

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИЧНОСТЬ, ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ, РАЗВИТИЕ

<i>Н.Г. Капустина</i> Познавательные интересы младших школьников	3
<i>А.В. Аркадьева</i> Исследовательская деятельность младших школьников	8
<i>Г.А. Цукерман, Ю.И. Суховерша</i> Урок как инструмент психолого- педагогической диагностики	12

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

<i>Л.Л. Николау</i> Использование проблемного подхода при изучении геометрического материала	21
<i>Л.А. Копытова</i> Процесс познания должен идти «от учеников»	26
<i>Т.Д. Бочкарева</i> Научить думать над смыслом слова	29
<i>И.В. Ситникова</i> «Кто во что верит?» (Урок истории в 4-м классе)	32

УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

<i>А.А. Николаева</i> Преемственность в реализации основных принципов Образовательной системы «Школа 2100» в преподавании истории в 5-м классе	37
<i>Т.Г. Сарибжанова</i> Урок по риторике на тему «Кто и как слушает» (5-й класс)	46

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

<i>О.А. Степанова</i> Развитие слухового восприятия и внимания, слухоречевой памяти, фонематического слуха детей и коррекция их недостатков	49
---	----

<i>А.В. Белошистая, Е.Г. Козлова</i> О педагогических принципах организации работы со способными к математике детьми в начальных классах	56
--	----

ЛИКБЕЗ

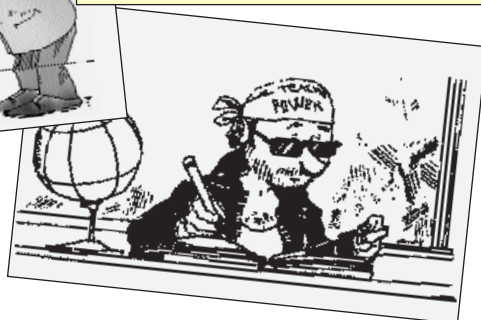
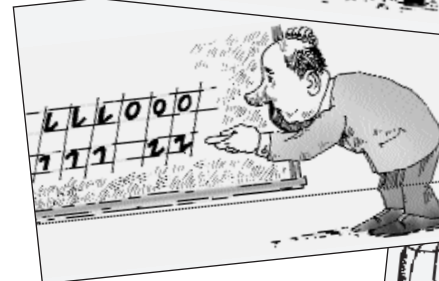
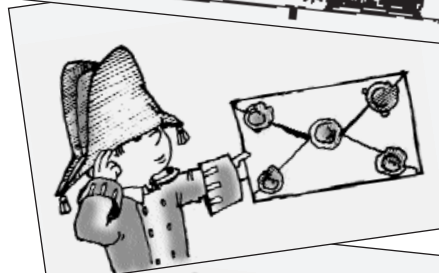
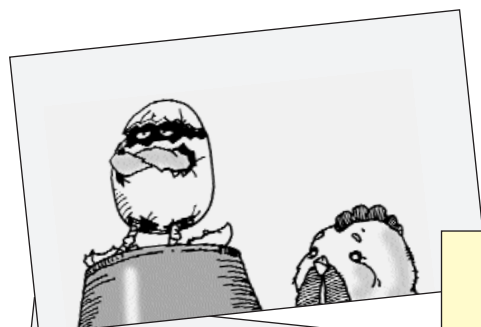
<i>С.В. Маланов</i> Алексей Николаевич Леонтьев Деятельностный подход к анализу и объяснению психических явлений	62
--	----

КЛАССНЫЙ КЛАССНЫЙ

<i>Л.А. Эргашева</i> Прощай, Азбука!	70
<i>Л.В. Самохвалова</i> Проект «Тюльпан для мамы» (2-й класс КРО)	74
<i>Т.В. Полковникова</i> Празднуем дни рождения одноклассников	76

Главный редактор <i>чл.-корр. АПСН Р.Н. Бунеев</i>
Заместитель главного редактора <i>Е.Ю. Звездинская</i>
Художественный редактор <i>Е.Д. Ковалевская</i>
Художник <i>П.А. Северцов</i>
Верстка <i>Н.Н. Букова</i>

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



Дорогие коллеги!

То, что знания в готовом виде уже не переда-
ет ученикам ни один уважающий себя педагог,
стало, к нашей общей радости и гордости,
очевидным. Сегодня, приходя на урок к своему
коллеге, вы уже заранее можете быть уверены,
что увидите хотя бы попытки организовать
исследовательскую деятельность учеников –
будь это 1-й класс, 11-й или группа в ДОУ.
Наверняка и вы сами, готовясь к очередному
уроку, к родительскому собранию, педсовету,
заседанию методобъединения и т.д., думаете
прежде всего о том, как создать проблемную
ситуацию, актуализировать знания, подвести
к выдвиганию гипотез, вместе «открыть»
новое...

Надеемся, что материалы номера журнала,
который вы сейчас держите в руках, помогут
вам в этом. К **проблемному диалогу** с учениками
и начальной, и основной школы обращаются
многие наши авторы. Предлагаем вам поду-
мать, как использовать эту перспективную
технологию на уроках и во внеурочной работе.
Удачи!

Искренне ваши
Рустэм Николаевич Бунеев

плюс
ДО
ПОСЛЕ

Познавательные интересы младших школьников

Н.Г. Капустина



Развитие познавательных интересов ребенка в процессе его обучения в младших классах – один из важнейших факторов успешности учения, причем не только в начальной, но и в основной школе. Все усилия педагога сформировать у детей какое-либо представление или понятие обречено на неуспех, если учеников не удалось заинтересовать предметом рассуждений.

Интерес как явление изучается рядом наук. В психолого-педагогических исследованиях познавательный интерес определяется как потребность ребенка в знаниях, ориентирующих его в окружающей действительности. Под влиянием познавательного интереса дети стараются найти новые стороны в предмете, привлекающем их внимание, пытаются установить более глубокие связи и отношения между различными явлениями.

Интересы как таковые имеют универсальное значение в детской жизни, поскольку, по выражению Л.С. Выготского, лежат в основе всего культурного и психического развития ребенка. Интерес отвечает за личностный способ включения субъекта в деятельность, формируя его отношение к этой деятельности и социальную позицию. Он обуславливает такой характер отражения объективной действительности, который ориентирует ребенка на определенное, избирательное отношение к существующим обстоятельствам.

Интерес направляет познавательную деятельность детей. Подчеркнем, что речь идет именно о познавательном интересе, который не связан ни с внешней привлекательностью задания («Спасем трех по-

росят»), ни с интересной формой его подачи («Лисичка принесла вам задание», «Ответ мы найдем в грибочке под дубом»).

Само слово «интерес», по одной из версий, происходит от латинского *interesse*, что означает «иметь важное значение». Интерес, возникающий в сознании, предшествует познанию объекта. Таким образом, интерес является не только внешним условием важности воспринимаемого, но и внутренним принципом отбора материала при восприятии.

Психолого-педагогическими исследованиями установлено, что без развития познавательного интереса развитие мышления ребенка было бы серьезно нарушено. Взаимоотношения между интересом и функциями мышления так обширны, что отсутствие аффективной поддержки со стороны интереса угрожает развитию интеллекта не в меньшей степени, чем разрушение тканей мозга, считает американский психолог, автор известных книг по интеллектуальному развитию детей Глен Доман. Отечественные психологи, соглашаясь с данным утверждением, подчеркивают, что интеллектуальная активность ребенка в целом направляется и подчеркивается интересом – именно он оказывает влияние на направленность внимания и мыслей.

Физиологической основой познавательного интереса, по утверждению И.П. Павлова, является безусловный ориентировочный (исследовательский) рефлекс. Однако интерес сам по себе как особое образование не суще-

ствуется. В этом заключается сложность его изучения. Само содержание понятия «познавательный интерес» представляется исследователями по-разному: от целостных динамических тенденций, определяющих структуру наших реакций (Л.С. Выготский, В.А. Крутецкий), до избирательного отношения (А.Г. Ковалев, О.Н. Михайлова и др.) и мотива (Л.И. Божович, Н.Г. Морозова).

