерии, делится на их количество, т.е. в первом случае на 8, а в остальных на 5. Средний балл позволяет судить, благоприятствует ли данная предметно-развивающая среда гендерной социализации ребенка. Если результат  $3,5 < 1 < 5$ , то предметно-развивающая среда реализована полностью и способствует гендерной социализации ребенка;  $2,5 < 1 < 3,5$  – частично реализована, допущены лишь небольшие неточности, не влияющие на общее состояние показателя;  $1 < 2,5$  – предметно-развивающая среда должным образом не реализована, требования, заключенные в формулировке показателя, выполняются не полностью, эпизодически либо формально.

Таким образом, теоретический анализ исследуемой нами проблемы, а именно вопросы гендерной социализации детей дошкольного возраста, позволил нам разработать карту анализа предметно-развивающей среды, компоненты которой направлены на развитие и воспитание личности, способной к максимальной самореализации, раскрытию своих способностей, свободной от гендерных стереотипов.

### Литература

1. Базуева Е.В., Воронова, К.А. Роль педагога в преодолении гендерных стереотипов//Гендерное образование в подготовке учителя: Мат. Всерос. конф. – Томск: Изд. Томского гос. пед. ун-та, 2006. – С. 34–39.
2. Коломийченко Л.В., Олейниченко Е.Ф., Метечко А.А. Организация предметно-развивающей среды по «Программе социального развития» Л.В. Коломийченко: Метод. реком. – Пермь, 2003.
3. Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех: Сб. мат. / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Баласс, 2006.
4. Образовательная система «Школа 2100». Сб. программ. Дошкольное образование. Начальная школа. – М.: Баласс, 2008.
5. Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде. – М., 1997.

*Ирина Николаевна Евтушенко – ассистент кафедры педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета.*

## **Наш опыт внедрения Комплексной программы «Детский сад 2100»**

*С.В. Кокорина,  
Г.И. Чадаева*

Приоритетным направлением муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад компенсирующего вида № 20 "Росинка"» является осуществление квалифицированной коррекции речевого и психического развития воспитанников, помощь семьям, имеющим детей с общим недоразвитием речи.

Решать эту проблему нам помогает Комплексная программа развития и воспитания дошкольников «Детский сад 2100». Что же нас привлекает в этой программе? Прежде всего полная обеспеченность методическими и диагностическими материалами, соответствие требований возможностям детского и педагогического коллективов. Программа создана на основе логопедических методик, все ее курсы ориентированы на решение задач по развитию речи детей.

Наша работа по освоению программы проходила в несколько этапов.

**1. Прогностический этап:** адаптация программы «Детский сад 2100» к условиям и возможностям нашего учреждения.

Методической службой была сформулирована гипотеза, что при внедрении программы повысится речевая активность детей на занятиях, снизится объем интеллектуальной и нервной нагрузки на детей за счет интегрированного характера занятий. Был составлен план мероприятий для педагогов и родителей.

**2. Мотивационный и организаци-**

**онный этап** был нацелен на стимулирование интереса педагогов и родителей к новой программе, на создание соответствующего морально-психологического климата в коллективе, была осуществлена расстановка кадров с учетом интересов и потребностей педагогов.

На педсовете были представлены новая программа и методические пособия, а затем педагоги приступили к самостоятельному изучению методических рекомендаций и пособий «Здравствуй, мир!», «Все по полочкам», «Путешествие в прекрасное», «По дороге к Азбуке», «Сюжетно-ролевая ритмическая гимнастика» и др. В итоге в начале сентября на педсовете был обсужден и принят проектный план внедрения Комплексной программы «Детский сад 2100».

Мы сумели заинтересовать родителей этой программой, и они активно поддержали нашу инициативу.

**3. Этап практических действий** был совмещен с обучающим этапом. Педагоги на семинарах и консультациях знакомились с Образовательной системой «Школа 2100», ее концепцией, принципами, технологиями. Основное внимание уделялось формированию умения педагогов работать в рамках проблемно-диалогической технологии, которую авторы программы адаптировали к возрасту дошкольников.

Анализируя результаты нашей работы по внедрению программы «Детский сад 2100», можно отметить следующее.

- Принцип «минимакса» позволил педагогам учитывать индивидуальные и компенсаторные возможности детей, осуществлять в работе с ними индивидуальный и дифференцированный подход.

- Педагоги проводили занятия с учетом деятельностного подхода, и это позволило повысить речевую и познавательную активность детей.

- Программа позволяет снизить объемом интеллектуальной, эмоциональной и нервной нагрузки на детей, так как большинство занятий носит интегрированный характер.

- Личностно ориентированный подход создает благоприятный морально-психологический климат на занятиях.

- Внедрение программы не вызвало повышения заболеваемости, она осталась на прежнем уровне.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась, а результаты обученности

и личностного развития детей позволяют заключить, что выбор программы нами сделан правильно.

*Светлана Валентиновна Кокорина – заведующая МДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 20 "Росинка"»;*

*Галина Ивановна Чадаева – заместитель заведующей по воспитательно-образовательной работе ДОУ № 20, г. Омутнинск, Кировская обл.*

## **Декоративно-прикладное искусство как средство эстетического воспитания дошкольников**

*Н.А. Ярыгина*

Культуру России невозможно представить без народного искусства, которое раскрывает истоки духовной жизни русского народа, наглядно демонстрирует его эстетическую ценность, художественный вкус и является частью его истории.

*В.А. Сухомлинский*

Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста характеризуется как процесс целенаправленного воздействия средствами искусства на личность, благодаря которому у воспитываемых формируются художественные чувства и вкус, интерес к искусству, умение понимать его, наслаждаться им, развиваются творческие способности. Значение эстетического воспитания заключается в том, что оно

делает ребенка благороднее, положительно влияет на его нравственность, возвышает чувства, украшает жизнь.

В качестве средства эстетического воспитания целесообразно использовать народное декоративно-прикладное искусство, которое оказывает сильное эстетическое и эмоциональное воздействие на личность, а также обладает большими познавательными, развивающими и воспитательными возможностями.

Предметы декоративно-прикладного искусства созданы талантом и душой наших предков, любивших красоту и умевших ее творить. Самые простые изделия под рукой мастера становились драгоценностью. Кроме того, народное искусство по своей природе близко детскому творчеству: его отличает та же простота, завершенность форм, обобщенность образов, передача окружающего мира условными символами, отказ от натуралистичности, излишней детализации. Именно поэтому оно близко восприятию ребенка, понятно и доступно ему. Знакомясь с разнообразными изделиями народных мастеров, дети проникаются добрыми чувствами к создателям этих необыкновенных вещей. Их волнует и радует волшебство золотой Хохломы,



яркость городецкой росписи, поэтичность синих переливов Гжели.

Эстетическое воспитание детей в нашем детском саду начинается с создания благоприятной окружающей среды. Оформление помещений и территории детского сада, внешний вид педагогов и воспитанников, их общая деятельность, совместная работа педагогов и родителей, посещение выставок, музеев, знакомство с произведениями искусства, в том числе декоративно-прикладного, – все это в комплексе способствует эстетическому воспитанию.

Каждый день, открывая дверь детского сада, дети и родители попадают в красиво оформленную приемную комнату, в которой мы разместили и информацию для родителей, и изделия декоративно-прикладного искусства. Здесь есть большое настенное панно, выполненное в технике «декупаж» (изображающее растительный орнамент); поделки из папье-маше – символы наступившего года; декоративное панно с фотографиями детей «Как молоды мы были» (которое родители с удовольствием рассматривают); выставочный уголок с детскими работами; планшет «Ласковушка», на котором родители ежедневно видят успехи своих детей в учебном процессе; картины, которые меняются в соответствии со временем года; справочный блок, где родители могут прочесть всю информацию по учебному процессу. Это создает положительный эмоциональный настрой родителей и детей и в то же время воздействует на эстетические чувства.

Групповая комната славится замечательным природным уголком, где плавно кружатся в зависимости от времени года осенние листики или снежинки, перелетные птицы, бабочки. Здесь же выставлены поделки из природного материала. Отдельный уголок отведен для кукол, которых используют в театрализованных играх, а также в пальчиковом театре. Как украшение и как учебный материал в группе имеются изделия разных видов деко-

ративно-прикладного искусства: матрешки, дымковские игрушки, «городец», «хохлома», «гжель», «жостово» и др.

Столовая оформлена в стиле гжельской росписи. Это и стаканчики для салфеток, фитобар, настенные панно, планшет «Мы дежури́м».

Спальную комнату украшают большие настенные панно, выполненные в стиле городецкой росписи.

Дети ежедневно окружены реальными предметами декоративно-прикладного творчества, а не их изображениями. Ведь большое значение имеет то, что на занятиях по изобразительной деятельности ребенок может, взяв в руки, рассмотреть ту или иную вещь, а не только увидеть ее на картинке. Кроме того, важно показать детям, что они сами могут создавать полезные и эстетически значимые предметы для украшения быта, для игр, труда и отдыха, используя различную технику (монотипию, гроттаж, рисование ножницами, коллаж, кляксографию, мобиль, технику «рваный край» и т.д.), а также бумагу разной фактуры, пластилин, глину, природный материал. Природа вообще является неиссякаемым источником для творчества. Из нее мы берем образы, узоры, сюжеты, краски и сам природный материал. Это положительно влияет на психическое, эмоциональное состояние детей, на воспитание нравственных качеств личности, на расширение кругозора.

Подытоживая результаты наших наблюдений за детьми в процессе общения их к народному искусству, мы пришли к следующим выводам.

1. Занятия декоративно-прикладным искусством оказывают благотворное влияние на мыслительную деятельность дошкольников. Мотивы и образы народного искусства неразрывно связаны со свойственными ему задачами преобразования среды, окружающей человека, и его самого в соответствии с представлениями о добре и красоте. Это искусство обладает способностью вносить в мир ребенка радость, бодрые ритмы, давать положи-

тельные эмоции. Работы народных мастеров детям понятны и близки, и воспринимают они их глубже и полнее, чем живописные полотна.

2. При знакомстве с изделиями декоративно-прикладного искусства перед детьми раскрывается разнообразие и богатство культуры народа, усваиваются многогранные традиции и обычаи, передаваемые от поколения к поколению.

3. Ребенок видит результаты своей деятельности, учится их анализировать и находить им применение. Кроме того, сам процесс работы над поделкой доставляет детям большое удовольствие.

4. Детский рисунок, готовое изделие могут служить воспитателю психологическим тестом, который отражает многие черты характера ребенка.

5. Изучая народно-прикладное творчество, дети многое узнают об орнаменте и его символическом значении. В частности, знакомство с растительным орнаментом служит одним из средств постижения окружающей природы. Ведь природа была для народных умельцев и мастерской, и кладовой, и помощницей.

6. Знакомство с изделиями народных мастеров обогащает словарный запас детей: он пополняется названиями предметов (ладья, матрешка, дымковская игрушка и т.д.), материалов, из которого они изготовлены, элементов росписи (розаны, бутоны, завитки, кудрины, гирлянды) и т.д.

7. Рассматривая узоры, дети учатся образному восприятию: на хохломских чашках травка огнем горит, узор гжели похож на ледяные узоры в тереме Деда Мороза, дымковские глиняные игрушки – на персонажей из сказок. Описывая изделия мастеров, дети рассказывают об их назначении, форме, истории создания, технологии изготовления, что способствует развитию грамотной связной речи.

8. Многие элементы орнамента рисуют красками, полученными с помощью смешивания и наложения. Так, рисование жостовского, го-

родецкого, гжельского узора требует, чтобы из основных цветов получали различные оттенки и другую цветовую палитру. Если воспитатель не дает готовых рецептов, то дети экспериментируют и путем поиска решают, как получить новые цвета.

9. Разнообразить изобразительную деятельность детей можно, организовав ее не только в группе, но и других помещениях детского сада (в музыкальном зале, холлах). Ежегодно в зимнее время на территории детского сада руками сотрудников и родителей создается сказочный снежный городок. Во время обучения воспитатель использует музыкальный фон, который помогает более глубокому и эмоциональному восприятию произведений декоративного искусства, а следовательно, и народных традиций.

Перечисленные выводы легли в основу разработанной нами программы для дошкольников «Умные ручки», направленной на развитие эстетического вкуса и познавательных процессов у детей дошкольного возраста через организацию продуктивных видов деятельности.

Результатами этой работы можно считать уголки творчества, которые имеются в каждой семье. Регулярное посещение музеев стало частью жизни наших воспитанников. В работах детей тоже произошли большие качественные изменения.

Таким образом, можно констатировать, что декоративно-прикладное творчество как часть эстетического воспитания дошкольников помогает развивать в детях эстетическое отношение к действительности, любовь к родному краю, мышление, воображение.

*Наталья Анатольевна Ярыгина – воспитатель МДОУ «Детский сад №56 комбинированного типа», г. Омск.*

## Рефлексия как условие личностного самоопределения учителя\*

Е.Г. Прекина



Обращение к личностному самоопределению (саморазвитию) учителя начальной школы в процессе профессионально-педагогической деятельности обусловлено современными тенденциями в системе образования.

Процесс личностного самоопределения учителя сопровождается непрерывной переоценкой ценностей, что обусловлено изменениями в образовании, происходившими на протяжении последних десятилетий. Современные концепции педагогического образования, опирающиеся на признание необходимости субъектного развития и саморазвития учителя, предполагают активизацию его личностного самоопределения в процессе профессионально-педагогической деятельности. **Личностное самоопределение** в данном процессе мы определяем как самостоятельный и осознанный выбор учителем альтернатив на основе собственных ценностей педагогической деятельности, рефлексивной позиции, а также знаний об объектах выбора.

Закон РФ «Об образовании», принятый в 1992 г., предоставил образовательному учреждению право реализовывать одну или несколько образовательных программ по своему выбору. В свою очередь образовательное учреждение фактически передает функцию выбора программы самому учителю, и лишь изредка данную функцию берут на себя методические объединения учителей и педагогические советы.

Деятельность учителя по выбору программы, учебных комплектов в настоящее время не регламентируется. В результате учитель оказывается один на один с целым их перечнем, утвержденным государством. Например, в начальной школе рекомендованы учебники по русскому языку более чем полутора десятков авторов, по математике – одиннадцати авторов и т.д.

Собственно сама педагогическая деятельность перестала быть единообразной, и на всем протяжении большой страны можно встретить различные педагогические системы и технологии. В начале 1990-х годов в системе образования Гурьевского района Кемеровской области присутствовали такие технологии, как перспективно-опережающее обучение С.Н. Лысенковой, «Диалог культур» В.С. Библера и С.Ю. Курганова, технология раннего и интенсивного обучения грамоте Н.А. Зайцева, технологии развивающего обучения Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и др.

Анализ образовательной ситуации выявил следующую тенденцию: всем учителям начальной школы приходилось осуществлять выбор уже в процессе профессионально-педагогической деятельности. Так, образовательную программу самостоятельно выбирали 98% учителей, учебники – 100%, педагогическую технологию –

\* Тема диссертации «Личностное самоопределение учителя в процессе профессионально-педагогической деятельности». Научный руководитель – канд. пед. наук Г.Г. Солодова, Кемеровский государственный университет.

90%, системы обучения (развивающее обучение) – 45%.

Исследование показало, что основанием для выбора учителя являются внешние факторы: рекомендации руководителя школы первостепенны для 90% педагогов, отзывы коллег – для 7%. Это свидетельствует о том, что учитель не готов к осознанному выбору, к личностному самоопределению. Лишь 3% педагогов осуществляют выбор после проведенного рефлексивного анализа, в соответствии с личными знаниями, способностями, интересами.

Личностное самоопределение предполагает выход в рефлексивную позицию, когда педагог анализирует, критически относится к своей деятельности, к обоснованию собственного выбора, по необходимости корректирует их. Это способствует целенаправленному построению своей профессиональной деятельности, определению целей и средств их достижения, а значит, и самореализации.

Анализ педагогической ситуации в Гурьевском районе показал, что лишь 5,7% учителей начальной школы обладают способностью выхода в рефлексивную позицию, которая формируется у них стихийно. Остальные учителя либо слабо владеют такой способностью, либо совсем ею не владеют, что не удивительно, поскольку в содержании учебного процесса в вузах, институтах повышения квалификации и методических службах развитие способностей к рефлексии не включено. Практически все учителя начальной школы испытывают трудности в решении проблемных педагогических задач, многие не способны к методологической рефлексии, столь необходимой для квалифицированного осуществления профессиональной деятельности.

Отсутствие рефлексивной позиции ведет к тому, что личностное самоопределение учителя становится полностью зависимым от внешних факторов – стимулов, обстоятельств, воздействий, которые превращают его в функционера и исполнителя чу-

жой воли. Рефлексивная позиция позволяет осуществить личностное самоопределение учителя на основе внутренних факторов самоопределения – знаний, ценностей, способностей.

Рассмотрим значение рефлексивной позиции педагога на примере освоения и внедрения в начальной школе Гурьевского района педагогической системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Отсутствие рефлексивной позиции привело к отказу от идеи развивающего обучения или к ее искажению. Так, при собеседовании с группой учителей, которые начали работать по новой системе, а потом отказались от нее, выяснилось, что они не увидели разницы в организации педагогической деятельности в рамках традиционного подхода и развивающего. Предметными знаниями и программой развивающего обучения они смогли овладеть, но не спроектировали свою новую педагогическую деятельность. В этой ситуации показательным отсутствием у учителей рефлексивной позиции по отношению к традиционной и новационной педагогической деятельности. В результате содержание развивающего обучения они реализовывали традиционными методами и получился совсем не тот продукт, на который рассчитано развивающее обучение.

Группа учителей, приступивших к реализации педагогической системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, со временем разделилась на три подгруппы. Большая часть учителей прекратила работу по данной системе, другая часть отправилась в центры развивающего обучения (в Томске, Красноярске, Москве). Учителя получили описание готовых образцов, отношений и связей соответствующей деятельности и предписания к построению ее копий.

Учителя третьей подгруппы создали проект и план предстоящей деятельности, которую нужно было осуществить в русле идей развивающего обучения.

Почему же учителя первых двух групп прекратили работать в системе

развивающего обучения? Назывались следующие причины: очень сложная программа; детей надо отбирать, не все дети подходят к такому обучению; в учебниках мало тренировочных упражнений и др., но только не причины, относящиеся к личности учителя. Тем самым ответственность за низкое качество обучения возлагалось на систему, программу, учебники. Из девяти школ, которые принимали решение работать по системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, в настоящее время работает только одна. Рефлексивная позиция педагогов третьей группы способствовала осознанному личностному самоопределению в выборе системы обучения и строительству новой, альтернативной профессиональной деятельности. Ответственность за этот выбор уже несут сами учителя. Если возникают трудности, то учитель связывает их с недостатком собственных знаний или умений.

В связи с этим особую актуальность приобретает своевременная квалифицированная помощь педагогам, желающим работать по учебникам Образовательной системы «Школа 2100». Мы организуем соответствующую профессиональную подготовку этих учителей по формированию у них умений выхода в рефлексивную позицию, нового педагогического мышления. Без этих важных составляющих, на наш взгляд, не сможет реализоваться основная идея данной системы – компетентностный подход, формирование функционально грамотной личности.

Выбор учителем образовательной системы не должен осуществляться формально или стихийно. Только осознанный выбор на основе собственных педагогических ценностей, рефлексивной позиции, знаний о системе, принятых в ней подходах, содержании, особенностях педагогической деятельности позволит полноценно

реализовать идеи «Школы 2100». Мы считаем, что эта система «сработает» на будущее, так как уже в настоящее время формируются образовательные стандарты нового поколения, в которых основное содержание строится на компетентностном подходе. Личностное самоопределение учителя в процессе его профессиональной деятельности в современных условиях является фактором развития системы образования России.

В заключение, чтобы подчеркнуть значимость личностного самоопределения педагогов в современных условиях, сошлемся на мнение В.В. Краевского, считающего, что это «переход от технократических установок на формирование людей как "исполнителей", винтиков в государственной машине к созданию условий для развития личности. Результатом такой направленности образования должно быть становление человека, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору, индивидуальному интеллектуальному усилию и самостоятельному, компетентному и ответственному действию в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни, уважающего себя и других, терпимого к представителям других культур и национальностей, независимого в суждениях и открытого для иного мнения и неожиданной мысли»\*.

*Елена Григорьевна Прекина – отличник народного просвещения, заведующая муниципального образовательного учреждения дополнительного педагогического образования «Информационно-методический центр», г. Гурьевск, Кемеровская обл.*

\* Краевский В.В. Повышение квалификации педагогических кадров // Педагогика. – 1992. – № 7. – С. 55–58.



## Подготовка будущих учителей средствами интерактивного психологического театра

*С.Б. Спиридонова,  
О.А. Карпушова*

Развитие профессионального самосознания охватывает весь период профессиональной деятельности личности. Системообразующим звеном в этом развитии является личностное самоопределение человека, которое происходит на основе освоения общественно выработанных представлений об идеалах, нормах поведения и деятельности. **Профессиональное самоопределение** рассматривается как процесс развития профессиональной деятельности личности на основе наиболее полного использования своих способностей и возможностей профессиональной среды с одновременным ее преобразованием [1].

Самоопределение будущих педагогов на этапе профессионального образования – достаточно сложный процесс, связанный с трудностями ориентировки студентов в своем внутреннем мире, в личных качествах. Поэтому компетентное руководство процессом самоопределения студентов педагогического вуза является технологически необходимым. Результатом должна стать готовность студента к сознательному, самостоятельному освоению своего профессионального будущего, к вступлению во взаимодействие с активным, динамично развивающимся субъектом – учеником.

В ходе образования педагогов возникает необходимость постоянной апробации полученных знаний, умений и навыков в условиях реальной ситуации учебно-воспитательного процесса школы. Производственная практика обеспечивает только часть этой необходимости. В силу своих возрастных

особенностей младшие школьники не способны адекватно реагировать на педагогические воздействия студентов, выражать словами свои переживания в ситуации взаимодействия, объяснять причины своего поведения. Наш опыт показывает, что эти трудности можно преодолеть, используя методы интерактивного обучения.

В социальной психологии понятие «интеракция» рассматривается как процесс взаимодействия между общающимися индивидами, т.е. обмен не только знаниями, идеями, но и действиями. Интерактивные методы обучения создают обстановку, в которой взаимоотношения между преподавателем и студентами придают учебным занятиям не только познавательный, но и воспитательный характер.

В целях формирования профессионального самосознания будущих педагогов мы предлагаем использовать **психологический интерактивный театр**. Основная идея этого метода заключается в следующем:

- когнитивный и эмоциональный опыт в сфере психологических особенностей школьников, приобретаемый студентами в процессе интеракции, оказывается гораздо глубже, чем полученный в рамках обычных занятий;

- студенты-актеры в процессе работы над ролью глубоко проникают во внутренний мир ребенка, что позволяет усваивать разноплановую информацию о психологических особенностях школьников;

- студенты-зрители, вступая в интеракцию со студентами-актерами, прошедшими специальную подготовку на разнообразные роли детей, имеют возможность применять свои знания и отрабатывать педагогические умения, получая достаточно ясную, «квалифицированную» обратную связь от «школьников».

Использование метода интерактивного психологического театра предполагает большую предварительную подготовку. Наш театр создан как постоянно действующий студенческий кружок с еженедельными репетициями.

Он является также подразделением Центра научно-исследовательской деятельности и творческих инициатив студентов. Научное и творческое руководство работой театра осуществляется специалистами в области возрастной и педагогической психологии.

Рассмотрим вариант использования данного метода на примере практического занятия по педагогической психологии на тему «Учет индивидуальных особенностей младших школьников в учебно-воспитательном процессе».

**Цель занятия:** формирование профессиональной внутренней позиции будущего учителя начальных классов путем моделирования интерактивных педагогических ситуаций.

#### Подготовительный этап.

1. На репетициях студенты-актеры актуализируют знания об особенностях проявления темперамента у младших школьников. Это информация разнопланового характера: общепсихологического, возрастно-психологического, психолого-педагогического. «Актеры» ищут теоретический материал с описанием типов темперамента, просматривают соответствующие видеоматериалы, подбирают литературные произведения, обсуждают конкретные примеры. Например, в качестве рабочего материала используются фильмы «Добро пожаловать, или Посторонним вход воспрещен!», «Чучело», «Приключения Электроника»; художественная литература: Н. Носов «Приключения Незнайки», рассказы А. Алексина, «Подкидыш» Л. Улицкой и т.д.

Основной задачей на репетициях является отработка наиболее характерных слов, действий, невербальных реакций младших школьников в конкретных ситуациях: а) решение примеров в столбик на уроке математики; б) ситуация положительного (за правильно решенный пример) и отрицательного (за неправильно решенный пример) педагогического оценивания.

Особую трудность на этом этапе составляет формирование внутренней установки студентов-актеров на

способ реагирования по роли. Например, «флегматик» должен не только медленно говорить, но демонстрировать длительное «невключение в деятельность», «непонимание» быстро произнесенных инструкций учителя, «тусклость эмоциональных реакций» на оценку. «Холерик» должен проявлять постоянную «неудовлетворенность» отсутствием внимания» со стороны «учителя», «ненасытность в деятельности», «бурление эмоций», постоянно требующих выхода. «Меланхолик» должен постоянно «испытывать тревогу, страх ошибки», ориентироваться на мнение и оценивание «учителя». «Сангвиник» в любых ситуациях должен вести себя «спокойно, невозмутимо, слегка равнодушно к происходящему», при этом «активно и доброжелательно отзываться на ситуацию».

На репетициях обсуждаются также критерии оценки поведения студентов-зрителей, которые будут играть учителей. Например, конструктивным будет

- для «холерика» – спокойный тон речи, поощрение волевой саморегуляции, насыщение деятельности ребенка дополнительными заданиями;

- для «сангвиника» – энергичное вовлечение в деятельность, поощрение взаимопомощи, четкие указания на успехи и ошибки;

- для «флегматика» – четкая и ясная речь, временная регламентация учебных заданий, повторение инструкций и указаний;

- для «меланхолика» – чуткое и внимательное отношение, эмоциональная поддержка, аккуратное использование невербальных средств, избегание неожиданных для ребенка ситуаций, вопросов и т.д.;

- для всех типов темперамента – пооперациональное оценивание деятельности учащихся, осуществление педагогической поддержки.

2. Студенты-зрители в процессе подготовки к занятию повторяют информацию об особенностях проявления темперамента у младших школьников. Для этого преподаватель предоставляет им для самостоятельного

изучения те же печатные и видеоматериалы, что и студентам-актерам.

#### **Ход занятия.**

**I. Каждый студент-зритель получает карточку с заданием:**

Вы учитель начальных классов, ведете урок математики. Дети в рабочих тетрадях пишут: число, «Классная работа», затем решают два примера в столбик. Вам необходимо: а) включиться в наблюдение и управление самостоятельной деятельностью младших школьников; б) безотметочно оценить правильное и неправильное выполнение учебного задания с учетом особенностей темперамента каждого школьника.

Задание считается выполненным, если ученик позитивно и конструктивно реагирует на ваше педагогическое воздействие.

#### **II. Введение в педагогическую ситуацию.**

За партами – ученики (студенты-актеры). Каждый из них сидит за отдельной партой, для того чтобы оценивающие «учителя» имели возможность подойти к любому из них.

Ведущий (преподаватель) начинает урок математики, приветствует учащихся, предлагает записать в рабочих тетрадях число, «Классная работа» и самостоятельно решить два примера столбиком, записанные на доске. Студенты-актеры уже на этапе введения в ситуацию начинают проявлять «свои особенности». Например, «холерик» громко здоровается с «учителем», выкрикивает реплики, вертится за партой, качается на стуле; «флегматик» долго готовится к уроку, раскладывая принадлежности на парте, не сразу приступает к выполнению задания; «меланхолик» несколько раз перепроверяет свою готовность к уроку, перебирая вещи на парте, заглядывает в глаза учителю, с тревогой поглядывает на одноклассников, поднимает руку и уточняет задание; «сангвиник» сидит спокойно и с улыбкой, при необходимости делает замечания товарищам, активно приступает к выполнению задания.

#### **III. Интерактивный этап.**

Студенты-зрители по очереди выступают в роли учителя. Они подходят к «ученикам», вступают с ними в вербальный и невербальный контакт, проверяют написанное в тетрадях, дают развернутую оценку выполненному заданию, следят за реакцией «учеников» и в соответствии с ней корректируют свое педагогическое воздействие.

Преподаватель наблюдает за взаимодействием «учителей» и «учеников», стимулирует попытки «учителей» вступать в контакт с «детьми» и пробовать различные приемы взаимодействия. Наш опыт показывает, что студентам-«учителям» часто требуется эмоциональная поддержка наставника – многие признаются, что испытывают страх перед собственной некомпетентностью, а иногда и растерянность в ситуациях общения с младшими школьниками. Преподаватель также следит за тем, чтобы студенты-«учителя» не применяли приемы, противоречащие педагогической этике – например, не использовали бестактные, грубые высказывания, физическое воздействие.

Учебное задание считается выполненным, если все студенты-«учителя» вступили во взаимодействие с каждым студентом-«учеником». Успешную интеракцию «ученик» фиксируют передачей фишки. Успешность взаимодействия определяют студенты-«ученики» по разработанным на подготовительном этапе критериям. По мере выполнения задания каждый студент, выступивший в роли учителя, письменно осуществляет индивидуальную рефлексию интерактивной педагогической ситуации.

#### **IV. Рефлексия занятия:**

– студенты делятся своими переживаниями и впечатлениями от исполненных ролей, обмениваются мнениями о процессе взаимодействия, отмечают позитивные и отрицательные моменты интеракций;

– ведущий дает участникам возможность соотнести свои переживания со знаниями об индивидуальных особенностях младших школьников, проана-

# Литература

1. Борисова Е.М., Логинова Г.П. Индивидуальность и профессия. – М., 1991.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М., 1986.
3. Леонтьев Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего//Вопросы психологии. – 2001. – № 1.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.

лизировать полученный опыт использования этих знаний.

Данное занятие проводится в рамках преподавания педагогической психологии со студентами, обучающимися по специальности 031200 «Педагогика и методика начального образования». Для студентов этой и других педагогических специальностей в рамках дисциплины «Возрастная психология» разработаны аналогичные занятия по теме «Учет возрастных особенностей школьников».

Будущие учителя, социальные педагоги, школьные психологи имеют возможность с помощью актеров психологического интерактивного театра отрабатывать навыки взаимодействия не только с учениками младших классов, но и с дошкольниками, агрессивными подростками, сомневающимися в своем будущем старшеклассниками. В стадии разработки находятся лабораторно-практические занятия по дисциплинам «Основы психологии семьи и семейного консультирования» и «Психологическое консультирование».

*Светлана Борисовна Спиридонова – канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Волгоградского государственного педагогического университета;*

*Ольга Александровна Карпушова – ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии начального образования Волгоградского государственного педагогического университета.*

## Инновационные технологии в преподавании физической культуры\*

И.А. Гордияш

Для современного социума характерно понимание общественной и личной ценности физической культуры – важной составляющей общей культуры человечества. Характерной чертой современной концепции физического воспитания является усиление его об-

разовательной и воспитательной направленности как определяющего условия успешности формирования физической культуры личности. Однако образовательно-воспитательные задачи не только важны, но и наиболее сложны для реализации в технологическом отношении.

Сегодня, в период интенсивного реформирования школы, характеризующийся изменением содержания образования, обновлением форм и методов организации обучения, возникает необходимость в пересмотре традиционных средств и методик преподавания физической культуры. Одним из приоритетных направлений модернизации

\* Научный руководитель диссертанта – доктор пед. наук, профессор А.А. Кудинов.

общего образования является введение инновационных технологий в преподавание физической культуры. Решение задач прикладной физической подготовки зачастую осуществлялось в ущерб комплексному подходу, роль физической культуры в качестве эффективного средства интеллектуального, нравственного и эстетического развития только декларировалась. Это не могло не оказать негативного, деформирующего влияния на всю систему формирования физической культуры.

В основу современной системы освоения ценностей физической культуры закладываются инновационные подходы и новые педагогические технологии, которые сформировались в последнее время. Философско-культурологический подход к организации учебного процесса физического воспитания в общеобразовательной школе обуславливает необходимость формирования физической культуры личности ребенка.

Однако традиционно процесс физического воспитания в школе сводится к физическому развитию и подготовке, формированию физических качеств, двигательных умений и навыков, т.е. акцентируется биологический, двигательный аспект. Необходимо ставить более широкие цели – **воспитание посредством освоения всего ценностного потенциала физической культуры.**

Содержание физкультурного воспитания включает в себя три основных направления: социально-психологическое, интеллектуальное и двигательное (физическое). Сущность социально-психологического воспитания сводится к формированию жизненной философии, убежденности, деятельности отношения к освоению ценностей физической культуры. Содержание интеллектуального воспитания предполагает формирование у ребенка комплекса теоретических знаний, охватывающих социокультурные, психолого-педагогические, медико-биологические и другие аспекты,

тесно связанные с физкультурным знанием. Физкультурное воспитание содержит решение двигательных задач – формирование физических качеств, умений и навыков управления движениями.

Новации в формировании физической культуры общества и личности требуют кардинальных изменений в организации учебно-воспитательного процесса, прежде всего в общеобразовательной школе. **Модель организации этого процесса представляется из расчета трехчасового преподавания физической культуры:** 1 час – академический (теоретический) и 2 часа – практических. Нетрудно предвидеть возражения по этому поводу, связанные и со слабой материально-технической базой, и с нехваткой квалифицированных кадров, и с недостатками финансирования, и с низким уровнем научно-методического обеспечения. Действительно, в этом проявляются главные беды школьного курса физической культуры. Кроме того, введение академического часа потребует от преподавателя дополнительной подготовки и более глубоких знаний по социокультурным, психолого-педагогическим, медико-биологическим основам физической культуры. Данная проблема может быть снята уже на современном этапе. Если для качественного преподавания физической части программы используются возможности учителей – специалистов в области физической культуры, то для преподавания теории целесообразно использовать специалистов, работающих в школах и имеющих глубокие профессиональные знания, а именно: медицинских работников, социальных педагогов, психологов, учителей биологии. Отметим, что при невозможности введения трехчасового преподавания физической культуры в учебный план образовательного учреждения указанных специалистов при четкой организации учебного процесса можно привлекать и при двухчасовом преподавании физической культуры.



Особое значение приобретают теоретические уроки для учащихся подросткового возраста (7–9-е классы). Вследствие физиологических особенностей этого возраста, половые различия между юношами и девушками проявляются более отчетливо, что требует дифференцированного подхода к выбору средств и методов проведения занятий, а также сообщения дополнительных знаний в области психологии, физиологии, гигиены. Здесь можно использовать **технология раздельного обучения**, что не предусмотрено программой физического воспитания для общеобразовательной школы.

Использование элементов раздельного преподавания физической культуры в 7–9-х классах не потребует дополнительного финансирования и реально выполнимо, если учителя физической культуры будут работать в паре в одной параллели классов. Особенность такого распределения учебной нагрузки состоит в том, что классы одной параллели должны быть поровну разделены между учителями с учетом их профессиональной специализации по определенному виду спорта. Постановка двух классов одной параллели на одном уроке для разных учителей физической культуры позволяет соединить по половому признаку учащихся двух классов и вести преподавание по разным разделам программного материала в течение некоторого времени. Например, для девушек ведется преподавание по разделу «гимнастика с элементами акробатики», «ритмическая гимнастика», для юношей – совершенствование техники игры в футбол, баскетбол. При такой организации уроков учитываются интересы учащихся обоего пола: девушки чаще всего хотят формировать красивую фигуру, а юноши стремятся развивать силу, быстроту и ловкость.

Технология раздельного преподавания позволяет изучать теоретический материал по психолого-педагогическим и медико-биологическим основам физической культуры для

учащихся разного пола за счет использования в учебно-воспитательном процессе вышеназванных специалистов. При этом технология раздельного преподавания при необходимости позволяет изучать теорию с одной группой учащихся и отрабатывать практические навыки с учащимися другой группы.

Новые формы организации занятий по физической культуре в общеобразовательном учреждении позволяют повысить их эффективность и обеспечить необходимый уровень двигательной подготовленности, физкультурной образованности и общей культуры личности.

### Литература

1. Бальсевич В.К. Основные положения Концепции инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи России//Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 3.
2. Лубышева Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью//Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 6.
3. Лях В.И. Ориентиры перестройки физического воспитания в общеобразовательной школе//Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 9.

*Ирина Анатольевна Гордияш – преподаватель кафедры теории и методики физической культуры Волгоградской государственной академии физической культуры.*

**К вопросу о воспитании  
у младших школьников  
эмоциональной отзывчивости\***

*С.А. Курносова*

Чрезвычайно важно, по нашему убеждению, чтобы ребенок, постигая окружающий мир, не ускорялся в процессе познания до «скольжения по поверхности», а успевал постигать смыслы и значения познаваемого, был способен к пониманию других людей, их эмоций, мыслей, мотивов поступков, явлений природы, поведения животных.

Войти в пространство личностных смыслов «другого» можно, только покинув пределы собственного эмоционального опыта. Замкнутое в рамки индивидуального опыта, стереотипное восприятие ребенком социальной и природной действительности значительно ограничивает его познание, что может проявляться в высказываниях типа: «Океан – источник пищевых и минеральных ресурсов». Но ведь можно сказать и по-другому: «Океан – это сама жизнь, одно из самых красивых чудес на Земле. В нем есть величественность, мужественность, сила. Океан умеет разговаривать, но по-своему, по-океански. Его голос – шум воды. Его чувства – поведение воды».

Творческие ученические работы убеждают, что зачастую сознание ребенка воспринимает изучаемое поверхностно или сугубо утилитарно: «В жизни всех людей присутствуют дары моря. Китовый жир нужен мыловару для мыла, парфюмеру – для крема, художнику – для масляных красок. А рыбы? У них все годится, от головы

до хвоста. Шкуры, особенно крупных рыб, идут на босоножки и галантерейные изделия, сумочки и кошельки».

Разрушительную мощь «рассчитывающего мышления» (Э. Фромм), технократического интеллекта вчерашних школьников ученые сегодня оценивают в планетарном масштабе.

В самой экзистенциальной сущности ребенка заложены возможности эмоциональной отзывчивости: единство процесса познания мира и эмоционального развития, способность испытывать страдание и радость, поскольку развивающаяся личность способна «быть в состоянии чуткой восприимчивости», «безграничной отзывчивости», «жить во взаимности и сопричастности всему сущему на свете» (Г.С. Батищев).

Суть воспитания у младших школьников эмоциональной отзывчивости к объектам и явлениям живой природы – формирование и развитие у детей интереса к ее познанию и общению с ней. На пути формирования у учащихся целостного восприятия мира, признания внутренней ценности природы, биосферного равенства всех населяющих ее существ перед педагогом стоят задачи: воспитывать у школьников понимание поведения животных, развивать способность видеть в них такую же, как в человеке, жизнь «с теми же простыми и бесконечно важными заботами: быть живым, не голодать, вырастить и воспитать детей» (И.А. Корсаков); учить детей анализировать примеры отрицательного воздействия человека на природу; поддерживать ребенка на пути осознания своих отношений с миром живой природы, основанных на ясном представлении результатов действий, направленных на природные объекты; учить детей замечать неблагоприятное состояние природного объекта и искать способ устранения этого неблагополучия.

\* Тема диссертации «Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников». Научный консультант – доктор пед. наук *Л.В. Байбородова*, профессор кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета.

Идея живой природы дает богатый инструментарий для развития личности ребенка. Предложите своим воспитанникам вспомнить ситуацию, когда они переживали сильные эмоции от встречи с природой и постарались как можно ярче описать свои ощущения и впечатления. Свой рассказ дети могут начать словами: «Если в лесу сидеть тихо-тихо, то...»; «Однажды я наблюдал..., и это вызвало у меня чувство...». Предложите детям пофантазировать, что они чувствуют в воображаемой ситуации: «Я превратился в... (чистый воздух, лесную птицу) и ощущаю (переживаю, чувствую)...»; «Я чувствую радость... (животного, растения, речки и т.д.), когда...»; «Живая природа вызывает у меня... (радость, восторг, удивление, делает меня добрее и т.п.)».

Эмоциональная отзывчивость к природе начинается с интереса к конкретным природным объектам или явлениям, к отдельным животным или растениям. Так, привязанность ребенка к своему домашнему питомцу может вырасти в любовь к животным вообще и, наконец, в любовь к природе. Ребенок переживает специфическое чувство понимания природного объекта (пока конкретного): «Животное так же, как и я, живет, дышит, питается, растет, беспокоится, радуется, боится»; «Я очень похож на Рекса, потому что мы одинаково чувствуем»; «Глаза человека и животного похожи».

Так, эффект педагогического влияния на эмоциональную отзывчивость детей диагностирован нами в содержании творческих работ четвероклассников на уроке по рассказу «Мурка» из книги И.А. Корсакова «Рассказы о кошках, жизни, уроках добра». Педагог использовал все три метода воспитания, направленные на соединение разума, эмоций и последующих действий как форм выражения отношения ребенка к природному объекту: к рациональной стороне апеллировало слово педагога; на эмоциональную среду педагог влиял посредством собственных оценочных суждений, демонстрации своего отношения к цен-

ности жизни животного; практически-действенная сторона должна сложиться в ходе непосредственно организуемых действий воспитанников (дети решили подкармливать обездоленных животных, по возможности помогать им обрести хозяина). При включении учащихся в обсуждение учителю было важно не подталкивать ребенка к каким-то действиям, не стимулировать отдельные его поступки, а способствовать развитию его внутреннего мира. Осмыслению детьми отношений человека и животных с ценностных позиций содействовали, во-первых, рефлексивность диалога (в атмосфере общности эмоциональных переживаний каждый ученик получил возможность не только узнать мнение учителя и одноклассников, но и свободно выразить свою точку зрения; дети делились своими чувствами по поводу услышанного, рассказывали о животных веселые и грустные истории, свидетелями которых они были); во-вторых, идея схожести человека и животных, оживившая внутренний механизм идентификации с «другими» – в данном случае животными. Отношение детей к животному меняется, когда они наблюдают и оценивают его состояние: «Я присмотрелась к своей кошке. Увидела, что она такое же живое существо, как и я. Я даже прислонила ее мордочку к лицу и подумала: каково же ей?»

Основой эмпатического чувства – способности к пониманию состояний объектов живого мира и сопереживанию им – является феномен децентрации – способность встать на позицию животного или растения, понять его, увидеть ситуацию его глазами: «Я чувствую боль животных, когда плохой человек рядом; уж очень жалко, когда их бьют»; «Я чувствую боль животного, когда меня убивают охотники потому, что я красивый»; «Я чувствую гнев и холод, когда моих братьев и сестер убивают».