Теория дифференциальных эмоций определяет интерес как одну из фундаментальных эмоций, которая является доминирующим мотивационным состоянием в повседневной деятельности нормального человека, одним из основных компонентов мотивации.

Несмотря на разные подходы к определению познавательного интереса, попытки определить его психологическую природу приводят исследователей к выводу, что это – **интегральное образование** личности, включающее в себя интеллектуальный, эмоциональный и волевой компоненты. Под **интеллектуальным компонентом** подразумевается активность по отношению к источникам информации и к возможным сферам деятельности, активное оперирование приобретенными знаниями и умениями и стремление передать их другим детям. Под **эмоциональным** – положительное предпочтительное отношение к объектам и явлениям действительности, а также внешние эмоциональные реакции (оживленность, выразительность речи, мимики).

Подходы к выделению **уровней развития** познавательного интереса практически едины. Рассматривают следующие ступени: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес. Г.И. Щукина определяет их как последовательные стадии развития, особенность которых заключается в том, что один уровень не сменяет другой последовательно. Они **сосуществуют**, но для каждой

возрастной ступени характерно свое соотношение этих уровней.

В исследованиях выделяются следующие **показатели развития познавательного интереса** детей: появление вопросов; стремление наблюдать, длительно рассматривать объект, выяснять свойства и особенности интересующих ребенка предметов и явлений; эмоционально-познавательная активность, проявляющаяся в беседах, в обсуждении увиденного со сверстниками и взрослыми.

Исследования, посвященные вопросам познавательного интереса, основаны на личностно-деятельностном подходе и раскрывают ряд важнейших особенностей этого феномена.

1. Его носителем может быть только человек.

2. Его проявления направлены на различные сферы человеческой деятельности.

3. Он не является имманентно присущим человеку от рождения, а формируется в социальных условиях его существования. Как подчеркивал Л.С. Выготский, интересы ребенка возникают из контакта с окружающим миром; особенное влияние на их развитие оказывает воздействие окружающих людей.

К факторам социализации интересов ребенка относят социально-экономические условия, отношение семьи к занятиям и увлечениям ее членов, предоставление ребенку свободы для игры, фантазии, перехода от реального мира к воображаемому. Все это оказывает решающее влияние на развитие способности ребенка к переживанию интереса.

4. Интересы можно и, более того, необходимо формировать.

Перечислим основные **правила**, которыми может руководствоваться учитель, **формируя познавательные интересы детей**:

– необходимо постепенно переходить от естественных интересов к приживаемым;

– объект, предлагаемый детям для изучения, не должен быть для них

ни совершенно новым, ни уже хорошо известным;

– материал целесообразно располагать по концентрикам, «группировать его вокруг одного стержня» (Л.С. Выготский).

Любознательность и элементарный познавательный интерес не являются врожденными качествами личности, а любопытство само по себе есть не что иное, как реакция на новизну, и отличается большей рефлексорностью, чем любознательность, а тем более – познавательный интерес. Однако миновать стадию любопытства в развитии интереса невозможно. Поскольку в силу возрастных возможностей сформировать теоретический интерес у младших школьников проблематично, то правомерно поставить задачу выведения их интереса на уровень элементарного познавательного.

Для его пробуждения и развития существенное значение имеет **содержание знаний**. Общий путь воспитания познавательного интереса у детей – от интереса к внешним качествам, свойствам предметов и явлений окружающего мира к проникновению в их сущность и обнаружению связей и отношений, существующих между ними.

Педагогический коллектив гимназии № 9 г. Шадринска предпринял попытку изучить уровень развития познавательных интересов младших школьников и определить, оказывает ли программа обучения влияние на развитие познавательных интересов детей. С этой целью были использованы такие методики, как «Составь расписание уроков», «Закончи предложение "Если бы у меня была волшебная палочка..."». В опросе участвовали 5 классов начальной школы – со второго по четвертый. Один класс работал по Образовательной системе «Школа 2100», другие – по программе развивающего обучения Л.В. Занкова. Всего было обследовано 112 человек.

Общие тенденции составления расписания были следующими.

Количество уроков в день ребята предлагали довести до 9! Из 112 расписаний только одно содержало физкультуру и информатику, в остальных было представлено больше четырех предметов. Расписаний, состоявших из одного, двух или трех предметов, было 9% от общего количества. На неделе уроки распределялись неравномерно – в понедельник и пятницу их было больше, в субботу – как правило, 2–3. 12 человек выразили желание учиться и в субботу и в воскресенье, да еще и по 7–9 уроков.

Вопреки ожиданиям учителей, лидерами по количеству упоминаний стали уроки математики, информатики, изобразительного искусства, иностранного и русского языка, труда и динамический час. Оправдались прогнозы учителей в определении аутсайдеров. Ими оказались чтение, естествознание, история.



В инструкции к заданию детям предлагалось включить в расписание не только традиционные уроки, но и нетрадиционные. Последние оказались двух видов: нетрадиционные для начальной школы и нетрадиционные вообще для школьного расписания. Из нетрадиционных уроков первого вида встретились алгебра, геометрия, физика, химия, кулинария, ботаника, биология. Из нетрадиционных уроков второго вида в расписание попали: бисероплетение, футбол, «урок войны», «урок, как ходить на войну и брать в плен», «урок дарения подарков», «урок хождения по городу», «урок отвождения нас домой», «урок киданья подушками», «театральный урок».

Интересно отметить, что дети, обучавшиеся по Образовательной системе «Школа 2100», в своих расписаниях выставляли больше предметов, как традиционных, так и нетрадиционных первой группы. Эти школьники не предлагали ввести «уроки гулянья» или «уроки войны». Кстати, уровень мотивации учения у этих детей оказался намного выше, чем у остальных. Для его определения использовалась анкета Н. Лускановой. По итогам ее обработки оказалось, что 45% третьеклассников, обучающихся по ОС «Школа 2100», имеют высокую школьную мотивацию и познавательную активность, остальные – нормальную, дезадаптированных учащихся нет. В то же время в других классах высокая школьная мотивация на третьем году обучения встречалась крайне редко, преобладающее большинство детей характеризуются положительным отношением к школе, но школа привлекает их главным образом внеучебными сторонами, а кроме того, есть дезадаптированные учащиеся.

Анализ предложений, законченных младшими школьниками, показал, что у детей существуют желания от вполне конкретных до абстрактных. Первые можно условно разделить на «Я хотел бы иметь»: особняк, собаку, попугая, компьютер, кварти-

ру, много денег, много игрушек, бассейн возле дома – и «Как бы сделать так, чтобы»: не засорили реки и природу, не было воров, бомжей, грабителей, террористов, беспризорников, инвалидов, родители не ругались, не бросали своих детей.

От второго к четвертому классу желания становятся все менее ориентированными на себя и все более – на социальное окружение. Так, в третьем классе у детей появляются желания, «чтобы учительница получала больше денег», «чтобы добро всегда побеждало зло», «чтобы не было войны», «чтобы все были счастливы», «чтобы у бедных появились деньги и дома» и т.п., чего не отмечается во вторых классах. В четвертом классе желания подобного типа становятся преобладающими: «жизнь превратить в сказку», «чтобы все были здоровы», «никто не умирал» и т.п., о желании иметь что-либо не высказывается практически никто. Впрочем, одно из таких желаний было: «иметь контейнер мороженого, для того чтобы всем раздать».

Как и следовало ожидать, кроме познавательных интересов это задание позволило выявить личностные проблемы младших школьников. Так, во втором классе было высказано совершенно неожиданное для ребенка желание: «умереть». Выяснилось, что и ребенку, и его родителям требовалась психолого-психиатрическая помощь.

О болезненном переживании детьми семейных ситуаций свидетельствует и пожелание, чтобы родители не ругались и не бросали своих детей. Кроме того, желания «чтобы мама жила вечно», «мама и папа не болели», «дедушка и бабушка ожили», «люди не умирали», «чтобы у моей семьи была бесконечная жизнь» свидетельствуют о том, что дети «сражаются» со своими страхами. По А. Захарову, страх смерти близких является характерным для этого возрастного периода.

Вероятно, в младшем школьном возрасте формируются предпосылки политического мышления (как извест-

но, о последнем принято говорить только в связи с подростковым возрастом). В третьих классах появляются такие пожелания: «заставил бы, чтобы англичане отдали Березовского», «Россия бы процветала», «я стала бы как Путин». Любопытно, что подобные высказывания встретились только у школьников, обучающихся по ОС «Школа 2100».

Настораживает тот факт, что со второго по четвертый класс все дети хотят учиться хорошо, но не хотят прикладывать к этому каких-либо усилий: они выражают пожелания, «чтобы у меня был робот, чтобы он ходил за меня в школу», «делал уроки и прибирался по дому кто-нибудь за меня», «ручки писали за меня и делали уроки». Таким образом, на поверхность выходит один из воспитательных просчетов взрослых – как педагогов, так и родителей: **мы не учим детей испытывать радость от преодоления трудностей**, а ведь именно это качество необходимо, чтобы жить в постоянно меняющемся мире.

Итак, обобщая вышесказанное, можно сделать следующие **выводы**. В процессе развивающего обучения у младших школьников складываются познавательные интересы **на уровне любознательности**. Это соответствует научным представлениям о возрастных нормах развития познавательного интереса. Познавательные интересы младших школьников характеризуются **чрезвычайной широтой**. Область интересов позволяет судить о личности ребенка и о самом процессе ее формирования.

Можно сделать еще один вывод, который бесспорен в отношении нашей гимназии, но для более высокого уровня обобщения нуждается в специальном психолого-педагогическом исследовании: познавательные интересы успешнее формируются у детей, обучающихся по системе «Школа 2100». Данная система обучения содержит в себе большие потенциальные возможности как для формирования познавательных интере-

сов, так и, шире, для формирования мировоззрения младших школьников.

В заключение хотелось бы обратить внимание на одно обстоятельство, связанное с выполнением задания «Закончи предложение». У нас вызывают большую тревогу пусть не часто, но все же встречающиеся «уроки войны». Парадокс: с одной стороны, мы постоянно повторяем слово «толерантность» и приветствуем программы «Культуры мира»; с другой стороны, дети со второго по четвертый класс все чаще высказывают мысль убить (далее следует указание на «врага»). Чуть ниже те же дети мечтают, «чтобы не было войны» и «чтобы все дружили». Это кажущееся противоречие разрешается на самом деле просто. Вопреки нашим утверждениям дети не стали агрессивнее. Только мы, взрослые, учим их выходить из любой ситуации с помощью одной модели – убийства: циничное высказывание «нет человека – нет проблемы» стало лозунгом нашего времени, на который дети ориентируются в жизни. Но это уже проблема, требующая отдельного обсуждения.

Литература

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М., Воронеж, 2001.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч. в 6 т. Т. 3. – М., 1983.
3. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М., 1979.
4. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М., 1988.

Наталья Геннадьевна Капустина – доцент, зав. кафедрой возрастной и педагогической психологии Шадринского государственного педагогического института, педагог-психолог гимназии № 9, г. Шадринск Курганской обл.

Исследовательская деятельность младших школьников

А.В. Аркадьева

Могут ли младшие школьники успешно и результативно заниматься исследовательской деятельностью? Не играть в ученых, а действительно разрабатывать актуальные, связанные с содержанием школьного образования (и не только с ним) темы: **строить гипотезы, планировать исследовательскую деятельность, экспериментировать, собирать и обрабатывать информацию, делать выводы?**

Если целенаправленно заниматься с детьми, проявляющими интерес к творчеству в науке, — могут. И это доказывают успешные выступления ребят на научно-практических конференциях «Перспективный проект», которые в течение уже нескольких лет проводит Центр исследовательской деятельности учащихся «Перспектива» при городской гимназии «Дмитров». Если выступления с докладами старшеклассников — картина вполне естественная, то появление на трибуне учеников 2–3-х классов воспринимается пока неоднозначно. Непривычно видеть в роли исследователей 8–10-летних детей. Но непривычно — не значит противоестественно. Напротив — организация исследовательской деятельности детей младшего школьного возраста (как одна из форм работы с одаренными учащимися) дает очевидные плоды. Младшеклассники из авторского гимназического класса дмитровской школы № 1 уже дважды были активными участниками конференций наравне со старшими школьниками. Это стало возможным в результате проведения в жизнь экспериментального

проекта — создания на базе начального класса творческих исследовательских групп учащихся.

Блок внебазовых предметов дополнительного образования, положенный в основу проекта, представлен дисциплинами гуманитарного цикла — историей, мифологией, краеведением и основами православия*. Объединенные вместе, эти дисциплины действительно способствуют выработке определенного типа мировоззрения, субъективного восприятия и осмысления нетрадиционного для массовой школы материала и предполагают большую свободу в творческом самовыражении, что реализуется, в первую очередь, в **реферативной, проектной и исследовательской** деятельности детей.

Особенно широкие возможности для всех видов творчества и собственно исследования предоставляет **курс краеведения**, который преподается по авторской программе и пособиям «Дмитров. Историческое краеведение» и «Дмитровский район. Этнографическое краеведение». Эти книги создавались в буквальном смысле в соавторстве с учениками, и методический аппарат их направлен на стимулирование познавательной деятельности, самовыражение, исследования. Материал предлагается детям таким образом, что каждая из тем курса может быть углублена и развита учениками, индивидуализирована, дополнена сведениями, не только добытыми самостоятельно из различных источников, но и почерпнутыми из личного, пусть и небольшого опыта.

Творческие исследовательские группы (в дальнейшем ТИГ) стали следующим этапом краеведческого образования в начальной школе. Они объединяют учащихся, интересующихся вопросами истории своей малой родины, этнографией, мифологией, основами православия, и существуют уже почти три года.

* См. статьи А.В. Аркадьевой в нашем журнале: «Авторский гимназический класс» (1999, № 2), «Авторский курс краеведения» (1999, № 6), «Авторский курс мифологии» (2001, № 3).

Руководство деятельностью ТИГ требует от учителя не только отличного знания предмета и соответствующих коммуникативных качеств, но и умения создавать проблемные ситуации, разрабатывать стратегию разрешения проблемы, обладания чертами ученого-исследователя.

ТИГ функционируют на следующих условиях:

- набор детей в группу происходит по двум критериям – по желанию ребенка и в соответствии с его потенциальными возможностями (при приоритете первого из этих критериев);
- группы могут делиться на подгруппы, исходя из тематики работ, выбранных форм исследовательской деятельности, организации коллективной и индивидуальной работы, соавторства и т.п. Возможно формирование разновозрастных групп;
- большая наполняемость группы нежелательна, напротив, следует стремиться к большей индивидуализации работы ввиду того, что исследовательская деятельность ориентирована на учащихся с повышенным интеллектуальным фоном и предполагает значительный удельный вес личного вклада их с научным руководителем;
- крайне желательно предметно определить исследование темы по одному-двум направлениям, исходя из интересов и возможностей участников деятельности;
- важно заранее выбрать рациональную методику исследования и объединить в группу преподавателей школы, которые могут при необходимости оказать консультационную помощь;
- следует определить критерий промежуточного и итогового выявления результативности исследовательской деятельности;
- полезно предусмотреть создание условий для расширения и пролонгации исследовательской деятельности в случае ее успеха;
- необходимо привлечь к исследовательской деятельности

школьников внимание прессы с целью заручиться помощью заинтересованных лиц, организаций, а также получить профессиональные консультации и пр.