Условием воспитания эмпатических чувств становится опора на положительное. Негативное отношение, например, к «омерзительным» лету-

чим мышам может в корне изменить-ся, когда ребенок узнает об особенностях этих необыкновенных животных. Своеобразным «мостиком» между представлениями ребенка о летучих мышах и его отношением к этим животным может стать интеллектуализация эмоций: если сложившееся ранее отрицательное отношение к летучим мышам вступит в диссонанс с полученной ребенком эмоционально положительной экологической информацией, то может произойти коррекция отношения в положительном направлении.

Младшие школьники испытывают потребность в рисовании как способе передачи своих переживаний. Выражая свои мысли и впечатления в рисунках, дети не просто изображают предмет или явление, но и передают свою эмоционально-нравственную оценку этих объектов или явлений. Например, положительных героев – животных – дети изображают большими, красивыми, а отрицательных – охотников – намеренно и преувеличенно уродливыми.

Предложите ученикам представить себя в любой роли, в тех или иных обстоятельствах, рассказать и нарисовать то, что они чувствуют, переживают и как будут действовать. Дети охотно включаются в подобные игры воображения, рисуют и составляют рассказы-сказки, раскрывая в них свой духовный облик: «Я представляю себя единорогом. Мне хочется им быть потому, что единорог грациозный, загадочный и главное – он сказочный. Хотя я его никогда не видела, я думаю, что он добрый, щедрый. Я представляю себя лошадкой с длинным волшебным рогом.

Я чувствую себя творителем добра, любви и красоты именно в роли единорога». «Я представляю себя в роли кошки. Есть хозяева, которые не часто кормят кошек, и они из-за этого худые. Но если бы я была уличной кошкой, мне было бы удобно в нашем дворике. У нас-то кормят кошек».

Нередко дети, высказывая свое одобрение или одобрение чему-либо, пишут письмо животному или растению, и уже в самом процессе составления письма проявляется и утверждается нравственное чувство: «Здравствуй, дорогой лось! Пишет тебе Звонарева Евгения из 2 "В" класса. Мне хотелось бы узнать, как ты там живешь. Мне хочется тебе помочь, убрать все капаки. Я и друзьям твоим помогу».

В содержании, в направленности мыслей ребенка выражается богатство его духовной жизни. Направленность идейных устремлений взрослого человека в решающей мере определяется тем, какими мыслями впервые в его жизни были вызваны чувства радости и печали, симпатии и отвержения, сочувствия и осуждения и др. Именно чувство становится наиболее действенным механизмом формирования и конкретным выражением ребенком своего отношения к окружающему миру.

*Светлана Анатольевна Курносова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Камчатского государственного университета им. В. Беринга, г. Петропавловск-Камчатский.*

#### ОТ РЕДАКЦИИ

Вносим поправки и уточнения в сведения об авторах публикаций: **Людмила Дмитриевна Короткова** – ст. преподаватель МГОПИ, автор программы «Духовно-нравственное воспитание средствами авторской сказки», г. Орехово-Зуево, Московская обл. (№ 11 за 2007 г.); **Ольга Валериевна Попова** – учитель высшей категории, МОУ «СОШ № 5», г. Череповец, Вологодская обл. (№ 1 за 2008 г.).

Приносим нашим уважаемым авторам свои извинения.

## Составление загадок как часть исследовательской деятельности младших школьников\*

К.Н. Фоминская

Исследовательская деятельность естественна для человека. Потребность в предварительном изучении возможностей, условий и последствий совершаемых действий важна для нас как условие безопасного существования в природной и социальной среде. Исследовательское поведение определяется как «направленное на поиск и приобретение новой информации; одна из фундаментальных форм взаимодействия живых существ с реальным миром, направленная на его познание; сущностная характеристика деятельности человека» [1, с. 213].

Свои исследовательские шаги в обыденной жизни человек может не осознавать. Однако люди трудились бы значительно эффективнее и с большим интересом, если бы владели методологией исследований. Встает вопрос: когда следует начинать работу по формированию исследовательских умений? Основатель методики исследовательского обучения с детского сада А.И. Савенков отвечает на этот вопрос так: «Исследователь формируется не на третьем десятке лет собственной жизни, когда поступает в аспирантуру, а значительно раньше того времени, как родители впервые приведут его в детский сад» [3, с. 9].

Эксперименты профессора А.И. Савенкова и его учеников подтвердили, что игровую ситуацию по типу «Мы ученые» можно использовать в работе

и с дошкольниками, и с младшими школьниками, чтобы побуждать их к поиску проблемы, темы, гипотезы, методов исследования и формулированию сообщений («докладов») о его результатах.

Наш опыт работы показывает, что одним из значимых стимулов исследовательской деятельности младших школьников может быть загадка. Составляя, по словам К.Д. Ушинского, уму ребенка полезное упражнение, она в поэтической форме знакомит его с окружающим миром, привлекая внимание к тем сторонам явлений и предметов, которые невидимы для глаза, привыкшего схватывать только внешние признаки. «Загадки – это своеобразный психологический раздражитель, который выводит нашу мысль из рамок обычных, вяло текущих ассоциаций» [2, с. 49]. Составление загадок можно рассматривать как своеобразную гимнастику для ума, активизирующую познавательную деятельность.

Такое понимание было положено в основу нашего исследования сущности и способов загадывания, разгадывания и составления загадок при организации исследовательской деятельности младших школьников. В эксперименте с учащимися 3-го класса школы № 54 г. Брянска мы использовали загадку как источник информации, как стимул и метод исследования и как идею для выбора темы для исследования. Кроме того, учитывалась ценность загадки как своеобразного определения предметов и явлений.

Любая загадка таит в себе вопрос. Загадывая загадку: «Летом серый, зимой белый, по полям скачет, от лисы себя прячет», мы, по сути, задаем вопрос: «Кто это такой?». В зависимости от уровня сложности вопроса, зашифрованного в загадке, выделяются уровни ее модели [4].

\* Тема диссертации «Формирование исследовательской деятельности младших школьников средствами устного народного творчества». Научный руководитель – доктор пед. наук Н.А. Астахова, зав. кафедрой художественного образования Брянского государственного университета.



Первый уровень (модель-представление) задается простым вопросом, подразумевающим описание объекта, перечисление его признаков. Второй уровень (модель-интерпретация) задается вопросом об истолковании объекта *А* с помощью объекта *В*. Третий уровень (модель-замещение) задается вопросом о замене одного объекта другим в мысленном или реальном действии (метафора). Четвертый уровень (модель видения проблем) задается вопросом об исследовании объекта *А* через объект *В*.

Опираясь на вышеизложенное, мы отразили в табл. 1 зависимость типа и способа составления загадки от уровня модели.

Данная таблица использовалась нами для составления и классификации загадок. Организуя исследовательское поведение учащихся, мы использовали следующую последовательность составления загадки:

1. «Видим в первый раз» (условное обозначение – рисунок глаза). Следует ответить на вопросы: *какой? какая? что делает?* Выбирается объект, например снег. Предлагается перечислить его признаки (белый, пушистый, серебристый и др.).

2. «Найдем близнеца» (условное обозначение – рисунок двух одинако-

вых человечков). Следует ответить на вопросы: *кто такой же? на что похож?* (Снег, например, – на звездочку (снежинка), на мел, на покрывало, на сахар и т.п.)

3. «Узнаем, в чем похожи» (условное обозначение – знак равенства). Следует ответить на вопрос: *что одинаковое?* (В нашем случае – у снега и сахара: и то и другое белого цвета, тает.)

4. «Узнаем, как узнать» (условное обозначение – знак вопроса). Следует ответить на вопрос: *как узнать о предмете?* (Попробовать на вкус, опустить в воду.)

5. «Загадаем загадку сами» (условное обозначение – «Я»).

Детям было предложено, ориентируясь на вопросы, составить загадки в соответствии с моделями всех четырех видов. Вот что получилось у наших третьеклассников:

«Белый, холодный для снеговика пригодный».

«Словно звездочки сияет, покрывалом укрывает горы, поле и леса. И такая там краса!»

«Словно сахар рассыпается и в водичке растворяется».

«Узнаём его по цвету, по прохладе на руке, по сверканию на солнце и по луже на земле».

Таблица 1

Соотношение уровней модели загадки, ее типа и способов составления

Уровни модели загадки	Способы составления	Тип загадки	Примеры загадок
1. Модель-представление	Перечисление признаков	Описание	«Кто в воде живет, без воды пропадет, хорошо ныряет, хвостиком виляет?»
2. Модель-интерпретация	Антитеза, сравнение	Объяснение	«Кто пушистый, серебристый, но рукой его не тронь: станет капелькою чистой, как поймашь на ладонь?»
3. Модель-замещение	Подбор метафор-парадоксов	Иносказание	«По горам, по долам ходит шуба да кафтан. Кто это?»
4. Модель-исследование	Олицетворение	Исследование	«Шевелились у цветка все четыре лепестка. Я сорвать его хотел, он вспорхнул и улетел»

Одним из вариантов игры, в основе которой лежит исследовательская деятельность, является «Эстафета загадок». При этом используются вербальные, мимические, рисуночные способы предъявления загадок, способ «Волшебная клякса» и драматизация ситуации. «Эстафета загадок» организуется по следующей схеме:

1. Педагог просит детей взять с полки любую игрушку и занять место в кругу.

2. Педагог предлагает поучиться придумывать загадки, исследуя признаки разных предметов, животных, явлений. Происходит такой, например, диалог:

– Вы когда-нибудь задумывались о том, из чего состоят ваши игрушки (машинки, говорящие куклы, мягкие игрушки-зверюшки)? Кто даст свою игрушку для рассматривания? Чем игрушка хороша? Разбираем не спеша. Это?..

– Лапки.

– Это?..

– Хвост.

– Это пуговицей нос. Получается?..

– Барбос. Наш пес!

– А теперь нам осталось сочинить загадку. Что же есть у Барбоса?

В итоге получается текст загадки:

«Есть и лапки, есть и хвост, есть и пуговицей нос. Это наш любимый, славный... (пес Барбос)».

Подобным образом совместно были составлены следующие загадки:

«Днем спит, ночью летает, прохожих и мышей пугает. О ком такая ходит молва? (Это сова)».

«На себе свой домик носит, в него не пустит, если попросят. Домик – ее рубаха. Кто она такая? (Это черепаха!)»

«Я его узнаю сам по таким большим ушам. Он не заяц, не козел, называется... (осел)».

После проведения этой игры наблюдается повышенный интерес к рассматриванию, экспериментированию с игрушками, картинками и даже с едой за столом, т.е. налицо признаки исследовательского поведения уже в быденной жизни.

Для решения различных учебно-исследовательских задач могут использоваться загадки разных видов и

Таблица 2

**Загадки, стимулирующие исследовательское поведение при изучении природоведческих тем**

Предмет	Тема урока	Цель занятия	Примеры загадок, стимулирующих исследовательское поведение
Природоведение	Лиственные и хвойные растения	Выявление исследовательским методом особенностей деревьев	«Весной цвету, летом плод приношу, осенью не увядаю, зимой не умираю». «С иголками, а не еж, зеленая, а не трава». «С иголками, но не мастерица, летом и зимой в рубашке одной»
Чтение	Радуга	Выявление исследовательскими методами признаков и причин возникновения радуги	«Что за чудо-красота! Расписные ворота показались на пути! В них ни въехать, ни войти». «Если прошел дождь и светит солнце, то появится семь волшебных красок. Каких?» «Волшебная красавица приходит в гости к нам, но если вдруг исчезнет, полей из лейки сам»
Внеклассное чтение	Собака – друг человека	Выявление исследовательскими методами роли собаки в жизни человека	«Друг человека, но может пропасть, если пустили одну погулять». «Он и дом сторожит, и вперегонки бежит, и играет на асфальте и в салазках вас прокатит»

Таблица 3

**Результативность познавательного процесса в экспериментальном и контрольном классах при изучении одинаковых тем разными методами**

Тема урока	Классы (по 25 человек)	Показатели для наблюдения и анализа		
		Количество поднятых рук за урок	Соотношение адекватных и неадекватных ответов	Отвлекавшиеся от общей работы до 1 мин. и более, %
Лиственные и хвойные растения	Контрольный	12	1 : 2	100
	Экспериментальный	37	3 : 1	10
Радуга	Контрольный	15	1 : 2	100
	Экспериментальный	45	3 : 1	10
Собака – друг человека	Контрольный	16	1 : 2	100
	Экспериментальный	66	3 : 1	10

уровней интеллектуальной значимости. Например, одни загадки предназначены для актуализации памяти; другие направлены на актуализацию мышления, предполагают анализ противоречий; третьи требуют информационного поиска в силу новизны понятия. При этом загадки стимулируют восприятие, создавая интеллектуально-эмоциональный фон для возникновения интереса, сопровождающего всякую исследовательскую деятельность.

В табл. 2 приведены примеры использования загадок на уроках в экспериментальном классе при изучении отдельных тем (половина загадок сочинена детьми).

В контрольном классе на уровне объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов изучались те же темы, что и в экспериментальном на уровне исследовательского метода с использованием загадок. Для сравнения результативности познавательного процесса были выделены показатели: 1) количество поднятых рук за урок (свидетельство желания отвечать); 2) соотношение адекватных и неадекватных ответов; 3) процент учащихся, отвлекавшихся от об-

щей работы до 1 мин. и более. Полученные данные представлены в табл. 3.

Таким образом, применение исследовательского метода с использованием загадок не только повышает активность учащихся на уроке, но и является эффективным стимулом к изучению окружающего мира и к творчеству, в том числе в виде составления собственных загадок в групповой или индивидуальной мыследеятельности.

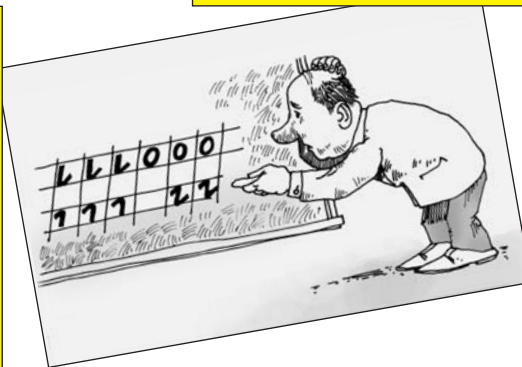
### Литература

1. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – М., 2000.
2. Рыбникова М.А. Загадки. – М., 1932.
3. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. – СПб., 2004.
4. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю. – М., 1985.

*Констанция Николаевна Фоминская –  
аспирант Брянского государственного  
университета.*

**И.И. Ильясов.**  
**Структура процесса учения**  
**в контексте деятельностного**  
**подхода\***

С.В. Маланов



Если в работах П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова и их последователей анализируются наиболее существенные условия, факторы и причины, влияющие на познавательное развитие учащегося, то в работах И.И. Ильясова и его сотрудников представлен развернутый анализ функционально-психологической структуры процесса учения как особого типа деятельности.

**Общая характеристика учебной деятельности и ее содержания**

**1. Какие основные типы организации учебной деятельности выделяются в современной педагогической психологии?**

Особенности организации учебной деятельности могут противопоставляться по множеству оснований.

- В зависимости от наличия или отсутствия специально организуемых условий для развития личности различают личностно ориентированное и когнитивно ориентированное обучение.

- В зависимости от различий в постановке целей и методической организации учебной деятельности противопоставляют: а) «традиционное обучение», которое преимущественно направлено на формирование знаний, умений и навыков; опирается на репродуктивные формы овладения учебным материалом; б) «развивающее обучение», которое направлено

на формирование и развитие общих учебных, творческих и познавательных способностей; опирается на «проблемные» формы изложения учебного материала.

- В зависимости от осознанности основных целей, методов и результатов различают: а) нерефлексивное; б) рефлексивное обучение. При этом рефлексивной потенциально может быть как позиция обучающего, так и позиция учащегося.

**2. В чем заключается специфическая особенность учебной деятельности?**

В действиях, выполняемых и усваиваемых в учении, параллельно присутствует два процесса:

- действия учащегося, направленные на преобразование учебных объектов (предметов);

- собственно учебные действия, направленные на преобразование психических особенностей самого учащегося – мотивов, знаний, умений, навыков, способностей и т.д.

При описании учебной деятельности не всегда достаточно строго разграничиваются деятельность учения и деятельности, усваиваемые в учении.

- При описании учения требуется анализировать не процесс преобразования учебных объектов, а процесс преобразования действий самого учащегося, организацией и выполнением которых он овладевает.

\* Окончание публикации серии статей по основным направлениям современной отечественной педагогической психологии. Начало см. в № 1–5 и 7, 11 за 2005 г., в № 7, 9–11 за 2006 г. и в № 12 за 2007 г.

● Вследствие этого описание процесса учения не должно подменяться описанием видов деятельности, усваиваемых в учении.

Деятельность учения – это деятельность по самоизменению, саморазвитию, в которой в качестве основного предмета выступает преобразование индивидуального опыта учащихся на основе присвоения элементов социального опыта (знаний и умений).

### **3. Как дифференцируются и организуются современные научные знания, которыми овладевают учащиеся?**

Современные научные знания дифференцируются на две взаимосвязанные области:

– эмпирические знания, которые служат для описания и классификации регистрируемых и измеряемых явлений и событий, а также их свойств, связей, отношений;

– теоретические знания (теории), которые служат для объяснения и предсказания предметов, явлений, событий и строятся на основе предварительного выдвижения и верификации объяснительных гипотез.

Накапливающиеся при этом эмпирические знания и регистрируемые факты требуют новых объяснений, что предполагает построение новых теорий; новые теории, в свою очередь, позволяют предсказывать и регистрировать новые явления и факты, и т. д.

### **4. Каковы основные процедуры эмпирического и теоретического познания?**

В качестве основных процедур эмпирического познания выступают:

– восприятие непосредственно чувственно данных предметов и явлений;

– регистрация и измерение явлений и их свойств и фиксирование полученных результатов в единичных понятиях;

– эмпирические обобщения путем сравнения таких единичных по-

нятий и их последующей классификации;

– на основе эмпирических обобщений и классификаций становятся возможными операции последующего подведения частных явлений и их признаков под общие понятия.

В качестве основных процедур теоретического познания выступают:

– поиск объяснительных оснований – выдвижение гипотез о ненаблюдаемых свойствах, особенностях состава и структуры, функциях, законах формирования и развития, которые позволяют объяснить наблюдаемые предметы и явления;

– выведение объясняемых явлений из найденных оснований – объяснение и предсказание явлений.

### **5. Какие процедуры образуют основу учебной деятельности?**

Можно выделить две основные процедуры учения:

– уяснение (понимание) знаний включает разнообразные мыслительные и логические действия и операции, обеспечивающие описание и объяснение изучаемых предметов, объектов, явлений, а также возможных способов их преобразования (при этом возможны рефлексивные и нерефлексивные способы описания и объяснения);

– отработка и освоение знаний и умений включает произвольное и непроизвольное освоение на основе множества приемов – повторения, упражнения, группировки, классификации учебного материала и др.

Как уяснение, так и отработка учебного материала требуют обеспечения предварительной процедуры мотивации и завершающей процедуры контроля.

### **6. Каков функционально-структурный состав учебной деятельности?**

Анализ деятельности учения предполагает выделение а) мотивационно-целевых составляющих; б) операционального состава, который включает предмет преобразования и продукт



преобразования, план реализации действий (ориентировочную основу действия), средства, акты преобразования предмета в продукт, контроль и коррекцию способов получения продукта, оценку полученных результатов.

### **Функционально-структурный состав учебной деятельности**

#### **1. В чем заключаются особенности учебно-познавательной мотивации?**

По содержанию в учебно-познавательной мотивации можно выделить:

- учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием изучаемого материала и целями учебной деятельности;
- мотивы, связанные с системой различных жизненных отношений учащегося: чувство долга, престиж, самоопределение, желание избежать неприятностей и др.

По этой причине учение может иметь различный психологический смысл для учащегося: а) отвечать познавательной потребности (внутренние мотивы); б) служить средством достижения других, внеучебных целей (внешние мотивы); в) выступать как необходимое условие для избежания наказания (отсутствие мотивов).

#### **2. В чем заключаются специфические особенности учебных целей и предметов преобразования?**

Предметом учебной деятельности выступает преобразование индивидуального опыта субъекта путем включения в процессы овладения действиями с различными предметами и объектами. Поэтому цели как предполагаемые результаты учебных действий, направленных на предметы преобразования, могут ставиться:

- по отношению к преобразованию изучаемых предметов и используемым в учебной деятельности средствам (такие цели нельзя считать собственно учебными – это цели действий, усваиваемых учащимся);

- по отношению к изменениям, происходящим в познавательной и личностной сферах учащегося (это собственно учебные цели).

#### **3. Что выступает в качестве основных средств учебной деятельности?**

В качестве основных средств в учебной деятельности могут рассматриваться:

- имеющиеся у учащегося знания, умения, навыки, которые в учении а) используются; б) достраиваются или преобразуются;
- орудийные и предметные средства, которые используются или преобразуются учащимся;
- естественные и искусственные знаково-символические средства – тексты, изображения, схемы, таблицы, графики и т.п.

#### **4. Чем характеризуется процесс преобразования предметов в учебной деятельности?**

Процесс преобразования предметов в учебной деятельности направлен:

- на организацию действий учащегося, которые обеспечивают возможность преобразовывать определенный диапазон материальных (физических) или умственно представленных в сознании предметов и явлений;
- при этом любое учебное действие включает ряд операций: а) ориентировочные (познавательные, планирующие и контрольно-корректировочные); б) исполнительные.

Форма преобразования предмета (форма действия, которым овладевает учащийся) может быть а) материальной или материализованной (опираться на изображения и знаково-символические средства, замещающие материальный объект); б) перцептивной, внешнеречевой или умственной.