Эксперимент по научно-исследовательской деятельности школьников включает в себя следующие этапы:

1. Подготовительный этап, когда ТИГ формируются исходя из наблюдений преподавателей и рекомендаций психологов, с учетом пожеланий учащихся: проводятся анкетирование, собеседования с психологами, презентация новой формы работы с учащимися в классах и пр. Учителя разрабатывают авторские программы, в которых отражают содержание, формы и методику работы и аппарат отслеживания экспериментальной работы на базе своего предмета.

2. Начальный этап, когда ТИГ приступает к работе: оттачивается ее специфика, окончательно отбираются методы исследования, рациональные формы проведения занятий.

3. Результативный этап, когда группы представляют промежуточные результаты исследовательской деятельности в масштабе мероприятия школьного уровня: участие в конференции, защита реферата, выступление с докладом, выпуск стенгазеты, книги-рукописи, проекта и т.п., участие в школьной, районной предметной олимпиаде.

4. Итоговый этап, когда учащиеся оформляют работу, проведенную в течение учебного года, учителя подводят итоги и готовят документацию по ходу экспериментальной работы.

Занятия групп должны быть внесены в факультативно-кружковую часть школьного расписания и располагаться таким образом, чтобы учащиеся могли посещать их систематически. Кроме того, необходимо предусмотреть консультационное время для индивидуального общения с научным руководителем.

Формы проведения занятий различны и избираются исходя из специфики исследовательской либо твор-

ческой работы: это могут быть лекции, экскурсии, экспедиции, семинары, лабораторные и практические работы, библиотечные часы, консультации и пр.

Оформление результатов исследовательской деятельности допускает любые варианты, являясь объектом творчества детей и руководителя: защита реферата, проекта, участие в научно-практической конференции, концерт, подготовка видеофильма, выступление с докладом на уроке, выпуск стенгазеты, организация классного музея, написание рукописи, публикация в прессе и т.д.

Экспериментальная работа в дмитровской школе № 1, основанная на вышеприведенных положениях, уже дала первые положительные результаты: младшеклассники представили и аргументированно защитили ряд серьезных работ в области краеведения.

Второклассник Антон Климов, проанализировав данные о найденных на территории Дмитровского района кладках, сделал вывод о периодах экономического расцвета нашего края и его районировании. Его одноклассница Полина Дементьева изучила историю городского герба, провела социологический опрос в разных группах населения с целью установить уровень осведомленности земляков о городской символике и предложила пути популяризации знаний о ней в разных возрастных группах.

Работа третьеклассницы Кати Брянцевой по местной топонимике обратила на себя внимание местных краеведов: девочка собрала сведения о происхождении 150 географических названий Дмитровского края, выделив группы финно-угорских, балтских, славянских, церковных, общеисторических, советских топонимов.

Братья Максим и Илья Кукины – увлеченные натуралисты. Методами их аналитико-исследовательской работы стали собственные наблюдения в природе, изучение егерских и охотоведческих отчетов. В ре-

зультате приложением к докладу о современном состоянии фауны края, тенденциях ее развития стали собственноручно выполненная юными исследователями зоологическая карта Дмитровского района, дающая представление об основных ареалах расселения представителей животного мира, и диаграмма, содержащая информацию о динамике поголовья зверей и птиц в 2002–2004 гг. Основу работы составили зарисовки-сочинения о местных представителях фауны, дополненные фотографиями, макетами, коллекциями птичьих гнезд и перьев.

Маша Ильина подготовила реферат, обобщив знания на стыке нескольких дисциплин – основ православия, краеведения, мифологии. Девочка рассмотрела суть, истоки и обрядность православного праздника Святой Троицы с различных точек зрения – истории возникновения, народных традиций, проявления двоеверческих аспектов, уделила внимание отражению понимания триединства Бога в иконописи, провела параллель божества в трех ипостасях с аналогами в других религиях и культах, отметила современные тенденции развития праздничной обрядовой культуры в сельской местности Дмитровского района.

Не менее интересны и другие работы: о Дмитровском участке канала Москва–Волга, о дмитровских местностях святынях, о происхождении названий улиц родного города, об археологических раскопках в Дмитрове последних двух лет... Все эти работы имеют немалую практическую ценность – они представляют собой полезный материал для уроков, являются источником информации для проведения таких мероприятий, как предметные недели, конференции, а творческие работы в различных областях искусства становятся прекрасными элементами декоративного оформления классов и холлов школы.

Важно и то, что, защищая свои работы, учащиеся начальных классов приобщаются к основам ораторского

искусства, приобретают опыт выступлений с весьма авторитетной трибуны, коей по праву можно считать конференции в гимназии «Дмитров». Именно здесь дети учатся защите и оппонированию, слушают доклады старшеклассников, видят критерии оценки работ.

Мне часто приходится слышать мнение коллег, что младших школьников надо выделять в особые возрастные группы, дабы они выступали «на равных» с конкурентами. Может быть, в области точных наук это и имеет смысл, но в гуманитарном направлении младшеклассникам такая форма, по-моему, не нужна. Напротив, контакт со старшими ребятами идет на пользу ученикам начальной школы, расширяя для них горизонты возможного в знаниях и интересах.

Моей главной педагогической идеей была и будет мысль: уча, не опускать-

ся до уровня детского понимания, а поднимать детей на уровень мышления взрослого. Направленность авторского класса – академизм в преподавании гуманитарных дисциплин, сотрудничество учеников и учителя на уровне творческого исследования – лучшая форма реализации этой идеи, и успех моих учеников утверждает меня в ее правоте.

***Алла Валериевна Аркадьева** – учитель авторского гимназического начального класса, заслуженный учитель РФ, зам. директора по научно-экспериментальной работе школы № 1, г. Дмитров Московской обл.*

Авторским коллективом Образовательной системы «Школа 2100»

подготовлена комплексная

«Программа развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе "Школа 2100"» («Детский сад–2100»),

которая охватывает все стороны деятельности ДОУ
и решает проблему преемственности с начальной школой.

Программа опубликована в книге **«Образовательная система "Школа 2100".
Сборник программ: дошкольная подготовка, начальная школа, основная
и старшая школа»**. – М.: Баласс, 2004.

В рамках Программы
в издательстве «Баласс» **вышли** следующие **пособия**:

1. *М.В. Корепанова, Е.В. Харламова.* «Это я». Пособие для старших дошкольников к курсу «Познаю себя» (тетрадь) и методические рекомендации для педагогов.
2. *Наглядные пособия (карточки)* к занятиям по окружающему миру и развитию речи в ДОУ (составители: *Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, Е.Е. Кочемасова*).

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

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

<http://www.mtu-net.ru/balass>

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

Урок как инструмент психолого-педагогической диагностики*

Г.А. Цукерман,
Ю.И. Суховерша

Часть 1. Учебное действие оценки при введении нового понятия

Любой психолог и педагог знает, что человеческое мышление предметно, что оно складывается и обнаруживается только в реальном действии и взаимодействии. Урок (в отличие от ситуации тестирования) является той предметно определенной реальностью детского действия и взаимодействия, где мышление каждого ребенка раскрывается во всей полноте своих возможностей и ограничений. Для тех, кто умеет «читать» события урока, они становятся самым действенным средством диагностики и коррекции детских возможностей учиться. Однако «чтение» и интерпретация событий урока на языке диагностики индивидуальных особенностей ребенка и класса – это специальный навык, которому не учат ни педагогов, ни психологов. Между тем интерпретации событий урока надо учиться специально – так же, как, к примеру, интерпретации детского рисунка.

Что дает встроенная в урок диагностика учителю и психологу?

Традиционно после уроков, на которых «вводится новый материал», следует череда уроков «отработки и закрепления»** умений и навыков,

после чего наступает этап «контроля и оценки». Однако для того, чтобы успешно отрабатывать новый материал, учителю необходимо уметь **точно и пошагово определять, что детям понятно, а что непонятно на каждом шаге учебной работы**. Без такой пошаговой ориентации учительское действие не может быть метко адресованным. Постоянная обратная связь позволяет учителю гибко строить обучающую стратегию, приспособливая ее к реальной ситуации, складывающейся в классе на каждом повороте урока.

Способы и средства построения такой обратной связи называются **встроенной диагностикой**, предметом которой является **детское понимание нового понятия**. Встроенная в урок диагностика (в отличие от самостоятельной работы, проводимой в конце изучения темы) позволяет учителю выверять каждое свое обучающее действие и чутко реагировать на малейшие признаки непонимания обсуждаемого материала. Иными словами, встроенная диагностика является инструментом учительского самоконтроля и самооценки, необходимой для того, чтобы корректировать свои замыслы относительно конкретных условий их реализации: того, что происходит именно в этом классе в эту минуту.

Разумеется, любой учитель с большей или меньшей чуткостью реагирует на события урока, улавливает косвенные свидетельства понимания/непонимания нового материала, перестраивает исходный план урока, обнаруживая у детей явное непонимание или неожиданно глубокое понимание. В большинстве случаев эта диагностика осуществляется учителем интуи-

* Работа по анализу поисковой активности учеников на уроке выполнена при финансовой поддержке фонда РГНФ, грант № 03-06-00446а.

** Язык традиционной педагогики использован здесь нарочито: для данного обсуждения важно не то, как вводится новое понятие – в готовом виде или через организацию поисковых действий самих детей, самостоятельно открывающих новое знание. Сейчас нам важно то, как учитель узнает о самых первых результатах введения нового знания: о том, что понял и чего не понял каждый ребенок в классе. (Здесь и далее примеч. авт.)

Контрольно-оценочное звено учебной деятельности

тивно. Именно поэтому начинающих педагогов трудно научить тому, что составляет первооснову профессии – ПОНИМАТЬ ДЕТЕЙ, видеть и слышать, что именно сейчас понял и чего недопонимает этот ребенок, т.е. **«прочитывать» любое действие ученика глазами диагноста.** Однако у педагогического искусства понимать детей есть не только интуитивные, но и рациональные основания, которым можно и должно учить будущих и практикующих педагогов. В этой статье обсуждается умение педагога строить взаимодействие с детьми, которые пришли сегодня на урок, а не с тем идеальным учеником, который на страницах методической разработки к данному уроку дает запланированные ответы на запланированные вопросы.

Для психолога встроенная в урок диагностика – незаменимый инструмент для измерения всех компонентов учебной деятельности ребенка и ее новообразований. Урок не может быть заменен никаким другим методом диагностики потому, что обнаружить сформированность отдельных компонентов учебной деятельности у младших школьников возможно лишь в том случае, когда индивидуальное действие ребенка является частью совместно распределенного действия класса, руководимого учителем. Редкий школьный психолог умеет интерпретировать события урока в терминах диагностики или проектировать вместе с учителем такие уроки, которые позволят определять, насколько класс и отдельные ученики в каждый период обучения владеют теми или иными учебными действиями. Между тем урок для психолога не менее информативен, чем, к примеру, детские рисунки или ответы на вопросы стандартизированных тестов. Но, повторимся, урок надо научиться «читать». Ниже будет приведен образец урока как инструмента диагностики одного, но ключевого для начальной школы учебного действия оценки.

«В пределах начального этапа обучения формирование контроля и оценки представляет основную задачу. Можно сказать, что если в этот период дети полноценно осваивают действия контроля и оценки, то дальнейшее формирование учебной деятельности будет происходить без особого труда» [6, с. 250–251]. Д.Б. Эльконин не преувеличил значение контрольно-оценочного звена учебной деятельности: его становление существенно определяет направление развития младшего школьника, появление рефлексивного вектора в его сознании и деятельности.

Контроль и оценка входят в состав учебной деятельности, но разительно отличаются от других учебных действий и по своей природе, и по способу формирования. На любом уроке ребенок учится что-то делать с изучаемым предметом: преобразует его, моделирует его существенные свойства и т.д. Вместе с тем ребенок учится контролировать и оценивать все эти предметные действия.

Подчеркнем: контроль и оценка – это действия с действиями, а не действия с предметами. От того, как ребенок овладевает действиями и мыслями о действиях и мыслях (а не только о предметах), зависит его рефлексивное развитие. Иными словами, от судьбы контрольно-оценочной части учебной деятельности существенно зависит ее развивающий эффект, ее направленность на рефлексивное развитие ребенка. Что же такое контроль и оценка в учебной деятельности?

Вспомним классические формулировки В.В. Давыдова, не устаревшие несмотря на частое цитирование: «Контроль заключается в определении соответствия других учебных действий* условиям и требованиям учебной задачи. Он помогает учени-

* Речь идет о действиях преобразования и моделирования, направленных на предметное содержание задачи. Контроль и оценка направлены на эти действия.

ку, меняя операционный состав действий, выявлять их связь с теми или иными особенностями условий задачи и получаемого результата. Благодаря этому контроль обеспечивает нужную полноту операционного состава действий и правильность их выполнения.

Действие оценки позволяет определить, усвоен или не усвоен (и в какой степени) общий способ решения данной учебной задачи, соответствует или нет (и в какой мере) результат учебных действий их конечной цели. Вместе с тем оценка – это не простая констатация этих моментов, а содержательное, качественное рассмотрение результата усвоения (общего способа действия и соответствующего ему понятия) в его сопоставлении с целью. Именно оценка "сообщает" школьникам о том, решена или не решена ими данная учебная задача» [1, с. 163].



В.В. Репкин различает два вида контрольно-оценочных действий:

1. Контроль-внимание направлен на исполнительскую часть действия и обеспечивает соответствие действия его ориентировочной основе, «плану» предстоящего действия. Этот вид контроля необходим и достаточен для правильного решения задач, связанных с применением усвоенных знаний.

2. Рефлексивный контроль направлен на ориентировочную основу действия, на его «план». Задача этого вида контроля – проверить, соответствует ли этот план предстоящего действия фактическим условиям задачи. Рефлексивный контроль необходим тогда, когда человек сталкивается с новой задачей, требующей перестройки прежнего способа действия.

Пробуя применить старый способ действия к новым ситуациям, мы зачастую не достигаем желаемого результата. В поисках причин неудачи мы вынуждены пересматривать сам способ действия. Поиск и опробование нового и/или преобразование прежнего способа действия, построение нового плана, новой ориентировочной основы действия – вот область становления и бытования рефлексивного контроля.

«От того, какими действиями контроля овладел ученик, зависит не только успешность учебной деятельности, осуществляемой им в данный момент, но и ее направленность в будущем:

- будет ли она направлена на поиск новых, более совершенных способов действия,
- ограничится ли усвоением новых частных фактов и соответствующих им приемов работы
- или вообще не будет связана с какой-нибудь осознанной целью.

Вот почему формирование действий контроля – одна из главных задач в процессе формирования учебной деятельности» [1, с. 218–219].

Задача этой статьи – вооружить учителя и школьного психолога таким методом «чтения» событий урока, который позволяет планировать каж-

дый следующий шаг обучения с ориентацией на зону ближайшего развития оценочной самостоятельности этого ребенка и этого класса, а не только на план урока, предлагаемый в методическом пособии. Прощупывание, испытание ближайших возможностей детей, создание инструментов для такого опробования, точная интерпретация диагностических результатов каждой пробы – вот что будет предметом нашего обсуждения.

Учебное действие оценки при введении нового понятия

Для того чтобы показать, как учитель определяет, что сегодня происходит в головах его учеников, проанализируем фрагменты уроков Натальи Лазаревны Табачниковой – искуснейшего мастера встроенной в урок диагностики. В ее первом классе учатся 25 детей – 11 девочек и 14 мальчиков. Когда эти дети пришли в школу, им было от 6 лет 8 месяцев до 7 лет 8 месяцев. Дети учатся в школе уже четвертый месяц. Расшифровка уроков сделана по видеозаписи*. Здесь будут рассмотрены ключевые эпизоды двух уроков математики, взятых из начала и конца темы «Числовая прямая». Каждый из этих эпизодов занимает 5–7 минут урока.