#### **5. Чем характеризуются предметы преобразования и результаты, которые получают в учебном процессе?**

В учебном процессе может быть выделено две группы результатов (продуктов):

- побочные (в их качестве выступают изменения предметов, используемых в учебной деятельности);
- основные (в их качестве выступают изменения познавательных и личностных качеств учащегося).

При этом может быть выделено четыре основных результата учения:

- 1) знание или умение, которое усвоит учащийся;
- 2) развитие способностей учащегося, включая развитие общих способностей учиться (в том числе самостоятельно);
- 3) эмоционально-мотивационный след от учебных занятий – удовольствие и удовлетворение или разочарование и отвращение, уверенность или неуверенность и т.д.;
- 4) углубление и развитие взаимоотношений с обучающим и другими учащимися – получение взаимного удовольствия от общения друг с другом или накопление взаимного недовольства.

### **5.1. Что представляют собой знания как психические образования?**

Знания – это ориентировочная основа, обеспечивающая подготовку и планирование способов выполнения каких-либо действий (см.: П.Я. Гальперин).

Ориентировочная основа действия (ООД) – это та система средств и условий, на которые опирается человек при организации и выполнении действия.

- Содержание ООД может быть а) неверным; б) недостаточным; в) избыточным.

Знания могут формально фиксироваться с помощью естественных языков, искусственных знаковых систем, символов, изображений, схем, моделей.

Знания могут иметь разные содержательные характеристики:

- По предметной отнесенности: знания о живой и неживой природе,

об обществе, о духовном мире людей и т.д.

- По логическим характеристикам: знания, организованные в понятия, суждения, умозаключения, классификации.

- По категориальным характеристикам в знаниях могут фиксироваться а) объекты или процессы (изменения и преобразования); б) при этом могут выделяться свойства и качества, отношения и связи, состав и структура объектов или процессов.

- По гносеологическим характеристикам следует противопоставлять а) эмпирические, описательные знания, включающие последовательное описание объектов и процессов, их свойств, связей, отношений, а также их последующую классификацию; б) теоретические, объяснительно-предсказательные знания, включающие формулировку объяснительных принципов для явлений, фиксируемых в описательных знаниях, и выведение (объяснение и предсказание) явлений из таких принципов.

- Свойства знаний (см. ниже, п. 5.3).

### **5.2. Что представляют собой умения как психические образования?**

Умения – это способность выполнять какие-либо действия, решить задачу на основе предварительной постановки цели и ориентировки в соответствующих предметных условиях; реализация действий есть использование умений, которые опираются на определенный диапазон знаний.

Состав умений образуют предметы преобразования, средства преобразования предметов, акты преобразования, продукты.

- В качестве предметов преобразования в составе умений может выступать различное содержание: материальные объекты и явления, изображения и модели предметов и явлений, представления предметов и явлений, понятия, а также знаково-символические средства.

- В состав умений могут включаться как орудийные, так и знаково-символические средства.

- В качестве актов преобразования предметов в составе умений могут использоваться: внешние двигательные (материальные и материализованные) действия, перцептивные, внешнеречевые, умственные действия, операциональный состав которых образуют ориентировочные операции, операции планирования, исполнительные и контрольно-корректировочные операции.

В составе деятельности учения одно и то же умение (действие) может занимать разное место: а) выступать в качестве предмета усвоения; б) выступать в качестве средства для усвоения других действий. Поэтому следует различать:

- действия, подлежащие усвоению (предмет усвоения);
- действия, обеспечивающие усвоение новых действий (средства усвоения). Из таких действий складываются разнообразные учебные способности, которые лежат в основе умения учиться.

### 5.3. Каковы основные свойства, характеризующие знания и умения?

Существует ряд важнейших психологических свойств, которые характеризуют степень овладения субъектом знаниями и умениями.

Первичные свойства знаний и умений.

- Уровень исполнения (степень интериоризации, форма действия): а) уровень внешних действий – материальных и материализованных; б) уровень речевых действий (громкоречевой, шепотный, «про себя»); в) уровень внутреннего умственного интериоризованного действия.

- Мера самостоятельности: знание может быть использовано, а умение реализовано в действиях с помощью другого человека или самостоятельно.

- Уровни усвоенности: а) уровень узнавания; б) уровень воспроизведения; в) уровень применения знаний в привычных условиях; г) уровень применения знаний в новых условиях (творческое применение).

- Мера обобщенности – широта

границ использования знаний и умений по отношению к предметам и явлениям.

- Степень автоматизированности: а) неавтоматизированные и б) автоматизированные приемы использования знаний и умений (навыки); последние могут быть осознаваемыми и неосознаваемыми.

- Скорость актуализации: временные, темпо-ритмические характеристики воспроизведения знаний и использования умений при реализации действий.

- Степень напряженности в процессе актуализации знаний и умений при подготовке и выполнении действий («энергетическая цена» действий).

Вторичные свойства знаний и умений.

- Разумность: степень выделения существенных для выполнения действия предметных свойств и обстоятельств при отвлечении от несущественных свойств и обстоятельств.

- Мера осознаваемости (рефлексивности): знания и умения могут быть полностью или частично осознаваемыми (возможна ложная осознанность знаний и умений), а также неосознаваемыми. При этом осознаваемые умения и знания транслируемы.

- Критичность: способность обосновывать цели и приемы выполнения действия при его осознаваемой (рефлексивной) организации.

- Мера освоения знаний и умений определяется а) степенью автоматизированности; б) скоростью актуализации.

- Мера развернутости знаний и умений – полнота представленности всех операций, требующихся для овладения верными приемами ориентировки и организации действий (см.: П.Я. Гальперин).

### 5.4. Что представляют собой способности как психические образования?

Способности – это обобщенные умения а) выполнять определенный диапазон действий в разнообразных усло-

виях, опираясь на использование разнообразных средств, с различными объектами (предметами); б) относительно быстро овладевать новыми, необходимыми для таких действий эффективными способами ориентировки и исполнения.

Способности могут классифицироваться по множеству оснований: а) связанные с умениями оказывать воздействия на предметный мир и с умениями организовывать взаимодействия с людьми; б) связанные преимущественно с двигательными-исполнительными, речевыми, перцептивными, интеллектуальными действиями и т.д.

При этом творческие способности выражаются: а) в широком переносе знаний, умений и навыков в новые ситуации; б) в умении находить новое и необычное в знакомых и привычных ситуациях.

**6. Чем характеризуются контрольно-корректировочные процессы в составе учебной деятельности, а также оценка полученных результатов?**

В учебной деятельности требуется контроль и коррекция способов выполнения действий, которыми овладевает учащийся, а не контроль и коррекция результатов, получаемых при преобразовании учебных предметов. Контроль и коррекция действий учащегося по отношению к учебным предметам может иметь множество характеристик:

- Контроль исходно организуется со стороны другого человека, но по мере овладения знаниями и умениями может приобретать характер самостоятельного контроля субъектом способов организации и выполнения действий.

- Коррекция выполняемых действий может осуществляться на основе а) реагирования на уже допущенные ошибки; б) реагирования на текущие изменения преобразуемого предмета и условий; в) прогнозирования возможных отклонений способов выполнения действия и их опережающей корректировки.

- Контроль и коррекция действий может иметь развернутый или сокращенный, автоматизированный характер.

В учебной деятельности предметом оценки выступает степень овладения учащимся знаниями и умениями, а не результаты преобразования учебных предметов.

При этом могут выделяться различные типы оценивания: а) оценка, даваемая посторонним, и самостоятельная оценка; б) публичная оценка и самодостаточная.

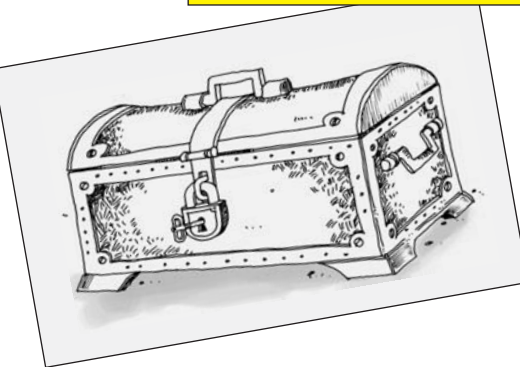
**Литература**

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Изд-во МГУ, 1976.
2. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. – М.: Воронеж, 1998.
3. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. – М.: Книжный дом «Университет»; Высшая школа, 2002.
4. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М.: Изд-во МГУ, 1986.
5. Ильясов И.И. Система эвристических приемов решения задач. – М., 1992.
6. Ильясов И.И., Галатенко Н.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине. – М., 1994.

*Сергей Владимирович Маланов – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола.*

## Обучение грамоте в русской школе XVI–XVII вв.\*

А.А. Штец



В отечественной истории период XVI–XVII вв. знаменовался образованием на основе Московского княжества самостоятельной российской государственности с собственной культурой и национальным языком.

Главным культурным событием этого периода стало появление печатной книги. Вскоре начинают создаваться отечественные учебники и складываться система российского образования. Она включала начальную, среднюю и высшую ступени. Начальная ступень предусматривала овладение грамотой (чтение Псалтыря и Часослова) в приходских школах.

Наряду с церковными появляются и частные школы, где обучались в основном дети ремесленников и купцов. В них преподавали уже не монахи, а учителя-миряне – «мастера грамоты».

Распространению грамотности, в частности, способствовало использование вместо дорогого пергамента более доступной бумаги. С середины XIV в. возникает полууставное письмо, а в дальнейшем рост делопроизводственной документации привел к возникновению скорописи, которой грамотные люди пользовались и в быту. Об этом свидетельствует, например, письмо жены думного дворянина И.С. Ларионова, в котором она просит мужа: «Да пиши, друг мой, и Катюшке грамотки уставом, хотя небольшие»\*\*. Очевидно, ребенку, который только учился читать, уставное (печатное) письмо было доступнее, чем скоропись.

Постепенно возрастает интенсивность культурных контактов Московского государства с европейскими странами, в том числе и по линии образования. В 1516 г. приглашается видный ученый и педагог Максим Грек (1475–1555), благодаря которому в школах начинают изучаться философия, иностранные языки, риторика. Под его влиянием появляется целая плеяда ярких русских педагогов – И. Сабуров, И. Токмаков, В. Тучков и др.

В этот период заметное влияние на образование в Московии оказывают так называемые братские школы и, несколько позже, первые государственные школы Юго-Западной Руси. Так, в Луцкой школе (открыта в 1620 г. при Крестовоздвиженской церкви) обучались не только дети богатых родителей, но и бедных, взаимоотношения между учениками и учителями строились на уважении и почитании. Впервые согласно уставу школы используется разноуровневое обучение: «Дети в школе должны быть разделены на три части: одни, которые будут распознавать буквы и складывать; другие, которые будут учиться читать и выучивать разные уроки; третьи будут приучаться объяснять прочитанное, рассуждать и понимать»\*\*\*. Обучение грамоте начиналось с 7 лет и было рассчитано на два года.

\* Продолжение серии публикаций. Начало см. в № 3 за 2008 г.

\*\* Забелин И.Е. Две грамотки // Помощь голодающим: Научно-лит. сб. – М., 1892. – С. 277.

\*\*\* Демков М.И. История русской педагогики: В 3 ч. – М., 1909–1913. Ч. 1. – С. 141.



Начальное обучение грамоте строилось во многом так же, как и во времена Древней Руси. На первом этапе обучения применялись различные рукописные азбуки (в частности, «Азбука языка славенского написана скорописью учиться писати», «Буквица языка словенского» и др.), а также прописи, азбукovníки и переводные буквари (например, Тюбингенский букварь 1561 г., азбука в венецианском молитвеннике 1571 г.). После Азбуки учились по Часовнику, который с середины XVII в. стал называться Часословом, а затем – по Псалтыри, Апостолу, Октоиху (книга для обучения церковному пению). При обучении грамоте в XVII в. используются и новые виды учебных книг: школьная грамматика, различные справочники, книги, гравированные печатные листы с картинками («потешные» книги).

Постепенно начинает осуществляться переход с чисто текстового, начетнического обучения к аналитическому. Это было обусловлено, в частности, появлением различных грамматик, дававших теоретические сведения о церковнославянском языке. Это переводная грамматика «Донат» Дмитрия Герасимова (1522 г.), греко-церковнославянская грамматика «Адельфотис» (1591 г.), «Грамматика словенская» Лаврентия Зизания (1596 г.), «Грамматика» Мелетия Смотрицкого (изд. 1619, 1648, 1721 гг.) и др. Основным источником грамматических знаний на Руси до появления первых печатных грамматик служила статья «Осьмь чести слова», которая была составлена в Сербии на основе различных грамматических сочинений греческого происхождения. Ее первый московский список датируется 1414 г. В течение XV–XVII вв. статья распространялась в многочисленных списках и выступала грамматическим каноном древнерусской книжности. Под ее влиянием создавались практически все последующие печатные грамматики, и на ее основе происходило становление восточнославянской лингводидактической мысли.

Статья «Осьмь чести слова» считается одним из бесспорных источников букваря Ивана Федорова.

Свой букварь первопечатник разработал и издал в 1574 г. во Львове, по заказу и при финансовой поддержке братского общества. Несмотря на то что книга не имеет титульного листа и заглавия, о ее предназначении мы можем достаточно определенно судить по послесловию: «Сия еже писах вам, не от себе, но от божественных апостол и богоносных святых отец учения, и преподобнаго отца нашего Иоанъна Дамаскина, от грамматики, мало нечто ради скорого младенческого научения вьмале съкратив сложих. А аще сии труды моя благоугодны будут ваши любви, примете сия с любовию...».

Уже в первом букваре Ивана Федорова обнаруживаются следующие принципиальные особенности. В полном соответствии с традицией букварь начинается с изучения азбуки. Однако буквы (наборы букв) представляют буквы не только в прямом (алфавитном) порядке, как это делалось ранее, но и в обратном. Всего в букваре даны три варианта кириллической азбуки:

- 1) обычная прямая;
- 2) обратная;
- 3) дополнительная в виде вертикальных столбцов.

Очевидно, таким образом предпринималась попытка, во-первых, разрушить формировавшийся у школьников стереотип названий букв и, во-вторых, обеспечить более твердое запоминание букв в подготовительный период. Решались эти задачи в определенной системе упражнений, которая предполагала целенаправленную работу учащихся с дополнительными смешанными буквицами. Как правило, такие буквицы представляли собой разделенный на несколько вертикальных столбцов алфавитный ряд, каждый из которых мог читаться в строку, а вся азбука, следовательно, вразбивку. Львовский букварь включает несколько подобных буквиц, оформленных к тому же в различном наборе. Первоначально буквицы напоминают

треугольник с начальными шестью столбцами букв и концевыми четырех-, трех- и двухбуквенными строками. Затем следуют буквицы в обратном порядке, состоящие из семи столбцов с тремя буквами на последней строке. Последние буквицы включают восьмистолбцовое построение азбуки.

Как видим, содержание обучения на первом этапе строится не по традиционному шаблону (обычная прямая азбука), а, по сути, **на принципе функциональности знаний**. Кроме того, последовательное увеличение количества столбцов и букв демонстрирует намерение Ивана Федорова реализовать доступность обучения на основе **принципа постепенного повышения сложности и объема учебного материала**. Это, безусловно, говорит о гуманистической позиции автора, стремящегося оказать максимальную педагогическую поддержку ученику на первых, самых трудных этапах обучения.

Стремление Ивана Федорова повысить общую функциональность учебного материала обнаруживается и во втором разделе книги, посвященном слогам. Все они пронумерованы на полях, что позволяет ученику лучше ориентироваться в поисках нужных слогов. Так же как и буквы, слоги представлены в виде таблиц-треугольников. В целом раздел опирается на буквослагательный метод обучения чтению, однако при этом предпринимается явная попытка опираться на постепенное приучение к произношению букв в составе слогов.

Однако главным своеобразием и, по нашему мнению, достоинством этого раздела является наличие в нем определенной **системы обучения чтению слогов**, которая включает не только традиционные двухбуквенные слоги (склады), но и трехбуквенные. Вначале идут «таблицы» двухбуквенных слогов (СГ), причем в следующей закономерности: с каждой буквой гласного звука сочетаются основные буквы согласных (*ба – ва – га – да, бе – ве – ге – де* и т. д.). Далее ученикам предлагаются трехбуквенные слоги

(ССГ). Их структура также однотипна: буква согласного + буква «р» + буква гласного (*бра – вра – гра – дра* и т. п.; *бре – вре – гре – дре* и т. д.). Таким образом, может быть интуитивно, но тем не менее методически грамотно обеспечивается перенос умений читать двухбуквенные слоги на трехбуквенные. Мы по праву можем квалифицировать такой подход к обучению чтению как методический **принцип аналогий**.

Также обращают на себя внимание три весьма актуальных и по настоящее время особенности общей структуры методической системы СГ → ССГ.

Во-первых, основной и общей единицей чтения в ней является **открытый слог**. Безусловно, это обстоятельство было следствием еще сохранявшегося в языке полногласия – центральной закономерности слоговой системы как древнерусского, так и национального русского языка в XVI в. Очевидным достоинством такой общей единицы чтения является то, что она не противоречит, выражаясь современным языком, **принципу чтения с ориентировкой на букву гласного**.

Во-вторых, использование в XVI в. для обучения первоначальному чтению и слогов ССГ показывает, что в отечественной букваристике наряду с обучением чтению слогов СГ существует многовековой опыт обучения чтению слогов со стечением согласных как слияний. Таким образом, перед нами не что иное, как **реализация особого принципа обучения грамоте – ориентировки в слоговой структуре слова с опорой на букву гласного звука**.

В-третьих, обнаруженная в букваре Ивана Федорова закономерность в отборе слогов СГ свидетельствует о том, что обучение чтению предполагало освоение учащимся не просто отдельных слияний, а **общего** (максимально широкого) **способа чтения слогов**. При таком подходе, как только ученик осваивает слияния согласных, например, с буквой «а», возникает подсознательный процесс переноса этих умений чтения на слияния с другими буквами гласных, что, безусловно, облегчает

процесс овладения первоначальным чтением.

Основное содержание третьего раздела книги посвящено **основам грамматики**. Это учебный материал, близкий к табличной форме и дающий информацию большей частью о глаголах с различных точек зрения. Грамматические сведения сгруппированы в своеобразные статьи-темы. Первые статьи демонстрируют образцы спряжения глаголов – по одному на каждую букву в алфавитном порядке; последующие статьи «Страдална ж суть тако» и «Страдалного убо залога времена сице глаголются» – на примере глагола «бити». В статье «По прозодии, а еже дващи в единых лежащее, се есть повелительная и сказательная» представляются слова, различающиеся только ударением: *любите – любите, носите – носите* и т. п. Далее следует статья «По орфографии», в которой помещены различные слова в алфавитном порядке, демонстрирующие сокращения и правила употребления титлов.

Наличие в структуре букваря грамматического материала означает осознанную реализацию в методической системе **принципа перспективности или пропедевтики обучения языку в букварный период**.

Завершает учебную часть букваря азбучный акростих. Его основная функция – переход к обучению связному чтению:

А. Аз есмь всему миру свет.

Б. Бог есть прежде всех век.

В. Вижу всю таину человеческую...

По существу, это соответствует **принципу применения адаптированных текстов**.

Текстовая (хрестоматийная) часть букваря содержит уже неадаптированные тексты: двенадцать молитв, шесть библейских текстов, а также догматический текст, посвященный Никео-Константинопольскому символу веры. Весьма обширный объем текстов свидетельствует об очевидной методической направленности этой части: 1) закрепление навыков чтения целых слов с переходом к синтетическо-

му чтению; 2) формирование первичных умений в читательской деятельности, предполагающей правильное восприятие и понимание содержания читаемого текста.

Следует обратить внимание на большое количество в хрестоматийной части букваря молитв, которые, как известно, заучивались наизусть. Именно это обстоятельство дает основание говорить об использовании в методической системе Ивана Федорова **чтения предварительно заученных текстов**. При таком чтении ребенок видит графическое изображение знакомых слов, непосредственно соотносит буквы и «склады» с их живым звучанием и таким образом «открывает» для себя не только каждую модель соотношения буквы и звука, но и правила их соотношения в составе «склада». Как только срабатывал **эффект «чтения наизусть»**, ребенок начинал читать уже незнакомые тексты, опираясь на «открытые» ранее обобщения.

Особо необходимо остановиться на воспитывающей направленности хрестоматийной части букваря. Так, в отрывке из притчи 22-й внимание учащихся обращается на пользу «научения»: «Сыну мой, приклони ухо твое и послушай словес мудрых. И приложи сердце твое к научению моему, понеже украсит тебя...» Мысли о пользе образования и науки звучат и в притче 23-й: «Да внидет к научению сердце твое и уши твои к словесем разума». Отдельной темой в текстах представлены морально-этические нормы: «Не сотвори насилия убогому», «Не дотыкайся межей чужих и на поле сироты не вступай». Обращаясь к родителям и учителям, Иван Федоров устами апостола Павла советует сочетать в обучении строгость и ласку: «Отцы, не раздражайте чад своих, но воспитывайте их в наказании... в милости, в благоразумии, в смирномудрии, в кротости, в долготерпении, приемлюще друг друга и прощение дарующе». Выдержками из Послания апостола Павла к солунянам букварь призывает: «Молю вы, братие, утешайте малодушных,

носите немощная, долготерпите в всех, блюдете да некто зла за зло кому не воздаст», «всегда радуйтесь».