Вчера на уроке математики первоклассники впервые построили числовую прямую. Эта геометрическая конструкция возникла в результате реального измерения величин как графическое описание самого процесса откладывания мерки [2, 3]. К концу первого урока учителю казалось, что дети понимают способ построения числовой прямой, т.е. за «картинкой» (рис. 1) они видят действия, ее породившие. Сначала были заключены три

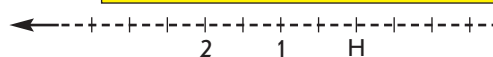


Рис. 1. Числовая прямая

договора. 1. На прямой линии была выбрана точка, от которой откладывается мерка. Эту точку назвали «Началом» (отмеривания) и обозначили буквой Н. 2. Условились, что числовая ось будет направлена влево. 3. Договорились о длине мерки. От точки Н отложили первую мерку, поставили цифру 1, которая обозначает: «отложена одна мерка» и т.д.

Сегодняшний урок построен как **урок диагностики**: задания спланированы так, чтобы учитель имел возможность определить, что дети **в самом деле** думают о числовой прямой. Кульминацией такого урока является переход от задачи, решаемой известным детям способом, к задаче недоопределенной**. Именно на этом переходе удастся установить, какова ориентировочная основа действия ребенка с новым понятием: учитывает ли ребенок все условия, необходимые для совершения действия, отделяет ли он существенные условия от несущественных. Об этом можно судить по тому, как ребенок, сталкиваясь с недоопределенной задачей, запрашивает условия, недостающие для ее решения. Рассмотрим соответствующий эпизод урока.

На рис. 2 представлены условия двух задач (№ 1 и 2), которые дети только что успешно решили: нашли «Начало», направление и мерку, ориентируясь на цифры, нанесенные на числовую ось. Сейчас им предлагается почти то же самое (задача № 3). Но между задачами № 1–2 и № 3 лежит пропасть, разделяющая возможность и невозможность действовать точно, однозначно и доказательно, действовать по законам построения числовой

* Подробности этих уроков представлены в видеопособии «Урок в развивающем обучении. Часть 2. Оценка как учебное действие ребенка», а также в комментарии к этому видеопособию [5].

** На детском языке нерешаемые и недоопределенные задачи называются ловушками. Этим словом дети называют любое задание учителя, которое нельзя выполнить буквально. Так, в случае недоопределенной задачи на вопрос следует отвечать вопросом, запрашивая недостающие условия.

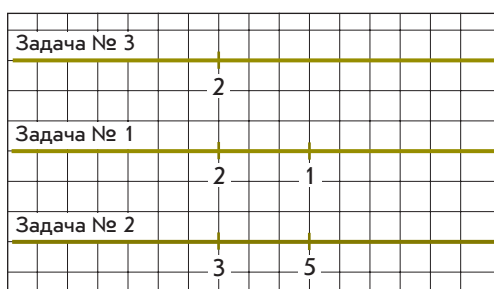


Рис. 2. Новая задача (№ 3) в сравнении с задачами, только что решенными (№ 1 и 2)

прямой, а не потому, что «я так хочу». Если ребенок может отделять известное от неизвестного, видит те условия задачи, которые необходимо определить, то это значит, что у него начали складываться **основы учебной самостоятельности**: этот ученик знает, чего он не знает. На языке учебной деятельности это означает, что у ребенка начало формироваться **учебное действие оценки**.

1. *Н.Л.*: Новое задание (рисует на доске условия задачи № 3). Я задумала числовую ось. Здесь у меня стоит число 2. Раз у меня здесь стоит 2, догадаться... Про что мы должны догадаться?

2. *Голоса*: Про мерку... Направление... «Начало»...

3. *Н.Л.*: Я разрешаю вам посоветоваться и догадаться, какая у меня была мерка, где мое «Начало», какое направление.

Пока дети договариваются, как решать задачу, и делают записи в тетрадях, учитель ходит по классу и наблюдает, не вмешиваясь в работу групп. Постепенно группы заканчивают работу. Многие поднимают знак ловушки: сложенную из пальчиков букву Л. Первыми знак ловушки подняли Таня и Даня. Их учитель и приглашает к доске.

4. *Даня (у доски)*: Мы решили, что... ловушка.

5. *Голоса*: Да!.. Правильно!.. Минус.

6. *Н.Л. (классу)*: Подождите, пожалуйста. Почему вы так решили?

7. *Даня*: Потому что мы не знаем, в какую сторону и какая мерка.

8. *Яша (с места)*: И где «Начало».

9. *Н.Л.*: И где «Начало», мы еще не знаем. Согласен с Яшей?

10. *Даня*: Да.

Даня демонстрирует ясное знание о своем незнании. Учитель-диагност мудро НЕ настаивает на точности и развернутости формулировок. Данино детское «мы не знаем, в какую сторону» не исправляется на терминологически более правильное «мы не знаем направления этой числовой прямой»*. А главное – Данино «мы не знаем» никак не оценивается. Ребенку позволено не знать (более того, умное незнание в этом классе ценится выше, чем мнимое знание). Но, может быть, кто-то знает? Учитель жестом просит Даню и Таню вернуться на место и вновь обращается к классу.

11. *Н.Л.*: Встаньте все дети, кто считает, что здесь НЕ ловушка**. (Несколько детей встают.) Пожалуйста, Вика и Миша.

12. *Миша (у доски)*: Мы решили, что... ловушка, потому что неизвестно, здесь или здесь цифру 1 ставить (показывает на рисунке вправо и влево от цифры 2).

13. *Голоса*: Плюс!.. Минус!

14. *Н.Л. (обняв Мишу за плечи)*: Я просила встать тех, у кого...

15. *Хор*: У кого НЕ ловушка.

16. *Н.Л.*: НЕ ловушка. (Мише и Вике) Вы согласны с Даней и Таней. Да? Спасибо. (Дети возвращаются на места.)

Незапланированный и весьма занятный инцидент. Как многие нормальные первоклассники (по счастью, не все, о чем свидетельствует реплика 15), Миша и Вика прослушали вопрос учителя (реплика 11), они отвечали на вопрос задачи (реплики 1–3). Отвечали по-своему, не так, как Даня

* Напоминаем: это второй урок по теме «Числовая прямая». Новое понятие едва освоено на уровне предметного действия. Его еще рано переводить в вербальный план.

** На языке этого класса «Это НЕ ловушка» означает «Эта задача решается. Я знаю, как ее решить».

(ср. реплики 7 и 12). Учитель вновь не высказывает никаких оценочных суждений. Мнение этой пары сопоставлено с мнением предыдущей пары, но не рассматривается как верное или неверное.

17. Н.Л.: Итак, еще раз. Встали те, у кого НЕ ловушка. Ваня и Дина, мне очень интересно, как вы это сделали.

18. Ваня: Мы решили, что направление идет в ту сторону. (Ваня показывает направо, Дина рисует стрелку вправо.)

19. Голоса: А почему не в эту? (Некоторые дети указывают в противоположную сторону. В классе нарастает возбуждение.)

20. Н.Л.: Слушаем дальше. Они так решили.

21. Крики: Нет!.. Я не согласен!

22. Н.Л.: Дина, повернись, пожалуйста, к классу: уже есть несогласие.

23. Матвей (вскакивает из-за парты): Почему направление туда (жест вправо), а не сюда (жест влево)?

24. Федя (с места): Потому что там (жест вправо) больше места. (В классе поднимается гвалт. Многие дети одновременно высказывают свои мнения.)

25. Н.Л. (обнимая Ваню, но обращаясь к разбушевавшемуся классу): Может быть, они могут ТОЧНО доказать, что направление – направо. (Ваня и Дина молчат. Учитель обращается к Мите и Инне, которые выразили согласие с Диной и Ваней). А вы куда выбрали направление?

26. Митя (он и Инна спешат к доске): Туда (показывает направо). Потому что вот тут (указывает влево от цифры 2) мы поделили на три клеточки и поставили единицу.

27. Инна (указывает вправо от цифры 2): Потому что здесь больше места и можно больше цифр написать!