По существу, в текстах букваря представлена целая педагогическая программа, пронизанная общим лейтмотивом любви. Не случайно Иван Федоров завершает букварь, обращаясь к «возлюбленному честному христианскому народу русскому»: «Примете сия с любовью. А я и о иных писаниях благоугодных с вожделением потрудится хочу». На глубокий гуманизм букваря, как и в целом позиции педагога, указал академик М.Н. Тихомиров: «Иван Федоров выступает перед нами провозвестником гуманной педагогики»\*. Добавим – основателем первой гуманистической программы отечественного начального образования.

После своего первого букваря Иван Федоров издает еще несколько книг по обучению грамоте, но все они, за исключением отдельных деталей, сохранили общую структуру и содержание букваря 1574 г. Так, Острожская азбука 1578 г. была напечатана на греческом и славянском языках. В новое издание Иван Федоров внес лишь отдельные дополнения: в начале книги помещено заглавие «Начало учения детемь хотящим разумети писание»; появляется новая статья «Сказание о письменах» черноризца Храбра.

Таким образом, выделенные методические принципы построения львовского букваря дают все основания квалифицировать разработанную Иваном Федоровым методику обучения грамоте как самобытную методическую систему. Безусловно, мы можем выделить в ней некоторые параллели с западноевропейскими учебниками, «однако так или иначе, но сегодня в нашем распоряжении нет прямых аналогий для системы Ивана Федорова»\*\*. Хотя она целиком опиралась на традиционный буквослагательный метод обучения

грамоте, в ней уже присутствует достаточно сложный, целенаправленный аппарат методических принципов, выступающий в роли технологических основ управления объектом методики – продуманной структуры организации и содержания обучения.

В самом общем виде структура содержания обучения первоначальному чтению (письму) отличалась следующими характеристиками.

1. Достаточно четкое выделение двух частей в содержании учебного материала: во-первых, части обучения аналитическому чтению, призванной обеспечить овладение учащимися основами грамоты (техники чтения); во-вторых, части обучения синтетическому чтению (хрестоматийной), предполагающей совершенствование навыков чтения и формирование читательской деятельности.

2. Разделение части обучения аналитическому чтению на относительно самостоятельные этапы (разделы букваря), среди которых важнейшими могут рассматриваться:

- подготовительный раздел (изучение всех букв азбуки);
- основной раздел, включающий в свою структуру компоненты обучения чтению: слоги в общей системе СГ → ССГ; слова, сгруппированные в статьи-темы, и адаптированные тексты (акrostихи).

3. Введение в содержание обучения грамоте компонентов пропедевтики грамматики языка и правописания.

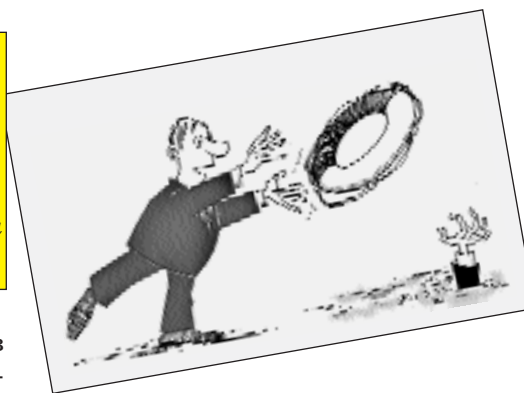
*Александр Александрович Штец – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой методики начального образования Мурманского государственного педагогического университета.*

\* Тихомиров М.Н. Русская культура X–XVII вв. – М., 1968. – С. 338.

\*\* Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / Отв. ред. Э.Д. Днепров. – М., 1989. – С. 243.

## Беседы о чтении (К проблеме понимания текста)\*

О.В. Соболева



Поговорим о включении детей в творческую деятельность, развивающую читательские способности на уроке. Собственное творчество может начинаться с игры. Некоторые произведения сами задают подобные игры. Так, стихотворение «Было тихо» Новеллы Матвеевой можно превратить в маленький оркестр: каждую строфу начинает читать один человек, а потом к нему присоединяется все больше чтецов.

Можно предложить детям игры «в рифму»: «Отгадка в рифму», «Подскажи рифму», «Узнай стихотворение по рифмам», «Трудная рифма».

Интересные техники фантазирования предлагает Дж. Родари\*\*.

Например, «бином фантазии»: берутся два слова, по значению далекие друг от друга. Самый простой способ их сочленить – прибегнуть к помощи предлога (падежа). Например, слова *пес* и *шкаф*: *пес со шкафом, шкаф пса, пес на шкафу, пес в шкафу* и т.д. Это условия для появления занимательно-го рассказа.

Техника «фантастических гипотез»: в предложение «Что было бы, если...» подставляются первые попавшиеся подлежащее и сказуемое. Кстати, подобные задания можно встретить и в учебных книгах. Например: попробуйте сочинить рассказ, начинающийся со слов «Если бы я был взрослым...»; «Если бы я был девчонкой...» (задание для мальчиков); «Если бы я был мальчишкой...» (задание для девочек); «Если бы я был котенком...».

Рассмотрим одну из форм организации литературно-творческой деятельности на уроке литературного чтения. Учитель курской гимназии № 44 Е.Р. Бикмаева предложила идею проведения на уроке чтения литературной паузы в качестве минуты отдыха творческого характера. Суть данного вида работы состоит в том, что, пока дети отдыхают, закрыв глаза, один ученик рисует словесную картину. Опорой для рассказа может быть живописное произведение или художественная фотография, которую нужно описать, выбрав из 3–4 вывешенных на доску; прошлые жизненные впечатления (летняя поездка к морю, сегодняшнее утро и т.п.).

### Фрагмент урока 1.

Учитель (У.): Кто из вас был на море? Послушайте раковину (у каждого на парте морская раковина) и вспомните море.

На доске открываются опорные слова:

*Могучие объятия, зеленоватые волны, песчаный берег, вода прозрачная, камень ноздреватый и колкий, студенистая медуза, водоросли как шерсть.*

Вывешиваются фотографии или репродукции с изображением моря.

У.: Расскажите о море, каким вы его представили.

Дети (Д.): Над волнами чайки как белые платочки. Песок очень горячий. Первые лучи солнца выплескиваются на волну,

\* Продолжение публикации серии статей. Начало см. в № 8–12 за 2007 г. и № 1, 3 за 2008 г.

\*\* Родари Дж. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй. – М., 1978.



и она рассыпается золотым песком. Рыбки поднимают хвостики из воды, как будто вспыхивают огоньки.

## Фрагмент урока 2.

У.: Каким может быть ветер?

Д.: Сердитым, холодным, добрым, легким.

У.: Давайте попробуем создать образ ветра. Придумайте загадки, чтобы мы догадались о характере описываемого вами ветра.

Дети закрывают глаза. Звучит фонограмма бушующего ветра, ее сменяет спокойная мелодия.

У.: Поделитесь своими творческими находками.

Д.: Мы его не видим. Он невидим.  
Он бывает ласков и игрив,  
Иногда в небе кружит,  
Вызывая бурю и стужу.  
Лица людей он ласкает,  
С листьями деревьев играет,  
С травкой о чем-то мечтает  
И все вокруг обнимает.  
Он кружит и волны качает,  
Срывает крыши с домов.  
Листья в караван поднимает  
Вокруг телеграфных столбов.

По желанию детей литературная пауза на уроке иногда получает продолжение в творческом домашнем задании. Например, одна из литературных пауз была посвящена описанию подснежника. У ученика родилась такая строка: «Расцвел подснежник ранним утром и сразу загрустил...». Ребята, воодушевленные ее поэтичностью, решили продолжить эту мысль дома в своих стихотворных зарисовках. Вот что у них получилось:

### 1. Расцвел подснежник

ранним утром

И сразу загрустил.  
Он нежный, белый и красивый.  
Подснежник сердцу мил.  
О как хорош цветок подснежник!  
Но я не буду рвать.  
Пусть он растет и расцветает,  
Я буду вспоминать!

### 2. Расцвел подснежник

ранним утром

И сразу загрустил.  
Не может снег ему быть другом:  
Цветок тепло любил.  
Но только солнышко пригрело,  
Как на душе повеселело!

Важное значение для развития творческого воображения имеет коллективное творчество. Его началом может стать такое задание: «Попробуйте в классе друг за другом рассказать о ...». Иногда выполнение творческого задания объединяет всех детей в классе на протяжении длительного времени. Приведем конкретный пример, о котором рассказала учитель школы № 33 г. Курска М.Л. Жилиева:

– После чтения «Маленького принца» ребята решили сочинить свою историю о девочке Земляничке, живущей на нашей планете в городе Синеозерске. На основе отдельных предложений рождался общий рассказ, в котором дети отражали все, что их волнует в жизни: вопросы порядка в классе, школьные обиды, умение постоять за себя, компьютерные проблемы, свои увлечения. В классе появилось «звездное небо», на котором разместились изображения Маленького принца и Землянички, а в золотые звездочки были вставлены фотографии детей. Ребята придумали свой девиз, перекликавшийся с любимым произведением: «Как в синем небе светится звезда, так в нашем сердце будет доброта». Используя разноцветные кнопки, которые прикреплялись к плакату со звездным небом, дети проводили самооценку работы на уроках. Творческая деятельность, захватившая весь класс, привлекла к сотрудничеству учителей, школьного психолога, родителей.

К формам коллективного творчества можно отнести инсценировки прочитанных произведений, проведение читательских конференций, «праздников читательских удовольствий», издание литературных журналов. Педагоги отмечают, что дети

с интересом меняют позицию «потребителей» литературы на новую и весьма престижную для них позицию читателей-исследователей, а также сочинителей, критиков, редакторов, «издателей» собственных произведений.

В качестве примера приведем одну из страничек литературного альманаха «Мы», выпускаемого второклассниками в классе Т.В. Турчаниновой. Обратим внимание на то, что мир открывается ребенку во всем богатстве ощущений.

### ВЕСЕННЯЯ ПЕСНЯ

Весна пришла, стучит в окно:  
«Открой, открой окно скорей!  
Ты посмотри: все зелено,  
В саду щебечет соловей.  
Звенит капель, поют ручьи,  
И небо стало голубым.  
Галдят, шумят везде грачи,  
А мир стал новым, молодым!  
Вот появился нежный лист,  
Запахли первые цветы.  
А воздух свеж, а воздух чист.  
Приветствуй обновленье ты!»

*А. Дайментов*

Завершая разговор о развитии читателя и роли в этом процессе творческого воображения, хочется отметить, что его активизация у детей требует и от педагога проявления творческой. Важно, чтобы процесс творчества на уроке носил особый характер – веселый, игровой, даже если речь идет о «строгой» математике (Дж. Родари). Поддерживая любые ростки детского творчества, учитель поможет ребенку оценивать результат его литературно-творческой деятельности и переносить эту оценку с собственного творчества на чужое.

### Домашнее задание для учителей

Проверим предыдущее домашнее задание. Речь шла о том, какую картину рисует воображение при чтении стихотворения Н. Заболоцкого «Утро». По мнению экспертов, картина такова:

«Раннее летнее утро. Выпала обильная роса. Она серебрится на траве, сияет звездами на листьях деревьев. Солнце еще не взошло, поэтому роса переливается холодным светом, а паучок на ветке кажется синим. Свежо, воздух чист и прозрачен. Тихо и пустынно, так как лес еще не проснулся. Тишину нарушают первые петухи, голоса которых эхом прокатываются по расположенной у леса деревне. Пора начинать новый день!»

А вот варианты неадекватного понимания, которое, как оказалось, присуще почти трети взрослых читателей – будущих педагогов:

«Я представила зимнее утро. Я прогуливаюсь по лесу, может быть, в деревне. Мой взор упал на паутину, в которой повисли снежинки, которые переливаются на солнце. Тихо. Только изредка слышен скрип деревьев. Кое-где на деревьях среди сверкающего снега колеблются неопавшие листья».

«Картина зимнего утра. Выпал первый снег, он лежит в лесу под ногами. Дует сильный ветер».

«Утренний сон ребенка. Он совершает полет над землей, где видит леса, пустыни, горы и т.д. Но петух, запевая, говорит, что нужно уже просыпаться».

Приведенные примеры еще раз подчеркивают важность работы над развитием читательского воображения, и не только у детей, но и у взрослых читателей.

Новое домашнее задание предполагает активизацию вашей фантазии. Попробуйте увлечь детей творческими заданиями, взятыми из методической литературы, и продолжить их ряд, используя собственный педагогический опыт.

1. Сочините рассказ, который начинается словами «Однажды весной я вышел на улицу и увидел...». Помните, что все должно происходить весной. Расскажите его родным или друзьям, а потом запишите. Можно нарисовать иллюстрацию.

2. «Я люблю весну...», «Я не люблю весну...». Так может начаться ваш

рассказ о весне. Выберите то, что вам ближе, и напишите небольшое сочинение.

3. Сочините рассказ про листик, который только что проклюнулся. Расскажите, о чем он думал, пока сидел в почке; какой день был, когда он выглянул на свет; что он увидел и услышал. Был ли рядом другой листочек? О чем они разговаривали?

4. Расскажите про сосульку, которая медленно таяла на солнце, так, чтобы ее было жалко.

5. Составьте рассказ «Улыбка весны». Как улыбнулись друг другу солнце и земля, когда она проснулась после зимнего сна? Каким было небо? Как улыбались деревья, трава, лужи? Может быть, улыбались и окна домов?

Возможно, они говорили или шептали что-то, или пели песенки?

6. Сочините сказочную историю о том, как появились в лесу подснежники.

7. Посвятите весне стихотворение, состоящее из нескольких образов-характеристик (цвет, вкус, запах, звук, ощущения и т.д.): «Весна – это...».

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

## Лучшие публикации 2007 года

### Уважаемые читатели!

Благодарим всех, кто откликнулся и прислал нам ответы на вопросы анкеты, опубликованной в №12 журнала за 2007 год.

Мы подвели итоги опроса и представляем вам самые удачные, на ваш взгляд, публикации минувшего года. **В разделе «Статья ученого»** это серии материалов, представленные *О.В. Соболевой* (г. Курск) и *Т.П. Богданец* (г. Мурманск); **в разделе «Статья методиста»** – материалы *Л.Ф. Квитовой* (г. Тюмень) и *Л.В. Угловой* (Камчатский край). **Раздел «Статья учителя»** был представлен целым рядом интересных, ярких работ: *Е.А. Коршиковой* (г. Рубцовск, Алтайский край), *В.Г. Рыбченко* (с. Гражданское, Ставропольский край), *Е.А. Самойловой* (г. Москва), *Н.Н. Старцевой* (г. Ртищево, Саратовская обл.), *С.Ф. Цымляковой* (с. Боговарово, Костромская обл.), и это далеко не полный перечень. **По разделу «Дошкольное и предшкольное образование»** особо отметим работу коллектива детского сада компенсирующего вида «Росинка» (г. Омутнинск, Кировская обл.), с которой нас познакомили материалы *Т.И. Дерягиной* и *Л.В. Бояринцевой*. Интересную статью прислали *Т.В. Васильева*, *В.А. Яркова* и *Г.Б. Супрун* (г. Омск).

Поздравляем победителей и желаем им новых творческих успехов!

*Редколлегия и редакция журнала*

**Итоговая контрольная работа  
по окружающему миру  
за курс начальной школы  
(Образовательная система «Школа 2100»)**

*Н.З. Каирова*



**Пояснительная записка**

Итоговая контрольная работа позволяет определить глубину и объем индивидуальных знаний выпускников начальной школы, выявить способности применять их на практике.

При проведении контрольной работы решаются следующие задачи:

- выявление качества знаний в соответствии со шкалой оценки, которая определяет три уровня в зависимости от количества набранных баллов;
- актуализация и закрепление знаний;
- развитие навыков рефлексивной деятельности;
- формирование умения работать в группе (команде) – обмениваться информацией, убеждать, влиять на принятие общего решения.

Все предлагаемые задания актуальны, так как:

- вырабатывают умение находить связь понятия с явлением и явлений друг с другом, что способствует формированию у учащихся целостной картины мира;
- закрепляют знания о роли и значении жизни на земле, где ключевым понятием является круговорот веществ;
- учат «путешествовать» по карте (находить географические объекты) и т.д.

Задания контрольной работы обеспечивают связь с предметами естественно-научного цикла в основном звене школы.

Все задания доступны, так как в случае затруднения ребенок имеет возможность вернуться к началу

работы и повторить основные положения.

В работу включены задания разного уровня сложности:

- требующие четкого однозначного ответа;
- предполагающие умение мыслить логически;
- требующие применения жизненного опыта.

Для работы в группах имеются задания повышенного уровня сложности.

**1 класс**

1. Какое свойство живых организмов пропущено?

Питание, дыхание, размножение, ...

2. Выбери признаки осени:

А. Температура ...

Б. Птицы ...

В. Листья ...

Г. Снег ...

а) Повышается, б) понижается, в) улетают, г) прилетают, д) облетают, е) выпускаются, ж) тает, з) ложится.

3. В какое время года предметы отбрасывают самую длинную тень?

**2 класс**

1. Отгадай вещество: твердое, но процарапывается ножом, хрупкое, прозрачное, не тонет в воде. Это:

а) лед

б) стекло

в) хрусталь

г) алмаз

д) железо

2. Выбери правильный вариант, в котором стороны света перечислены по ходу часовой стрелки, начиная с севера:

- а) 1. Север. 2. Юг. 3. Запад. 4. Восток  
 б) 1. Север. 2. Запад. 3. Юг. 4. Восток  
 в) 1. Север. 2. Восток. 3. Юг. 4. Запад  
 г) 1. Север. 2. Восток. 3. Запад. 4. Юг

3. Где лучше заметна шарообразная форма Земли?

- а) В лесу; б) в доме; в) на море; г) в яме.

4. Какой из этих предметов одинакового размера притягивается слабее?

- а) Камень  
 б) Железо  
 в) Малахит  
 г) Яшма  
 д) Деревянный брусок

5. Как называются точки на поверхности земного шара, через которые проходит воображаемая земная ось?

- а) Меридианы  
 б) Параллели  
 в) Экватор  
 г) Северный полярный круг и Южный полярный круг

- д) Северный полюс и Южный полюс

6. Выбери свойства вещества – жидкости.

- а) Не имеет постоянной формы и объема.  
 б) Имеет постоянную форму и объем.  
 в) Имеет постоянный объем, но не имеет постоянной формы.

7. Почему мы не видим солнца после его захода?

- а) Солнце спускается низко к земле и за ночь перебирается на другую сторону, где должно утром взойти.

- б) Земля поворачивается к солнцу другой стороной и на «нашей» стороне его не видно.

- в) Солнце вечером опускается в море, а за ночь проходит коротким путем под землей, чтобы утром взойти.

8. На каком материке разместились две части света?

- а) Америка  
 б) Африка  
 в) Евразия  
 г) Австралия

9. Какой океан омывает все материки, кроме Африки?

- а) Северный Ледовитый  
 б) Тихий  
 в) Атлантический  
 г) Индийский

10. Какой материк выходит ко всем океанам?

- а) Африка  
 б) Евразия  
 в) Австралия  
 г) Антарктида  
 д) Северная Америка

11. Высочайшие горы России:

- а) Анды  
 б) Кордильеры  
 в) Карпаты  
 г) Кавказские горы

12. Река, пересекающая экватор:

- а) Конго  
 б) Волга  
 в) Енисей  
 г) Лена

- д) Миссисипи

13. Самое большое озеро на Земле:

- а) Ладожское  
 б) Балхаш  
 в) Аральское  
 г) Каспийское  
 д) Виктория

14. Самое глубокое озеро на Земле:

- а) Байкал  
 б) Каспийское  
 в) Онежское  
 г) Ньяса  
 д) Танганьика

15. Море Индийского океана, омывающее Азию:

- а) Карское  
 б) Красное  
 в) Коралловое  
 г) Лаптевых  
 д) Карибское

16. Плавающая гора из воды в твердом состоянии:

- а) Альпы  
 б) Анды  
 в) Кордильеры  
 г) Айсберг  
 д) Кавказ

17. Горы, разделяющие Европу и Азию.

18. Река в Европе, впадающая в Каспийское море.

### 3 класс

1. Соотнеси три состояния веществ с их свойствами.

А. Вода. Б. Твердые тела. В. Газы.



- а) имеют постоянную форму и объем
- б) имеют постоянный объем, но не имеют постоянной формы
- в) не имеют постоянной формы и объема

2. Выбери наиболее полное и точное определение энергии.

- а) Свойство живых организмов, помогающее им двигаться.
- б) То, из чего состоят все вещества.
- в) Источник силы, способный совершать работу и вызывать движение тел.
- г) Свойственный некоторым предметам источник движения.

3. Составь цепь питания из списка живых организмов:

Кузнечик, сокол, растение, сорокопут.

4. В озере круговорот веществ не замкнут. Что из этого следует?

- а) Экосистема озера исчезнет, а на ее месте возникнет лес.
- б) Условия постепенно изменятся, и озеро рано или поздно превратится в болото.
- в) Озеро останется неизменным.

#### 4 класс

1. Соотнеси названия систем органов человека с работой этих систем органов.

- А. Органы чувств
- Б. Органы пищеварения
- В. Нервная система
- Г. Опорно-двигательная система

а) переваривают пищу и снабжают организм человека материалом для роста и энергией для жизни

б) помогают человеку ощущать окружающий мир

в) управляет всем организмом

г) создает опору тела и позволяет человеку двигаться

2. Выбери признаки, отличающие человека от животного:

- а) речь
- б) выделение
- в) изготовление орудий труда
- г) питание
- д) дыхание
- е) рост
- ж) размножение
- з) разум

3. Соотнеси названия горных по-

род и минералов с предметами или веществами, которые человек из них изготавливает.

А. Графит. Б. Гранит. В. Кварцевый песок. Г. Каменная соль. Д. Алмаз. Е. Железная руда. Ж. Нефть

а) Памятники, мостовые.

б) Пищевая соль.

в) Ювелирные украшения, сверхпрочные инструменты.

г) Карандаши.

д) Стекло.

е) Топливо, пластмассы.

ж) Сталь, чугун.

4. Выбери свойства, которые мы обнаруживаем у металлов, но не обнаруживаем у большинства горных пород:

а) постоянная форма,

б) твердость,

в) пластичность,

г) расширение при нагревании,

д) проведение тепла и электричества.

5. Соотнеси просчеты в хозяйствовании человека с нарушениями природы, возникающими по этой причине.

А. Неэкономное использование полезных ископаемых

Б. Сжигание топлива

В. Неэффективное использование бумаги и древесины

Г. Неумеренная охота

а) исчезновение животных

б) истощение полезных ископаемых

в) загрязнение воды и воздуха

г) вырубка лесов и обмеление рек

Класс	№ вопроса	Правильный ответ
1	1	Рост
	2	А-б) Б-в) В-д) Г-з)
	3	Зимой
2	1	а)
	2	в)
	3	в)
	4	д)
	5	д)
	6	в)
	7	б)
	8	в)
	9	б)
	10	б)

Класс	№ вопроса	Правильный ответ
	11	в)
	12	а)
	13	г)
	14	а)
	15	б)
	16	г)
	17	Уральские горы
	18	Волга
3	1	А-б) Б-а) В-в)
	2	в)
	3	Растение – кузнечик – сорокопут – сокол
	4	б)
4	1	А-б) Б-а) В-в) Г-г)
	2	а) в) з)
	3	А-г) Б-а) В-д) Г-б) Д-в) Е-ж) Ж-е)
	4	в) д)
	5	А-б) Б-в) В-г) Г-а)

За каждый правильный ответ ученик получает один балл. Если набрано меньше 26 баллов, он возвращается к началу работы. Шкала индивидуальных оценок:

47–50 баллов – отлично,  
42–46 баллов – хорошо,  
37–41 балл – удовлетворительно.

При групповой форме выполнения контрольной работы учитель зачитывает вопросы, учащиеся в оценочных листах выбирают и отмечают один из предложенных вариантов ответа. Шкала оценки работы в группе:

46–50 – отлично,  
36–45 – хорошо,  
25–35 – удовлетворительно.

Возможна взаимооценка – работа в группах с заполнением оценочных листов, взаимопроверка.

При выполнении заданий возможно использование учащимися физической карты полушарий или глобуса.

*Наиля Закиевна Каирова – учитель начальных классов МОУ «СОШ № 25 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Каменск-Уральский, Свердловская обл.*



**Внимание! Издательство «Баласс» выпускает**

***Дневник школьника. 1, 2, 3 и 4 классы***

*(для тех, кто учится по Образовательной системе «Школа 2100»)*

Это традиционные школьные дневники, с помощью которых  
**ученики 1–4-х классов**

*учатся:*

- самостоятельно оценивать свои достижения;
- высказывать свои впечатления об уроке, школьном дне, учебной неделе;
- планировать свои дела на неделю, месяц, учебный год;

*узнают,*

какими умениями они овладеют в этом учебном году.

Дневники могут использоваться и в других образовательных системах.

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

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

bal.post@mtu-net.ru

http://www.school2100.ru

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

## Групповая работа на уроках русского языка во 2-м классе

Н.И. Бухалко

Несколько лет работаю над темой «Развитие коммуникативных умений и навыков через организацию групповой работы на уроках и внеклассных занятиях». Хочу поделиться своими наработками по этой теме, которые использую на уроках русского языка во 2-м классе (Образовательная система «Школа 2100»).

Урок стараюсь строить в соответствии с технологией проблемного обучения. Групповые формы организации учебной деятельности способствуют формированию у детей умения сотрудничать, слушать и слышать друг друга.

Предлагаю вниманию коллег некоторые упражнения для групповой работы, включающие как однородные, так и дифференцированные задания. Количество участников в группе, как правило, 4–5 человек.

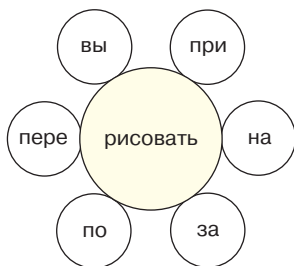
### Тема «Приставка».

#### 1. Игра «Поляна цветов».

**Задание:** при помощи приставки образуйте новые слова по готовому алгоритму.

**Алгоритм:**

1. Прочитай слово в середине цветка.
2. Возьми один лепесток.
3. Образуй новое слово с помощью приставки.
4. Запиши на листок свое слово (приставку пиши слитно с корнем).
5. Обсудите в группе, какое слово нельзя образовать.



### 2. Упражнение на выделение приставки.

Учитель:

– Приставка – великая труженица. В русском языке без нее невозможно обойтись. Хотите убедиться в этом? Давайте вспомним стихи Агнии Барто, которые вам знакомы с раннего детства.

**Задание:** прочитайте отрывок из стихотворения и подчеркните слова, в которых вам встретились приставки.

1-я группа:

Уронили мишку на пол,  
Оторвали мишке лапу.

2-я группа:

Со скамейки слезть не мог,  
Весь до ниточки промок.

3-я группа:

Нет, напрасно мы решили  
Прокатить кота в машине...

4-я группа:

Я люблю свою лошадку.  
Причешу ей шерстку гладко...

5-я группа:

Наша Таня громко плачет:  
Уронила в речку мячик.

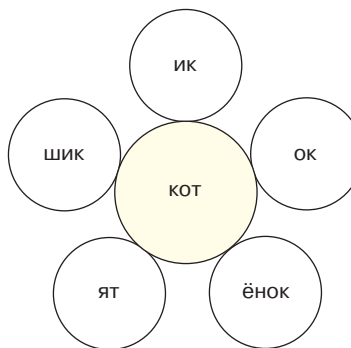
### Тема «Суффикс».

#### 1. Игра «Собери слово».

**Задание:** при помощи суффикса образуйте новые слова по готовому алгоритму.

**Алгоритм:**

1. Прочитай слово в середине цветка.
2. Возьми один лепесток.
3. Образуй новое слово с помощью суффикса.
4. Запиши на листок свое слово (выдели суффикс).
5. Обсудите в группе, какое слово не употребляется в речи.



**Тема «Орфограмма – безударная гласная в корне слова».**

**Задание:** исправьте ошибки в предложениях. Прочитайте предложения правильно, назовите проверочные слова.

1-я группа: *Петя запекает лекарство водой. Валя запивает песню.*

2-я группа: *Коля слизал с дерева. Собака залезла ранку на лапе.*

3-я группа: *Старик посидел на зава-  
линке. От старости дед посидел и  
сгорбился.*

4-я группа: *Мать примеряла драчу-  
нов. Покупателю обувь надо прими-  
рять.*

5-я группа: *Мать поласкала белье  
на реке. Машутка полоскала кошку.*

**Тема «Однокоренные слова».**

**Задание:** каждой группе даны слова, нужно за 3 минуты выполнить задание по данному алгоритму.

1-я группа: *вода, водичка, водитель, водный, подводный.*

2-я группа: *липа, липовый, липка, липонька, липучий.*

3-я группа: *сосна, сосняк, сосенка, сосунок.*

4-я группа: *осина, подосиновик, по-  
синеть, осинка.*

5-я группа: *белка, белый, белизна, белила.*

**Алгоритм:**

1. Прочитай все слова.
2. Выдели корень.
3. Подумай, все ли слова являются однокоренными.
4. Подбери однокоренные слова.

В своей работе использую также групповой опрос для повторения и закрепления определенной темы, раздела.

Провожу его так: в каждой группе назначается консультант («сильный» учащийся), который задает каждому члену своей группы вопрос по определенной теме (перечень вопросов см. ниже). Остальные должны проанализировать ответ товарища и помочь ему, если он затрудняется. Опрос

ведется во всех группах одновременно. В конце опроса дается задание на подбор и запись слова на то или иное правило.

**Тема «Орфограмма – безударная гласная в корне, проверяемая ударением».**

1. Какими гласными буквами могут обозначаться безударные гласные звуки?

2. Как узнать, есть ли в слове орфограмма – безударная гласная?

3. Как надо действовать, чтобы правильно написать безударную гласную в корне слова?

4. Запиши слова с безударной гласной в корне слова, подбери проверочные слова.

**Тема «Состав слова. Суффикс».**

1. Суффикс – это...
2. Суффикс пишется...
3. Суффикс образует...
4. Подбери и запиши слово с суффиксом, выдели суффикс.

**Тема «Состав слова. Корень».**

1. Корень слова – это...
2. Слова с одним и тем же корнем называются...
3. Чтобы найти в слове корень, нужно...
4. Подчеркни только однокоренные слова: *свисток, свист, свисали (с крыш), свистеть.*

**Тема «Состав слова. Приставка».**

1. Приставка стоит...
2. Приставка образует...
3. Приставка пишется со словом...
4. Может ли слово состоять из одной приставки?
5. Подбери и запиши слово с приставкой, выдели приставку.

*Наталья Ивановна Бухалко – учитель начальных классов, МОУ «Каргапольская начальная общеобразовательная школа № 3», пос. Каргаполье, Курганская обл.*

## «Скрутим куклу ладную, милую, нарядную»

*В.В. Старикова*

Уважаемые читатели журнала! Хочу поделиться с вами своим опытом. Я разработала цикл занятий по народным промыслам России. Урок для 1-го класса – один из этого цикла.

**Цель урока:** познакомить первоклассников с одним из любимых традиционных зимних занятий женщин и детей в Карелии – изготовлением тряпичной куклы-скрутки.

### **Задачи урока:**

1. Познакомить с традицией изготовления карельских кукол-скруток.

2. Формировать представления о красоте и простоте конструкции куклы-скрутки и деталей ее наряда.

3. Обучать приемам выполнения из бумаги куклы в народном костюме на основе традиционных приемов: скручивания, присборивания и т.п.

4. Закреплять приемы обработки бумаги (скручивание, разрезание, сгибание).

5. Развивать творческое воображение детей, предлагая для решения художественные задачи разного типа: повтор, вариация и импровизация по мотивам народной куклы.

6. Воспитывать любовь к народному искусству.

### **Оборудование:**

– для учителя – домашние поэтапные заготовки, креповая бумага (красная, белая), цветная бумага, тесьма, презентация к уроку;

– для учащихся – креповая и цветная бумага, тесьма.

### **Ход первого урока.**

#### **I. Вводная часть.**

1. Организационный момент.

2. Проверка рабочего места.

#### **II. Содержание урока.**

1. Сообщение темы.

– В старину бытовала такая примета: если дети много и усердно иг-

рают в куклы, жди в семье прибыль; если же небрежно обращаются с игрушками, быть в доме беде. Люди верили, что кукла охраняет детский сон и оберегает ребенка, поэтому она всегда была рядом с ним и в играх, и во сне.

Сегодня мы познакомимся с традицией изготовления карельских кукол-скруток, изготовим из бумаги кукол в народном костюме, используя традиционные приемы – скручивание и присборивание.

#### **2. Беседа по теме урока.**

– Я расскажу вам сегодня историю тряпичной куклы-скрутки.

С давних времен тряпичная кукла была традиционной игрушкой русского и карельского народов. Игра в куклы поощрялась взрослыми, так как играя ребенок учился вести хозяйство, обретал образ семьи. Кукла была не просто игрушкой, а символом продолжения рода, залогом семейного счастья. Она была в каждом доме, а в некоторых семьях кукол насчитывалось до сотни.

Тряпичные куклы дети начинали «вертеть» с пяти лет. Свертывали в трубочку кусочек цветной ткани, обтягивали верхнюю часть – лицо белой тряпицей и стягивали ее на уровне шеи. Затем скатывали боковые остатки ткани, получались руки – вот и готова кукла. Наряжай! Надо сказать, что куклу делали с большим старанием, так как по ней судили о вкусе и мастерстве хозяйки.

Куклу наряжали, но лицо не рисовали. По народным поверьям, кукла без лица считалась неодушевленной, недоступной для вселения в нее злых духов, недобрых сил, а значит, и безвредной для ребенка. Поэтому безликая кукла была и игрушкой, и оберегом.

Раньше в семье был обычай: как только женщина узнавала, что у нее будет ребенок, она мастерила простенькую тряпичную куколку. Работала без ножниц и иголки, чтобы не навредить малышу. Сделает куколку, уложит ее в люльку, и уже обе они ждут, когда появится дитя. А куколка оберегает люльку от дурного глаза. Подрастает ребенок и играет в свою



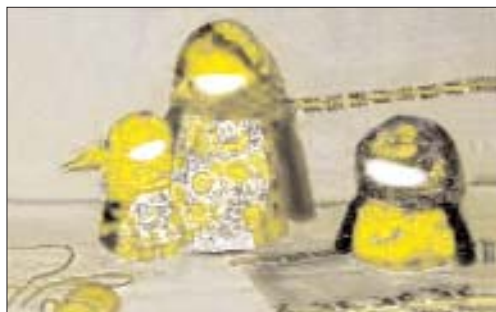
первую куколку-оберег, которая сохранила тепло маминых рук.

Куклы – не только игрушки, но и близкие друзья. В играх с ними дети учатся общаться, фантазировать, проявлять милосердие, тренируют память, получают уроки чуткости, бережливости, внимания и доброты. Куклы развлекают, поучают, воспитывают детей, украшают дом.

У каждой куклы есть свое название, предназначение. Давайте познакомимся с некоторыми из них (слайды с презентации).



Нитяные куклы



Куклы-зернушки

### 3. Планирование работы.

Создание из бумаги куклы-скрутки в традиционной технике карельских мастеров. Последовательность выполнения работы:



Рис. 1

а) Изготовь детали для туловища и рук, для чего сложи полоску бумаги в несколько слоев. У детали для рук подкрути кончики – сделай «конфетку».



Рис. 2

б) Сложи пополам деталь для туловища, перекути часть со стороны сгиба.



Рис. 3

в) Вставь в жгутик-туловище руки и опять перекути жгут – получились ноги.



Рис. 4

г) Если у тебя кукла-девочка, то нижнюю часть жгута расправь, а если кукла-мальчик, перекути каждую полоску в самом низу – получаются ботиночки.

4. Выполнение изделия по намеченному плану. Практическая часть.

### III. Итог урока.

1. Обсуждение работ.

2. Чему научились, что нового узнали на уроке?

– Чем была для крестьянских детей традиционная кукла-скрутка?

– Почему кукле не рисовали лицо?

– Что делала женщина, как только узнавала, что у нее будет ребенок?

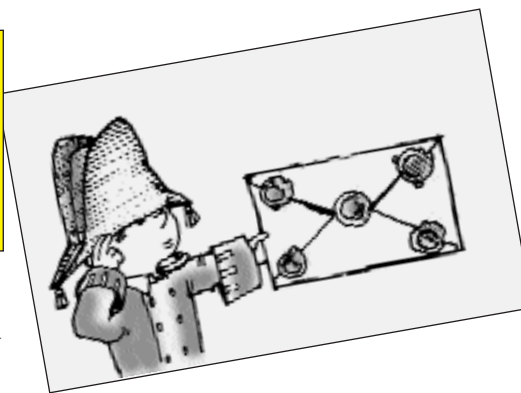
– О каких куклах ты сегодня узнал? (Кукла-зернушка, нитяная, вепсская кукла, пеленашка, покосница, кукла-берегиня.)

3. Уборка рабочего места.

**Виктория Викторовна Старикова** – учитель технологии и художественного труда МОУ «СОШ № 2 им. А.С. Пушкина», г. Костомукша, Республика Карелия.

## Перед театральной афишей

О.Я. Лянцман



Не отвратить от книги, а навсегда «заразить» любовью к чтению, разбудить ум, чувства, воображение, увлечь возможностью творить и открывать мир и человека в нем – вот, на мой взгляд, важнейшая задача учителя литературы.

К решению этой задачи не должно быть стандартных подходов. Нужно искать необычные, неординарные формы работы на уроке и во внеурочное время, дающие не только глубокое знание предмета, но и вызывающие чувство пережитой вместе радости удивительных открытий, ощущение полета, содружества заинтересованных друг в друге учителя и ученика. В такой атмосфере нет и не может быть места равнодушию, скуке, унылой принудительной дисциплине, зато предостаточно элементов неожиданности, конкурентности, театрализации...

Замечательно, если работа на уроках плавно перетекает во внеклассную, дополняется и насыщается ею. Эта работа будит, облагораживает душу, расширяет кругозор, воспитывает художественный вкус ребенка.

Вот уже 30 лет я руковожу (а вернее сказать, живу) драматическим коллективом «Вдохновение», совершенно уверенная в абсолютной истине изречения Н.В. Гоголя о том, что театр – кафедра, с которой можно сказать миру слово добра. За эти годы сотни ребят нескольких поколений приобщились к «волшебному краю» – театру. Вместе мы учились радоваться и грустить, спорить и постигать истину, переживать и сопереживать, перевоплощаться, владеть словом, мимикой, жестом...

За время работы я открыла для себя несколько истин. Во-первых, неталантливых детей не существует; во-вторых, тот, кто приобщается к творчеству, не способен вершить зло; в-третьих, тот, кто познал таинственный мир кулис, навсегда душой остается актером, «чаровальщиком».

Хочу представить вашему вниманию занятие, на котором можно продолжить изучение особенностей драматического искусства, начатое на уроке, посвященном комедии Н.В. Гоголя «Ревизор», а также беседу в литературной гостиной «Ах, водевиль, водевиль, водевиль...», включающую разговор об этом жанре драмы и просмотр водевиля П.А. Каратыгина «Вицмундир». И хотя этого произведения нет в школьной программе, оно, безусловно, расширяет и углубляет кругозор учащихся.

### I

#### Пьеса Н.В. Гоголя «Ревизор».

##### Традиции и новаторство

...Русских характеров! Давайте нас самих!  
Давайте нам наших плутов... На сцену их!

Пусть видит их весь народ!

Пусть посмеется им!

Н.В. Гоголь

**Оформление урока:** портреты Н.В. Гоголя разных лет, фотографии исполнителей ролей из комедии «Ревизор», иллюстрации П.М. Боклевского, отрывки из фильма-спектакля «Ревизор», книги о Н.В. Гоголе и его пьесе.

**Вступительное слово учителя:** Вот и опять мы встретились с вами на не

совсем обычном уроке. Дело в том, что он посвящен театру. Вам придется подключить свое воображение, чтобы перенестись ровно на 170 лет назад и оказаться у дверей Александринского театра примерно в 9 часов вечера 19 апреля 1836 года. Давайте прислушаемся к тому, о чем разговаривают зрители.

*Чиновник:* Это просто черт знает что такое!.. Этакое... этакое... Это ни на что не похоже.

*Две дамы:* Я еще никогда так не смеялась... Я полагаю, отличная комедия...

*Литератор:* Помилуйте, что ж тут смешного? Что за низкий народ выведен, что за тон? Шутки самые плоские, просто даже сально!

*Третья дама:* Сюжет невероятнейший. Всё одни несообразности; ни завязки, ни действия, ни соображения никакого.

*Литератор:* Грязная, отвратительная пьеса! Нет ни одного лица истинного, все карикатуры, в натуре нет этого!

*Учитель:* И как приговор: «Гоголь – враг России, его следует в кандалах отправить в Сибирь» (Л. Савина, «Уроки литературы», с. 24). Все это – отзывы о пьесе «Ревизор» Н.В. Гоголя! Что же так взбудоражило зрителей? Нам предстоит разобраться в этом. Итак, цели нашего урока:

1) начать знакомство с пьесой, с ее сюжетом, замыслом, художественными образами;

2) углубить представление об особенностях комедии как жанра и ее разновидностях; выявить традиционные и новаторские черты в комедии «Ревизор».

Однако давайте обо всем по порядку! Обратите внимание на тему, там есть слово «афиша». Объясните, что оно значит.

*Ученик:* Афиша – реклама, объявление о спектакле.

*Учитель:* Спектакль... Театр... Вы знакомы с Гоголем-прозаиком, но сегодня вы встретитесь с потрясающим драматургом, комедиографом. Может быть, кто-то из вас удивится:

какое отношение автор повестей «Шинель», «Тарас Бульба», «Вий» и других имеет к театру?

О, отвечу я вам, пожалуй, именно театр был для Николая Васильевича едва ли не самой заветной и страстной мечтой. Один из вас выступит сегодня в роли биографа и литератора, вернее театроведа, и расскажет нам об этом.

*Ученица:* Еще в Нежинской гимназии были отмечены актерские данные Гоголя: «Все мы думали тогда, что у него был громадный сценический талант и все данные для игры на сцене: мимика, переменный голос, полнейшее перерождение в роли, какие он играл». В гимназии неутомимый на выдумки, деятельный юноша Гоголь был автором, редактором, художником, переписчиком рукописных журналов, хранителем библиотеки. Он сочинял пьесы для гимназического театра, писал декорации, шил костюмы и был, конечно, первым актером...

Думается, что он затмил бы и знаменитых комиков, если бы поступил на сцену. Но простая и искренняя манера игры Гоголя не понравилась инспектору театральной труппы Храповицкому, поклоннику модной тогда напыщенной манеры игры, которая подменяла естественное выражение чувств «завываниями и драматической икотой». Так не суждено было сбыться одной из самых заветных надежд Гоголя.