28. Митя (указывает на соответствующие места на числовой оси): Вот тут 3, тут 4...

29. Матвей и Яша (одновременно вскакивают с мест и поднимают свои тетради): А у меня маленькое расстояние!.. А у меня вот сколько!.. (В классе становится шумно. Многие дети возражают. Каждый выкрикивает свое. Друг друга уже не слушают.)

30. Н.Л. (четверым детям, стоящим у доски): Вас убедили?

31. Четверо: Нет!

С точки зрения традиционной педагогики поведение учителя в этой бурной сцене удивительно непедагогично: этот шум, эти выкрики, эти вскакивания с мест так и хочется немедленно дисциплинировать. Однако ничего подобного не происходит. В этот кульминационный момент урока, от которого существенно зависит судьба складывающегося у детей понятия «числовая прямая», главная функция учителя – организовать обмен мнениями, дать детям возможность высказаться, услышать самому, что они думают о числовой прямой, и помочь спорщикам услышать друг друга. Учитель-диагност принципиально НЕ работает с предметом обсуждения, он работает только с **предметными позициями спорящих***.

Какой алгоритм стоит за этой искусной работой?

1. Выслушать одну точку зрения (реплики 4–12).

2. Не оценивать ее (реплики 9, 16).

3. Заметить несогласных и предложить им слово (реплики 17, 25).

4. Не оценивать ответы (реплики 20, 25, 30).

5. Вмешиваться только тогда, когда собеседники перестают друг друга слышать. Восстанавливать коммуникацию (реплики 22, 30).

6. Увидев, что спор зашел в тупик и новых аргументов не появилось, при-

* Работа с чувствами спорящих происходит параллельно – на невербальном уровне. Приобнять за плечи ребенка, на которого оппоненты слишком сильно давят, пригласить на помощь других детей, как только спорщик примолк, видя, что его аргументация не срабатывает, – всю эту эмоциональную поддержку учитель осуществляет незаметно для детей, а часто и для самого себя – неосознанно, непреднамеренно.



остановить его. В паузе могут возникнуть новые повороты мысли.

Учителю-диагносту в этой сцене открывается новое знание о своих учениках. Подлинное владение понятием «числовая прямая» (как и любым другим понятием) раскрывается на рефлексивном уровне, когда человек понимает, что с помощью этого понятия сделать можно, а чего сделать нельзя. Ставя задачу, требующую выхода на рефлексивный уровень действия, учитель наблюдает за тем, как класс раскололся на две группы: на тех, кто понял, в каких границах можно действовать в логике понятия «числовая прямая», и на тех, кто этого не видит.

Только учитель понимает, что эти две группы детей сейчас решают две разные задачи. Одни решают поставленную задачу: найти все характеристики числовой прямой, если известно, где стоит число 2. Эта задача не имеет решения, ее условия надо

доопределить. Другие дети решают свою собственную задачу: нарисовать «правильную» числовую прямую, используя заготовку на доске. И эта задача, действительно, решается несколькими способами: можно произвольно выбрать разное направление, разную мерку. Понимая, что спорщики не замечают, что обсуждают решение разных задач, учитель делает последние попытки помочь собеседникам прийти к взаимопониманию, ничего им не подсказывая.

Пока мальчики бушевали, Инна нарисовала на доске все, что надо для «настоящей» числовой прямой (рис. 3). Глядя на Иннины старания, учитель пробует апеллировать к ее собственной, никак не переосмысливающейся концепции числовой прямой: «хорошо, когда много цифр помещается».

32. Н.Л.: Если вы хотите больше цифр уместить, то какую надо брать мерку?

33. Голоса: Маленькую... Одну клеточку.

34. Н.Л.: А могла быть мерка в одну клеточку?

35. Голоса: Могла.

36. Н.Л.: А почему у вас такая мерка?

37. Инна: Мы так решили.

38. Класс (взрываясь): А мы решили по-другому. А нам захотелось одну клеточку! А нам ОЧЕНЬ захотелось!!!

Спор снова зашел в тупик. Учителю не удалось сделать его более конструктивным, разорвать порочный круг детской перебранки: «Мы решили так!» – «Мы решили иначе!». Попытки помочь собеседникам, ничего им не подсказывая, не удались. Учитель,

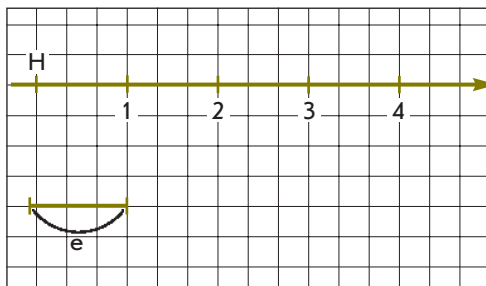


Рис. 3. «Мы так решили!»

не занимающий позицию диагноста, должен признать свое поражение. Учитель-диагност не оценивает ситуацию лично, как свою слабость и неудачу. Ему хорошо известно, что вспышка рефлексии, которая могла бы высветить для спорщиков суть разногласия (пока каждая сторона видит лишь собственную правоту), еще не подготовлена. Сейчас никто в классе не в состоянии увидеть одновременно обе стороны противоречия между произвольностью первоначального выбора («Начала», направления и мерки) и жесткой детерминированностью каждого следующего шага действия. В такой ситуации бесполезно помогать: чтобы принять и использовать помощь, надо уже пройти половину пути навстречу помогающему. Следующий эпизод еще раз демонстрирует учителю-диагносту, что сейчас взаимопонимание возникнуть не может.

39. Н.Л.: Вы так ЗАХОТЕЛИ или вам двойка подсказала?

40. Инна: Двойка подсказала.

41. Н.Л.: Двойка подсказала?! А чем она подсказала?

42. Поднимается страшный шум, из которого можно вычлени отдельные реплики: А нам ЗАХОТЕЛОСЬ одну клеточку!.. А нам ОЧЕНЬ захотелось!!!

43. Н.Л.: Спасибо. Вы интересно решили. Все сели. (Четверо «оппозиционеров» отправляются на свои места. Учитель обращается к взвинченному классу.) Некоторые дети стараются объяснить, но им так хочется, что ничего не слышно...

Учитель задал вопрос, в котором сконцентрирована суть разгоревшегося спора: вы действуете по собственному произволу или по условиям задачи (реплика 39)? Вопрос остается неуслышанным. Следовательно, сегодня, на этом уроке преждевременно решать задачу, требующую одновременного удерживания обеих точек зрения.

Полный анализ условий такой задачи пока еще никому не по си-

лам. Учителю остается только похвалить детей за усилия (реплика 43) и не требовать непосильного ни от детей, ни от себя.

Следующая – последняя сценка этого урока необычна и для этого учителя, и для системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Учитель **подсказывает**: для решения этой задачи необходимо ввести дополнительное условие. Подсказка заведомо останется непонятой значительной частью класса, она делается не для того, чтобы разрешить спор, привести класс к полному взаимопониманию (пониманию всей полноты ориентировки действий с числовой осью). Последний эпизод (подсказка) нужен для того, чтобы у детей не возникло ощущения тупика, тщетности усилий, чтобы они ушли с этого урока победителями. Но если понимание и взаимопонимание построить не удастся, то игры в демократию неуместны. Поэтому, получив нужный ответ (реплики 45, 47), учитель не интересуется другими мнениями, хотя точно знает, что в классе они присутствуют. Если сейчас спросить: «Кто думает иначе?», логическое противоречие опять превратится в противостояние: «Я хочу так!» – «А я хочу иначе!».

44. Н.Л.: Может ли одна двойка рассказать, какую именно я выбрала мерку?

45. Голоса: Нет!

46. Н.Л.: Направление?

47. Хор: Нет!

48. Н.Л.: Кто сейчас добавит что-то и всем все станет ясно? Но что-то одно! Иди, Митя.

49. Митя наносит на числовую ось на доске цифру 3 (рис. 4).