*Учитель:* И тем не менее, не став актером, Гоголь заложил прочный фундамент для создания национальной русской драматургии, ведь до 1836 года существовали всего 2 пьесы, в которых художественно полноценно были изображены наши соотечественники. Но по цензурным соображениям они практически не ставились в театрах. Какие это пьесы?

*Ученики:* «Недоросль» Фонвизина и «Горе от ума» Грибоедова.

*Учитель:* Гоголь считал, что театр – кафедра, с которой можно сказать миру слово добра, а вовсе не безделица и не пустая вещь. Возмущаясь репертуаром российских театров, почти сплошь состоявшим из переводных пьес, Го-

голь писал в 1835–1836 гг. (зачитыва-ет эпиграф). Итак, каково же было же-лание Гоголя? (*Обличить недостат-ки, зло, несправедливость, неправду в России и заставить «весь народ им посмеяться».*)

Смех – острейшее оружие в борьбе с негативными явлениями и первая принадлежность комедии как драма-тического жанра. Изучая комедию Д.И. Фонвизина «Недоросль», вы по-лучили представление об особенностях этого жанра. Нелишним будет напо-мнить об этом. Слово театроведу.

*Ученик:* Сатирический смех не толь-ко является средством посрамления зла, вызывая тем самым моральное удовлетворение, но и пробуждает же-лание это зло уничтожить. Гоголь меч-тал написать по-настоящему смешную комедию: «Я решился собрать все дурное, какое я только знал, и за одним разом над всем посмеяться». Но для такой комедии нужен был сюжет-динамит. И он нашелся.

*Ученик* (историк литературы): Наблюдая современную ему Россию, Гоголь умел постичь внутреннюю сущ-ность явлений, но ему не доставало не-кой отправной точки, чтобы присту-пить к воплощению своего замысла. «Сделайте милость, дайте какой-ни-будь сюжет, хоть какой-нибудь смеш-ной или не смешной, но русский чисто анекдот. Рука дрожит написать тем временем комедию... Сделайте ми-лость, дайте сюжет, духом будет коме-дия из пяти актов, и клянусь, что бу-дет смешнее черта», – писал Гоголь Пушкину 7 октября 1835 года. И Пуш-кин подал идею, рассказав о Павле Петровиче Свиньине, как он в Бессара-бии выдал себя за петербургского важ-ного чиновника и, только зашедши уже далеко (стал было брать прошения от арестантов), был остановлен. Пуш-кин рассказал Гоголю и о том, что ни-жегородский губернатор Бутурлин в 1833 году принял за тайного ревизора его самого, ездившего собирать мате-риал для «Истории Пугачева» и оста-новившегося в Нижнем Новгороде. Бу-турлин счел своим долгом предуп-

редить и оренбургского губернатора Перовского, в доме которого в момент получения письма находился Пуш-кин.

Пятью годами ранее появилась ко-медия Г.Ф. Квитко-Основьяненко «Приезжий из столицы, или Суматоха в уездном городе». Сходство есть, но этот талантливый драматург ставил перед собой другого рода задачу – изоб-разить любовную интригу (от которой Гоголь избавился), а не жизнь уездно-го города, ставшую образным вопло-щением жизни России.

*Учитель:* Комедия была написана «единым духом», как и обещал автор. В январе 1836 года (буквально на сле-дующий месяц после получения «по-дарка» от Пушкина) Гоголь заканчи-вает и переписывает комедию, а в марте он уже занят ее постановкой.

Как же могла цензура и сам Нико-лай I, лично рецензировавший Пуш-кина и Гоголя, пропустить эту пьесу на сцену? С уверенностью можно сказать, что царь прекрасно понял обличитель-ную силу комедии. И дело не в за-щитниках пьесы, П.А. Вяземском и В.А. Жуковском. Запретив «Ревизо-ра», как «Горе от ума», царь способ-ствовал бы широкому и быстрому распространению комедии в списках. Он не хотел этого и сам послал «Ревизора» в «свой» театр (так он называл петербургский Александринский). Ни театральное начальство, ни актеры не задумывались о том, что эта комедия направлена на разоблачение отрица-тельных явлений, типичных для само-державной России. Потому Гоголь и не был доволен премьерой: актеры отнес-лись к «Ревизору» как к веселой забав-ной пьеске.

Чего же на самом деле хотел автор? Обратимся к афише, ведь у нее есть еще одно значение – это авторские ремарки, называющие действующих лиц. Взгляните на их перечень: кто представлен здесь по социальному по-ложению? (*Много действующих лиц: чиновники, помещики, лекари, поли-цейские, купцы, мещане, т.е. жители города; слуги.*) Практически все сосло-



вия, разве что нет духовенства. Это тоже новаторская черта, и состав продиктован замыслом: собрать всех!

Гоголь, требовательный режиссер-постановщик, делает специальные замечания о том, как играть господам актерам. Важно каждое слово, нет ничего лишнего, случайного.

(Идет представление характеров действующих лиц.)

– А как сумел художник П.М. Боклевский, один из лучших иллюстраторов Гоголя, отразить в своих рисунках характеры действующих лиц?

Коллективное обсуждение.

– А сейчас, ребята, мы познакомимся с I и II явлениями I действия, но перед этим запишите вопросы, на которые вам предстоит ответить дома при повторном прочтении.

1. Какова композиционная роль I и II явления I действия?

2. У кого и по какому поводу собрались чиновники?

3. Почему они с таким ужасом приняли известие о приезде ревизора?

4. Кто и почему напуган больше всех?

5. Какие рекомендации дает городничий своим подчиненным?

Просмотр фрагмента фильма (10 мин.). После просмотра беседа по вопросам.

– А теперь приглашаю всех в литературную гостиную посмотреть один из жанров комедии – водевиль.

## II

### Литературная гостиная:

«Ах, водевиль, водевиль, водевиль...»

Словами острыми всегда

полна сатира;

Их подхватил француз –

насмешник и задира –

И создал Водевиль – куплетов

бойкий рой,

Свободного ума рожденные игрой.

*Буало*

**Оформление:** афиши к водевилям В.А. Соллогуба, П.А. Каратыгина, Н.Ф. Павлова, Д.Т. Ленского,

Ф.А. Кони, А.П. Чехова; плакаты с высказываниями о театре, пьесах, жанрах драматического искусства.

### Цель занятия:

1) продолжить воспитание эстетического чувства, любви к театру;

2) развивать умение анализировать, сравнивать, делать выводы, доказывать свое мнение;

3) развивать навыки игры на сцене, общения, контакта со зрителями;

4) прививать чувство меры, юмора.

*Директор:* Уважаемые зрители! Сегодня заседание литературной гостиной придется провести за кулисами театра. И вот почему: назрела настоятельная необходимость поговорить о целесообразности сохранения на подмостках театра некоторых жанров.

*Заведующая репертуарной частью (З.р.ч.):* Благодарю за доверие, господин директор! А вы, дорогие зрители, пожалуйста, не беспокойтесь. Конечно же, речь идет не о таких уважаемых жанрах, как трагедия, драма, опера, балет... И даже не о комедии и оперетте. Они-то как раз прекрасно зарекомендовали себя у современного зрителя.

*Директор:* Да, да! У каждого из этих жанров масса поклонников и почитателей. Но вот водевиль... Такой несolidный и ветреный. Вправе ли он сегодня рассчитывать на внимание столь занятого и делового зрителя? А может быть, он безнадежно устарел и «век усмотрел в нем отсталость и старость», как пелось в одной известной песне?

*З.р.ч.:* Вы слышите эти бурные дебаты? И все о нем! О водевиле!

На сцену из-за кулис выходят и рассаживаются, громко споря, Опера, Драма, Трагедия, Балет, Комедия.

*Трагедия:* Да кто он такой? Просто анекдот о комических чудаках! Не то, что я – вся из неразрешимых конфликтов и противоречий, буквально по колено в крови! Рядом со мной он просто мальчишка!

*Драма:* Ах, мне дурно!



*Опера:* Да подождите вы падать в обморок! Я еще не высказалась. Он вконец обнаглел, осмеливается использовать для своих куплетцев оперные мелодии, да еще пародировать их. Простолюдин! Никакой интеллигентности. Он даже распевает на голоса народных песен. Как не стыдно!

*Драма:* Ах, мне дурно!

*Балет:* А вы посмотрите, в каком виде он явился на собрание: цилиндр набекрень, не то в халате, не то в мундире, не то в смокинге. А на ногах – вы посмотрите только. Это же просто комедия какая-то!

*Драма:* Ах, мне дурно!

*Комедия:* Ну уж дудки! Не надо его со мной сравнивать, я к нему никакого отношения не имею, хоть и заставляю зрителей смеяться до упаду...

*Директор:* Господа, господа! Нельзя же так вести себя, превращать серьезное мероприятие в базар. (*Все опять зашумели.*) Тихо! Тихо! Давайте по порядку. Уважаемая заведующая, ведите собрание.

*З.р.ч.:* Итак, господа, сегодня на повестке дня один-единственный вопрос: место ли господину Водевилью в современном театре? Найдет ли он живой отклик в душе современного зрителя? Прошу желающих высказаться.

*Трагедия:* Позвольте мне. Все здесь собравшиеся – благородной крови и древнего рода, восходящего к самому Парнасу. А вы, господин Водевиль, вообще неизвестно откуда взялись!

*Водевиль:* Что правда, то правда, господа! Родился я в XVIII веке во Франции, а не в Греции. В переводе мое имя обозначает сатирический куплет или ария в комической опере, они поются в конце или середине оперы.

*Опера:* Что? Не может быть, он никакого отношения ко мне не имеет.

*Директор:* Ошибаетесь, уважаемая, и свидетельством тому письмо критика Н. Остолопова, которое хранится в наших архивах. Прошу зачитать отрывок из него.

*Голос Остолопова:* «Сим именем называются у французов песни сатирические, в коих описываемы быва-

ют действия предосудительные или которые заключают насмешку над каким-либо странным приключением. Каждый в них куплет заканчивается острою и даже несколько язвительною мыслью. Водевильями называются еще арии в комических операх... Те из них, которые помещаются в конце всего театрального представления, должны заключить в себе краткое оногое содержание и потом нравоучения... Опера-водевиль есть такая опера, которая, по большей части, состоит из водевилей».

*Опера:* Не может быть!

*З.р.ч.:* Нет, уважаемая госпожа Опера, может. Я думаю, что А.С. Пушкину вы поверите. В его поэме «Граф Нулин» герой, вернувшийся из Парижа, осведомляется у Натальи Павловны:

...хотите ли послушать  
Прелестный водевиль? –  
И граф поет...

*Директор:* Между прочим, водевилем называли еще и финал прозаической комедии, когда все действующие лица выходили на сцену и, обращаясь к зрителям, подводили в куплетах итог сценическому действию. Водевилем, например, заканчивается «Женитьба Фигаро» Бомарше.

*Водевиль:* Да вот мои друзья-артисты покажут вам сейчас, как это примерно выглядело.

Исполняется заключительная сцена из водевиля «Аз и Ферт».

*Драма:* Вы хотите нас уверить, что этот жанр – наш прямой наследник и родственник?! Я не верю.

*З.р.ч.:* Представьте, госпожа Драма, что это так! В XVIII и в начале XIX века существовало множество жанровых разновидностей водевиля: драматический водевиль, святочный, песенный, романтический, волшебный, комедия-водевиль, опера-водевиль, водевиль-балет, пословица-водевиль, эпилог-водевиль. Но, конечно же, неизменным оставалось решающее значение куплета как носителя действия.

*Балет:* Поясните, я что-то не понял. Вот как танец может быть носителем действия, я понимаю, а куплет...

*Водевиль:* Ну как же! Ведь кроме выходных и финальных, существовали еще и действенные куплеты (их количество определялось сложностью ситуации и размером пьесы). Да вот, представляю вашему вниманию отрывок из водевиля «Аз и Ферт», где герои поют действенные куплеты.

Разыгрывается отрывок, где отец разговаривает с Фишем.

*Комедия:* Ну ладно, господин Водевиль, предположим, мы признаем родство с вами. Но что вы, чистокровный француз, будете делать в России? И будут ли русскому зрителю интересны события, происходящие в Париже, в каком-то доме Дельмаро на улице Монблан?

*Водевиль:* А вот давайте проверим. Быть может, явления, нашедшие воплощение в водевиле Эжена Скриба «Шарлатанство», знакомы и русскому зрителю?

Ребята показывают отрывок из комедии-водевиля «Шарлатанство».

*Водевиль:* Вам не удастся избавиться от меня, ссылаясь на мое французское происхождение, я уже достаточно обрусел.

*Директор:* Действительно, господа! На русской почве заморский жанр приобрел новые черты. Происходило это весело, остроумно и дерзко. В водевиле получили своеобразное отражение темы современности. Одним из доказательств этому может служить вмешательство цензуры, безжалостно вымарывавшей из водевилей не только отдельные куплеты, но иногда целые картины, усматривая в них непозволительные намеки и аллюзии.

*Драма:* Да, но мы-то писаны пером великих мастеров: Шекспира, Мольера, Расина, Корнеля, Островского, Чехова... Разве может господин Водевиль похвастаться таким авторством? Кто же такую ерунду писать будет?

*Директор:* А вот это вы, уважаемая, зря! Среди создателей русского водевиля были Шаховской, Грибоедов, Вяземский, Каратыгин, Некрасов, Соллогуб, Чехов... Этот список можно было бы продолжать.

*З.р.ч.:* А героями водевилей без всяких ограничений были представители разных сословий и профессий: помещики, светские люди, чиновники, артисты, журналисты, моряки, гусары, купцы, ремесленники, торговцы, а иногда и крестьяне.

*Водевиль:* И не сомневайтесь, господа, несмотря на внешнюю рассеянность и чудаковатость я-то уж умел изобличать тех, кто торгует честью и совестью, ради денег готов на любое преступление, тех, кто лицемерит и лжет. Даже правительству доставалось от меня за тиранию и жестокость.

*Директор:* Нет, что ни говорите, никак нельзя умалять значение этого удивительно симпатичного жанра, дающего необыкновенный простор искусству актера.

*З.р.ч.:* Но хватит слов! Смотрите и слушайте водевиль Каратыгина «Вицмундир».

Разыгрывается спектакль.

*Директор:* А давайте спросим самых беспристрастных судей – зрителей, нужен ли водевиль сегодня?

Обсуждение спектакля.

*Все жанры:* Пожалуй, вы убедили нас сегодня, и мы безоговорочно принимаем в нашу семью обаятельного, веселого и чудаковатого коллегу по сцене, господина Водевиля.

*Директор:* Ну что ж! Занавес. И до новых встреч в нашей литературной гостиной.

Ольга Яковлевна Лянцман – учитель литературы средней школы № 96, г. Волгоград.

## Алгоритм построения конкурсно-игровой программы

Е.А. Ципляева,  
Е.Н. Болтенко



**Конкурсно-игровая программа** – это театрализованное представление, основой которого являются игры, конкурсы, забавы, розыгрыши.

Главное отличие конкурса от игры заключается в том, что конкурс предполагает обязательное наличие победителя, в игре же могут быть варианты.

**Забава** – массовая форма игрового действия, связанная с музыкально-ритмическими или пластическими играми. Например, в песне «В лесу родилась елочка» вместо буквы «р» играющие хлопают в ладоши.

**Розыгрыш** – игровое действие, эстетический смысл которого – неожиданность результата. Например, «Двойные фамилии»: ведущий называет первую часть фамилии, а зрители – вторую: Соловьев... (Седой), Мамин... (Сибиряк), Гарин... (Михайловский)..., а последним называется Минин ... – обычно весь зал говорит «Пожарский», но это не двойная фамилия!

Рифмы предполагают ответ «да» или «нет». Например: Что на елочке висит? Сладкие конфеты? (Да.) Старые штиблеты? (Нет.) И т.д.

**Что нужно для того, чтобы составить конкурсno-игровую программу?**

1. Определите тему программы (главное событие). Именно тема мотивирует количество эпизодов и конкурсов в программе.

2. Тема определяет сюжетную линию, на которую будут «нанизаны» отдельные конкурсы:

- зарабатывание максимального количества очков, например условных денег в экономической игре;

- путешествие с приключениями;

- формирование коллектива на

основе конкурсного отбора (съемочной группы, экипажа для полета в космос и т.д.);

- ведение следствия или раскрытие тайны;

- спасение попавших в беду и др.

3. Решите, кто будет участником вашей игры:

- команды;

- отдельные игроки;

- команды, но на каждом этапе действует не полный ее состав, а только один-два игрока.

**Принципы отбора игроков** (участников конкурса) могут быть различными, главное здесь – мотивировка и логика. Например, отбор из двух игроков можно провести с помощью «манка», психологической ловушки, выполняющей функцию справедливого отбора. Пара получает задание: «Назовите родственников кепки». Игроки называют, ведущий повторяет. После того как все варианты головных уборов будут исчерпаны, ведущий считает результаты по принципу аукциона и объявляет победителем того, кто назвал слово последним. Проигравший уходит, а к победителю присоединяется другой соперник (один игрок может пройти все конкурсы).

Игроков можно «добирать» по «олимпийскому принципу»: выбирают сразу 16 человек, делятся на пары, в процессе проведения конкурсов проигравшие выбывают и остается один победитель.

4. Определите, каков будет принцип проведения вашей конкурсной программы:

- игра в зале;
- игра с передвижением по «станциям»;
- длительная ролевая игра, моделирующая действительность.

**5. Определите, кто будет выявлять победителей в конкурсах:**

- жюри (в этом случае надо продумать критерии оценки действий участников);
- победители выявляются автоматически по времени, их победу фиксирует ведущий (в этом случае нужны технические работники, которые будут следить за временем проведения конкурса и считать очки);
- победителя определит случай (лотерея);
- другое.

**6. Определите последовательность конкурсов в зависимости от развития сюжета.**

Например: набираются артисты в театр имени Курочки Рябы. Объявляется конкурс «Лучший лапописец» («Пишет как курица лапой»). К ноге игрока привязывается кисточка. Игрок пишет справа налево – по стеклу, чтобы зрители могли прочитать написанное.

Конкурс можно усложнить и растянуть во времени.

При этом следует помнить, что время выполнения конкурса (логически обоснованное) должно быть примерно 40 секунд – 1 минута. Если отводится меньше этого времени, то конкурс смотрится «куцым», а если больше – то затянутым.

Пример усложнения конкурса: участники программы «Солдаты», посвященной Дню 23 февраля, идут по кругу и пришивают пуговицы друг у друга на спине.

Виды конкурсов:

- речевые,
- музыкальные,
- сочинительские,
- актерского мастерства,
- пантомимические,
- изобразительного искусства,
- танцевальные,
- подвижно-спортивные,
- прикладные (с предметом),

- на смекалку,
- на внимание.

**7. Определите, кто и как будет вести игру.**

Существуют следующие способы ведения игровой программы:

- «от себя» – «Я – ведущий»;
- «от кого-либо» – ролевая персонафикация ведущего.

Например, в качестве ведущего может выступить:

- 1) попугай Кеша с табличкой «Ищу хозяина»;
- 2) «паровозик из Ромашкова»;
- 3) режиссер на съемках TV-шоу.

Существуют **основные требования к ведущему:**

- 1) эстетика внешнего вида;
- 2) культура речи и эмоциональность;
- 3) доброжелательное отношение к аудитории;
- 4) добросовестная подготовка, профессионализм.

**8. «Про безопасность не забудь: тактичен и осторожен будь!»**

При подготовке и проведении конкурсo-игровой программы необходимо учитывать ряд психологo-педагогических аспектов.

Ведущий должен представить каждого участника конкурса, чтобы зрители могли поддерживать конкретного человека.

Ведущий должен прийти на выручку, если участник затрудняется в ответе на вопрос.

Нельзя ставить участников в неловкое положение. Есть задания, которые предназначены только для мальчиков или только для девочек. Например: на полу – 5 надувных шариков, ведущий вызывает мальчика и девочку и предлагает им «перехлопать» шары, садясь на них. Конечно же, у мальчика это получится быстрее, а девочке, одетой в платье, будет неловко.

После завершения конкурса ведущий обязан похвалить участника за успех или поддержать, если он не выполнил задание.

Нельзя отчитывать участника, де-

лать ему резкие замечания или вступать с ним в спор.

Задание должно быть безопасным. Во время конкурса или игры участники зачастую забывают об осторожности, поэтому лучше не давать задания съест что-либо на время. Нельзя проводить игры с открытым огнем. Например: на Масленице часто проводят игру «Перепрыгни через костер». Костер можно построить из красных флажков, тогда содержание не изменится и традиции будут сохранены.

9. Составьте список необходимого реквизита.

10. Определите, как и чем будут награждены победители игры и поощрены ее участники.

11. Определите, нужны ли в вашей игре передышки, например «музыкальные паузы», и подберите необходимый для них аудиоматериал.

Желаем успеха организаторам и участникам конкурсno-игровых программ!

*Екатерина Александровна Ципляева – зам. директора по воспитательной работе МОУ ДОД «Центр детского творчества»;  
Евгения Николаевна Болтенко – педагог-организатор МОУ ДОД «Центр детского творчества», г. Ноябрьск.*

## Родительское собрание «Приемы развития творческого воображения»

*Г.Н. Бурбушева*

**Цель:** привлечь внимание родителей к проблеме творчества.

**Задачи:** познакомить родителей с приемами развития творческого воображения у детей, дать практические навыки использования этих приемов в домашних условиях.

Разговор с родителями начинаю с обсуждения проблемы воспитания ребенка как творческой личности.

Прогресс нашего общества во многом зависит от творческих людей. Мышление, позволяющее воспринимать мир в его целостности и многообразии, творческое воображение – основа для развития личности. И чем раньше мы заложим эту основу в наших детях, тем полнее и интереснее сложится их жизнь.

Младший школьный возраст – очень благоприятный период для развития творческого воображения, для стимулирования предпосылок к творчеству в более позднем возрасте.

Взрослый помогает ребенку развиваться, формирует механизмы воображения, которое у детей тесно связано с действительностью. Материалом для детской фантазии являются знания и представления об окружающем мире. Но как дать маленькому человеку эти знания? Часто, к сожалению, бывает так: родители беседуют с ребенком, что-то рассказывают ему, но в результате у него все «в одно ухо влетело, а из другого вылетело». Это происходит в том случае, когда у ребенка нет интереса не только к тому, о чем с ним говорят, но и к знаниям вообще, т.е. отсутствует познавательный интерес.

Чтобы развить познавательные интересы младшего школьника, нужно постепенно обогащать его опыт новыми знаниями и сведениями об окружающем мире. И чем больше сторон окружающей действительности открывается перед ребенком, тем выше его познавательная активность.



Однако накопление знаний – это только предпосылка для развития творческого воображения. Любые знания могут быть бесполезным грузом, если человек не умеет обращаться с ними, отбирать то нужное, что ведет к творческому решению задачи. Для этого нужна практика таких решений, умение использовать накопленную информацию.

Предлагаю родителям подумать над вопросами:

– Как вы считаете, что побуждает ребенка к фантазии, творчеству, изобретательности? (Ответы родителей.)

– А что мешает нам вырастить детей разносторонне развитыми, с оригинальным, не скованным узкими рамками мышлением?

Выясняем, что часто нам мешает негибкость, инертность, косность мышления.

– Давайте проверим, насколько преследует нас инерция мышления. Для начала проведем маленький эксперимент.

Прошу трех человек выйти за дверь и, приглашая по одному, задаю им по три вопроса, на которые уже ответили все те, кто оставался в классе:

– Назовите фамилию русского поэта.

– Назовите часть лица.

– Назовите домашнюю птицу.

Ответы аудитории и «выборных лиц» чаще всего совпадают: А.С. Пушкин, нос, курица, т. е. «срабатывает» инерция мышления.

Для того чтобы ввести человека в творческий режим мышления, можно предложить ответить на такие вопросы:

– Назовите 5 дней, не указывая числа и название дня.

– Кто ходит сидя?

– Что делает сторож, когда на шапке у него сидит воробей?

– Чем больше из нее берешь, тем больше она становится. Что это?

– Кто становится выше, когда садится?

– Когда в пустом кармане что-нибудь да бывает?

– Как глухонемому в хозяйственном магазине объяснить продавцу, что ему нужен молоток?

– А как слепому попросить ножницы? (По инерции жестами показывают ножницы, хотя слепой может высказать просьбу.)

– Назовите 5 веществ цвета сирени. (Часто забывают, что сирень бывает и белой – а значит, можно назвать соль, сахар, мел, известь, муку.)

– Какой год продолжается всего один день?

Далее решаем с родителями задачи из наглядного пособия для ознакомления детей с геометрией.

1. Девочка праздновала день рождения. Кто-то из гостей принес большую коробку конфет. Конфеты были сделаны в виде шоколадных бутылочек, наполненных густым малиновым сиропом. Всем очень понравились конфеты. Один из гостей спросил: «Интересно, как изготавливают эти бутылочки?» «Наверное, сначала делают шоколадную бутылочку, а потом заливают в нее сироп», – ответил другой гость. Однако сироп обязательно должен быть густым, иначе конфета получится непрочной. А густой сироп трудно залить в бутылочку. Можно, конечно, нагреть сироп, он станет более жидким, но тогда растает шоколад.

Попробуйте догадаться, что нужно сделать.

*(Сироп нужно залить в форму, потом заморозить, а затем уже окунуть в шоколад.)*

2. Как вы думаете, что можно сделать из куска поролон, полоски бумаги, коробки, банки и катушки?

Немного фантазии, и вы получите интересную игрушку.

Самостоятельная работа родителей в группах.

После того как родители сделали игрушки, я показываю детские работы.

– А теперь предлагаю вам несколько приемов для развития творческого воображения, фантазии детей, которые можно использовать дома.

### Старые игры

Темы для фантазии можно черпать из игр. Одна из них заключается в следующем: из газет вырезаются заголов-

ки статей, вырезки тасуются и группируются – получают сообщения о нелепейших, сенсационных или просто забавных историях.

Таким образом, можно сочинять целые поэмы, не очень осмысленные, но не лишенные обаяния, шарма.

#### Сказки наизнанку

Один из вариантов игры в «перевертывание» сказок состоит в умышленном «выворачивании наизнанку» сказочной темы. Например: Красная Шапочка злая, а волк добрый.

#### А что было потом?

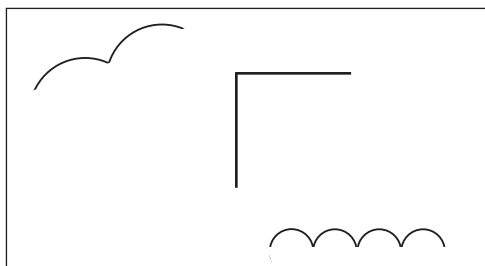
Сказка кончилась, и тем не менее всегда интересно, что будет потом с ее героями. Таким образом рождается новая сказка.

#### Бином фантазии

Бином создается из двух слов так, чтобы эти слова разделяла известная дистанция, чтобы одно было чуждо другому, чтобы их соседство было необычным, – только тогда воображение будет вынуждено активизироваться, стремясь установить между этими словами родство, создать единое, фантастическое целое, в котором оба чуже-

родных элемента могли бы сосуществовать. Таким образом появляются смешные, занимательные рассказы.

#### Дорисуй картинку



Подвожу итог нашего разговора словами К.Г. Паустовского: «Ребенок дышит воздухом творчества: он хочет рисовать, петь, сочинять – и нужно лелеять эту способность его души. Меньше всякого рода запретов – больше свободы, фантазии».

*Галина Нестеровна Бурбушева – учитель начальных классов МОУ «СОШ № 7», г. Усть-Илимск, Иркутская обл.*

### «Прощай, начальная школа!»

(Сценарий праздника)

*Г.М. Гайсина,  
М.Н. Копылова*

Обучение и воспитание – это два неразрывно связанных процесса. Мы, педагоги, стараемся создать для детей комфортную образовательную среду.

Большими воспитательными возможностями обладают внеклассные мероприятия, в частности праздники.

Один из традиционных праздни-

ков в нашей школе – «Прощай, начальная школа!». Готовятся к нему и дети, и педагоги, и родители.

Зал украшен воздушными шарами. На стене – плакат: «Все порауйтесь за нас, перешли мы в пятый класс!». В глубине зала – места для гостей, ближе к сцене – для детей.

Звучит аудиозапись песни «Школьные годы» (музыка Д. Кабалевского).

Учащиеся заходят в зал и рассаживаются на свои места.

Учитель:

– Дорогие ребята, учителя, родители, гости! Разрешите торжественное собрание, посвященное выпуску учащихся начальной школы, считать открытым.

Вот и пришел день прощания с начальной школой. Сегодня нам с вами и грустно, и радостно. Грустно – потому что мы расстаемся, а радостно – потому что вы повзрослели, стали умнее.

Четыре года мы провели вместе, пережили радость и печаль, смех и слезы, но я думаю, что стараний наших жалеть не стоит, потому что мы за это время многому научились.

Сейчас мы включим машину времени (рисунок на доске), которая поможет нам вернуться в прошлое и пройдемся по тропинкам начальной школы (на экране высвечивается надпись: «Тропинками начальной школы»).

**Первая страница – «Первый раз в первый класс».**

– Вот какими мы были в 1-м классе (на экране высвечивается групповая фотография).

Дети по очереди читают стихи:

1. Мы смешными малышами  
Прибежали в первый класс.  
Все, что дальше было с нами,  
Было в самый первый раз.
2. Новенькую форму на себя надели,  
Новенькая ручка в новеньком портфеле.  
Новые книжки, палочки для счета,  
Новые тетрадки, новые заботы.
3. Вот звонок звенит, заливается.  
Смолкли детские голоса.  
У ребят сейчас начинается  
В жизни новая полоса.
4. И все пошло своим путем:  
Мы цифры, буквы узнаем,  
Мы пишем, мы считаем,  
И книжки мы читаем.
5. Чтобы делу научиться,  
Надо много потрудиться.  
Нас всему научат в школе,  
А ученье – шутка, что ли?

– Чему же можно научиться в школе? Об этом расскажет наша песня («Чему учат в школе?» слова М. Плячковского, музыка В. Шаинского).

Дети поют хором.

– Да, ребята, многому вы научились в 1-м классе, исписали не одну тетрадь. А вспомните, как было

трудно вначале, как не слушались вас буквы.

На экране высвечиваются строки из прописей.

Дети читают стихи:

1. Выручайте, палочки,  
Палочки-выручалочки!  
Становитесь по порядку  
В мою первую тетрадку.  
За строку не вылезать!  
Спину прямо всем держать!  
Что же вы не слушаетесь?  
Что ж вы плохо учитесь?
2. Что стоите, как попало?  
Мне опять за вас попало!  
Но не знает мой учитель  
И не знает даже мама,  
Как вас трудно научить,  
Чтобы вы стояли прямо.

– Но мы все трудности преодолели и перешли во 2-й класс (высвечивается фотография).

**Вторая страничка – «Парад школьных наук».**

Дети, держа в руках учебники, читают стихи:

1. И прекрасна, и сильна  
Математики страна.  
Здесь везде кипит работа,  
Все подсчитывают что-то:  
Сколько домнам угля надо,  
А детишкам – шоколада,  
Сколько звезд на небесах  
И веснушек на носах.

– Про математику – наша следующая песня («Дважды два – четыре», дети поют хором).

2. Грамматика, грамматика –  
Наука очень строгая.  
Учебник по грамматике  
Всегда берем с тревогою.  
Она трудна, но без нее  
Плохое было бы житье:  
Не отправить телеграмму  
И открытку не отправить.  
Даже собственную маму  
С днем рожденья не поздравить.
3. Чтение – просто прекрасный  
урок,  
Много полезного в каждой  
из строк,

4. Учили нас любить свой край  
И наблюдать природу,  
Как всех зверей оберегать,  
Беречь и лес, и воду.  
Обо всем мы говорили:  
О грибах и о цветах,  
О березках и осинках,  
О полях и о лугах.

1. Я – антоним к слову «зной»,  
Я в реке, в тени густой,  
Я в бутылках лимонада,  
А зовут меня... (*прохлада*).

2. Она весну встречает,  
Сережки надевает.  
Накинута на спинку  
Зеленая косынка,  
А платице в полоску.  
Ты узнаешь... (*березку*)?

3. Муха ахнула сперва:  
«Ах, какие кружева!»  
И тут же, словно в тине,  
Увязла в... (*паутине*).

Что такое физкультура?  
Тренировка и игра.  
Что такое физкультура?  
*Физ*, и *куль*, и *ту*, и *ра*.  
Руки вверх, руки вниз –  
Это *физ*,  
Крутим обруч, словно руль, –  
Это *куль*,  
Ловко прыгай в высоту –  
Это *ту*,  
Бегай полчаса с утра –  
Это *ра*!  
Занимаясь этим делом,  
Станешь ловким, сильным,  
смелым,  
Плюс – хорошая фигура.  
*Физ – куль – ту – ра!*

– Разрешите вручить учащимся награды, которые они заслужили

1. Никаких уроков нету –  
Отдыхай!  
Всем дана команда:  
«Вольно!»  
Ждет на поле мяч футбольный –  
Забивай!  
Никаких заданий на дом!  
Речка – рядом, роща – рядом,  
Тут как тут!  
Ну а парта у окошка  
И звонок  
Пусть пускай немножко  
Подождут!

2. Из года в год,  
Из класса в класс

Ведет неслышно время нас.  
И час за часом,  
День за днем  
Так незаметно мы растем.  
Четыре года были мы в пути,  
Куда же дальше нам теперь идти?  
Всё так же дружно,  
как и в первый раз,  
Пойдем, друзья, мы  
в пятый класс!

4. Мы не можем друг друга,  
Дружба крепкая у нас.  
Вместе с нами наша дружба  
Переходит в пятый класс.

Вместе:

5. Умеем читать мы,  
умеем считать,  
Умеем на карте Москву показать,  
Мы с песней веселой  
простимся со школой,  
Чтоб осенью в школу  
вернуться опять!

Дети исполняют песню «Наша  
школьная страна» (слова К. Ибряева,  
музыка Ю. Чичкова).

– Прежде чем мы закроем нашу  
последнюю страничку, хочу вам вру-  
чить папочки, в которых собраны  
ваши первые работы, рисунки, пропи-  
си, а также диск с презентацией «Тро-  
пинками начальной школы».

Слово родителям, учителям, которые  
будут работать с детьми в 5-м классе.

Снова звучит песня «Школьные го-  
ды».

Праздник продолжается чаепитием.  
Родители приготовили игры и конкур-  
сы, участвовать в которых нужно всем  
вместе.

*Гульсима Мухтаровна Гайсина – учи-  
тель начальных классов;*

*Мария Никитична Копылова – учитель  
начальных классов, СОШ № 16, пос. Хани,  
Республика Саха (Якутия).*



## Издательство «Баласс»

выпускает книги из серии

### «За страницами учебника»:

1. Граник Г.Г., Концевая Л.А. Русская литература. От былин до Крылова.  
Книга для чтения, 7–11 классы.
2. Бердинских В.А., Бердинских М.Л. Родная страна.  
Книга для чтения по истории для 3–4 классов.
3. Бердинских В.А. Россия в IX–XVI веках.  
Книга для чтения по истории для 6–7 классов.
4. Душина И.В., Смоктунович Т.Л. Народы мира.  
Книга для чтения по географии для 7 класса.

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



**Ученый совет Образовательной системы «Школа 2100»  
и Учебно-методический центр «Школа 2100» объявляют**

**конкурс**

научно-исследовательских, курсовых и дипломных работ студентов  
педагогических учебных заведений по проблемам педагогики и методики вариативного  
лично-ориентированного развивающего образования  
(дошкольного, начального, основного общего)

**Участники конкурса** – студенты старших курсов педагогических вузов и колледжей.

**Конкурс проводится в 2 этапа.**

**I.** Внутривузовский (внутри колледжа) – с 1 февраля по 15 июня 2008 г.

По результатам конкурса две лучшие работы от вуза (педколледжа), получившие рекомендации соответствующих кафедр, направляются на рассмотрение конкурсной комиссии.

**II.** Конкурсная комиссия рассматривает поступившие работы с 15 июля по 1 октября 2008 г. и называет победителей (отдельно среди студентов педколледжей и педвузов).

Результаты будут опубликованы в № 11 журнала «Начальная школа плюс До и После» за 2008 г. и на сайте Образовательной системы «Школа 2100» [www.school2100.ru](http://www.school2100.ru), где будут названы имена студентов-победителей и их научных руководителей.

Студенты-победители получают денежную премию в размере:

I место – 20 000 рублей,

II место – 15 000 рублей,

III место – 10 000 рублей,

а также возможность опубликовать статью по материалам своего исследования на страницах журнала «Начальная школа плюс До и После».

Преподаватели вузов и педколледжей, подготовившие победителей, получают право внеочередной публикации своей статьи и статей своих аспирантов в нашем журнале (журнал включен в перечень изданий ВАК).

Предусмотрены также поощрительные премии студентам и преподавателям – бесплатная годовая подписка на журнал «Начальная школа плюс До и После».

Примерный перечень тем научно-исследовательских, курсовых и дипломных работ помещен в приложении.

**Критерии оценки работ:**

- знание и использование основных концептуальных положений Образовательной системы «Школа 2100»;
- практическая значимость и методическая ценность работы;
- самостоятельность, оригинальность;
- креативность.

Особое внимание будет обращено на методический потенциал авторов – будущих учителей (способность представить оригинальные методические подходы, реализующие технологии Образовательной системы «Школа 2100»; дидактические материалы, результаты апробации предлагаемых разработок и т.д.).

**В конкурсную комиссию необходимо представить следующие материалы:**

1. Текст работы объемом не более 40 страниц (распечатка и электронная версия).
2. Рекомендация соответствующей кафедры (выписка из протокола заседания кафедры).
3. Заявка в конкурсную комиссию, подписанная научным руководителем.
4. Сведения об авторе работы (фамилия, имя, отчество, год рождения, место учебы, курс, почтовый адрес с индексом, электронный адрес, контактный телефон).

**Состав конкурсной комиссии:**

1. *Д.И. Фельдштейн*, академик РАО, доктор психологических наук (председатель).
2. *Т.А. Ладыженская*, доктор педагогических наук, профессор, автор учебников.
3. *Р.Н. Бунеев*, член-корр. АПСН, профессор, автор учебников.
4. *И.В. Душина*, доктор педагогических наук, профессор, автор учебников.
5. *Е.В. Бунеева*, кандидат педагогических наук, доцент, автор учебников.
6. *А.А. Вахрушев*, кандидат биологических наук, доцент, член-корр. АПСН, автор учебников.
7. *А.В. Горячев*, кандидат педагогических наук, автор учебников.
8. *Д.Д. Данилов*, кандидат исторических наук, автор учебников.
9. *И.А. Дядюнова*, методист кафедры дошкольного и начального образования АПК и ППРО.
10. *С.А. Козлова*, методист УМЦ «Школа 2100», автор учебников.
11. *Л.Ю. Комиссарова*, кандидат педагогических наук, доцент МГПУ, автор учебников.
12. *А.А. Кузнецов*, кандидат исторических наук, сотрудник Института всеобщей истории РАН, автор учебников.
13. *О.А. Куревина*, кандидат философских наук, доцент МГПУ, автор учебников.
14. *З.И. Курцева*, кандидат педагогических наук, доцент МГПУ, автор учебников.
15. *Е.Л. Мельникова*, кандидат психологических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования АПК и ППРО.
16. *А.Г. Рубин*, кандидат физико-математических наук, доцент.
17. *О.В. Чиндилова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дополнительного образования АПК и ППРО, автор учебников.

Работы принимаются **с 15 июня 2008 г. по 15 июля 2008 г.** по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс» (с пометкой «Конкурс»). Контактный телефон: (495) 672-00-60, ответственный сотрудник *Людмила Ивановна Елховская*.

*Приложение*

**Примерная тематика работ**

(по желанию участников могут быть выбраны другие темы)

1. Наследие академика А.А. Леонтьева в концептуальных материалах Образовательной системы «Школа 2100».
2. Видение школьных учебников нового поколения в работах академика А.А. Леонтьева.
3. «Школа 2100» как современная модель личностно ориентированного развивающего образования для массовой школы.
4. Понятие функциональной грамотности в науке и школьной практике.
5. Практическая реализация личностно ориентированных принципов Образовательной системы «Школа 2100» (на примере конкретных учебников).

6. Практическая реализация деятельностно ориентированных принципов Образовательной системы «Школа 2100» (на примере конкретных учебников).
7. Практическая реализация культурно ориентированных принципов Образовательной системы «Школа 2100» (на примере конкретных учебников).
8. Практическая реализация принципов воспитания в Образовательной системе «Школа 2100».
9. Воспитание патриотизма и гражданской позиции как результат обучения по Образовательной системе «Школа 2100».
10. Реализация компетентностного подхода в учебниках Образовательной системы «Школа 2100» (на примере отдельных учебников).
11. Реализация деятельностного подхода в учебниках Образовательной системы «Школа 2100» (на примере отдельных учебников).
12. Современная социокультурная среда и Образовательная система «Школа 2100».
13. Подходы к развитию общеучебных умений школьников в Образовательной системе «Школа 2100».
14. Реализация принципа преемственности образования в «Школе 2100» (на примере разных этапов обучения).
15. Формирование целостной системы знаний (целостной картины мира) в учебниках Образовательной системы «Школа 2100» (на примере...).
16. Реализация принципа минимакса в учебниках Образовательной системы «Школа 2100» (на примере...).
17. Развитие информационных умений учащихся в Образовательной системе «Школа 2100».
18. Единство преподавания и учения как отличительная концептуальная особенность учебников Образовательной системы «Школа 2100».
19. Единство содержательной и процессуальной (образовательные технологии) сторон обучения в учебниках Образовательной системы «Школа 2100».
20. Развитие организационных умений учащихся в Образовательной системе «Школа 2100».
21. Развитие коммуникативных умений учащихся в Образовательной системе «Школа 2100».
22. Развитие оценочных умений учащихся в Образовательной системе «Школа 2100».
23. Развитие умений самооценки в Образовательной системе «Школа 2100».
24. Разработка системы уроков по ... в ... классе с использованием проблемно-диалогической технологии и проверка ее эффективности.
25. Обучение младших школьников пониманию текста (на материале учебников и тетрадей по литературному чтению).
26. Обучение учащихся основной школы пониманию текста (на примере учебников и тетрадей по литературе и русскому языку).
27. Обучение пониманию учебно-научного текста (на примере учебников по русскому языку и окружающему миру).
28. Развитие умений гибкого чтения на уроках русского языка в 3–4 (5–6) классах (на материале учебников).
29. Опыт прочтения текстов школьных учебников (по выбору) в режиме «диалога с автором» и выявление значимости данного приема чтения.
30. Технология оценивания образовательных достижений школьников в Образовательной системе «Школа 2100».
31. Реализация интегративного подхода в программах, учебниках и пособиях Образовательной системы «Школа 2100».
32. Развитие коммуникативных умений как результат обучения по Образовательной системе «Школа 2100».