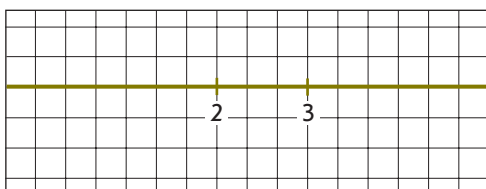


Рис. 4. Доопределение задачи № 3: добавить одно и только одно условие так, чтобы нерешаемую задачу превратить в решаемую

50. Н.Л.: Теперь всем будет ясно?!
(Дети энергично кивают.) Спускаемся
в столовую.

Произошел ли какой-то сдвиг в понимании всей полноты условий действия с числовой прямой? Про весь класс пока ничего сказать нельзя: нет данных. Что можно сказать про Митю? Несколько минут назад этот мальчик защищал версию «Я так действую потому, что мне хочется написать побольше цифр» (реплики 26, 28). В последней сцене именно Митя (выбор учителя не случаен!) начинает действовать иначе: доопределяет задачу. Не стоит гадать, что помогло Мите увидеть ситуацию по-новому: однообразные, но весьма темпераментные аргументы противников его версии или легкие намеки учителя. Понятно одно: Митино представление о числовой прямой начало меняться. По тому, какой способ доопределения задачи выбрал Митя (рис. 4), можно чисто гипотетически реконструировать направление его мысли. Задачу № 3, вызвавшую столько споров, он превратил в знакомые задачи (рис. 2). Ни о какой гибкости способа действия с новым понятием пока что речи нет. Но вспомним: за плечами у этого ученика и у этого класса всего два урока работы с числовой прямой.

Зафиксируем трудности детей в начале освоения нового понятия.

1. Для многих детей трудна задача на оценку своих возможностей действовать с числовой прямой. Умея действовать, они еще не умеют оценить, что возможно, а что невозможно сделать в заданных условиях. (Об этом свидетельствует вязкий, не достигающий цели спор в рассмотренном эпизоде урока.) Иными словами – **складывающееся предметное действие еще не стало рефлексивным.**

2. Практически для всех детей трудно понимание оснований действия другого, если они не совпадают с основаниями собственных действий. Точка зрения другого понятна и прозрачна, когда обсуждаются детали од-

ной и той же картины: одной и той же системы предметных действий и/или их символического описания. Но там, где дети видят предмет обсуждения по-разному (а точнее, глядя на один и тот же объект, видят разные предметы), взаимопонимание строится поверхностно, без обращения к основаниям каждой точки зрения. Так, в последнем эпизоде развернулся страстный, но неконструктивный спор о том, что можно, а чего нельзя делать произвольно с заданной числовой прямой. Суть разногласия, на которую намекали вопросы учителя (реплики 32, 39, 41), так и не стала предметом обсуждения. Иными словами – **складывающееся предметное действие еще не стало позиционным.**

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.
2. Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В. Математика: Учебник-тетрадь для 1 класса. Часть вторая. – М.: Вита-Пресс, 2003.
3. Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В. Обучение математике. 1 класс: Пос. для учителя четырехлетней нач. школы (Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). – М.: Вита-Пресс, 2002.
4. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. – Томск: Пеленг, 1997.
5. Цукерман Г.А. Контроль и оценка как учебные действия ребенка (комментарий к видеозаписям уроков). – М.: АПК и ПРО, 2004.
6. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника // Избр. психолог. тр. – М.: Педагогика, 1989.

(Продолжение следует)

Галина Анатольевна Цукерман – доктор психол. наук, ведущий науч. сотрудник Психологического института РАО;
Юлия Игоревна Суховерша – специалист отдела управления проектами РОО «Открытая Россия», г. Москва.

Использование проблемного подхода при изучении геометрического материала

Л.Л. Николау



На современном этапе развития педагогической науки и практики одной из самых актуальных является проблема построения таких технологий обучения, которые были бы ориентированы не только на формирование у школьников знаний, умений и навыков, но и на развитие детей. При этом особое внимание мы считаем необходимым уделять формированию элементарных геометрических представлений у младших школьников, так как «в программах и учебниках для младших классов по математике, если говорить о геометрии, не учитывается ни умственное развитие ребенка, ни его возрастные особенности, ни его интерес к геометрической деятельности в этом возрасте, ни богатый геометрический опыт детей» (И.Ф. Шарыгин).

Знакомство с геометрическими фигурами и телами происходит на первых же уроках, где эти фигуры используются в качестве объектов счета предметов. В дальнейшем, согласно программе того или иного года обучения, даются описания или простейшие определения геометрических понятий.

Каждое геометрическое понятие должно быть правильно воспринято и осмысленно усвоено на уроке всеми учащимися. Одним из эффективных средств для достижения этой цели является использование проблемного подхода, который заключается в создании перед учащимися проблемных ситуаций, их осознании, принятии и разрешении в процессе взаимодействия учителя и учащихся при максимальной самостоятельности последних.

Выбор **способа создания проблемной ситуации** зависит в первую очередь от приема раскрытия содержания понятий, от уровня их изучения и от педагогического мастерства учителя. Немалое значение имеют также познавательные, эмоционально-волевые, мотивационно-потребностные особенности учащихся. Особенно важно, чтобы предлагаемый материал находился в зоне ближайшего развития ученика, так как, по мнению крупнейшего специалиста по проблемным ситуациям в мышлении и обучении А.М. Матюшкина, «процесс мышления возникает лишь при определенной степени рассогласования между усвоенными и усваиваемыми знаниями, соответствующей некоторой единице, определяемой творческими возможностями и уровнем развития субъекта. Собственно, только в этом относительно узком диапазоне рассогласования и возможен процесс мышления, приводящий к выявлению неизвестного в возникающей проблемной ситуации» [3].

Опираясь на эти требования, учитель при планировании урока должен разумно сочетать наглядность, проблемные вопросы и задания, проблемный диалог, чтобы каждый ученик включился в самостоятельную поисковую деятельность по решению проблем и «открытию понятий».

Использование **проблемного диалога** на уроках математики, как и другие формы обучения, требует от его участников определенного опыта. Для введения учащихся в ситуацию диалога рекомендуем учителям использовать такие элементы, как:

– диагностика готовности учащихся к диалогическому общению;

– наличие базовых знаний, коммуникативного опыта;

– установка на самоизложение и восприятие иных точек зрения;

– поиск опорных мотивов, т.е. тех волнующих учащихся начальных классов вопросов и проблем, благодаря которым может сложиться собственное осмысление изучаемого материала;

– переработка учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов и заданий (задач);

– проработка различных возможных вариантов развития сюжетных линий диалога;

– проектирование способов взаимодействия младших школьников, их участия в дискуссии, их возможных ролей;

– гипотетическое выявление зон импровизации, т.е. таких суждений в диалоге, которые трудно заранее предусмотреть.

Особое значение для диалогического общения имеет умение учителя задавать вопросы.

Как мы знаем, вопросы могут формулироваться по-разному. Сравним несколько вариантов постановки вопроса, которые требуют от ученика начальных классов знаний понятия «равнобедренный треугольник»:

1) Что такое равнобедренный треугольник?

2) Какой треугольник называется равнобедренным?

3) Какие условия необходимы, чтобы треугольник был равнобедренным?

4) На каком основании можно сделать вывод, что треугольник является равнобедренным?

Первые два варианта мы называем репродуктивными вопросами, так как ответы на них предполагают только воспроизведение определения равнобедренного треугольника, а третий и четвертый вопросы, названные нами проблемными, стимулируют ребенка к размышлению, анализу, выбору вариантов ответа, доказательству, а также дают возможность другим ученикам участвовать в дискуссии.

Выделим некоторые **требования**, которые помогут учителям в овладении умением задавать ученикам корректные вопросы.

1. Вопросы должны быть поставлены ясно и четко.

2. Поиск ответа должен вызвать у ученика определенное умственное усилие и желание высказать собственное мнение.

3. Вопросы того или иного этапа урока должны быть выстроены в строгой последовательности и соответствовать определенной системе.

4. Ценность вопроса возрастает, ког-

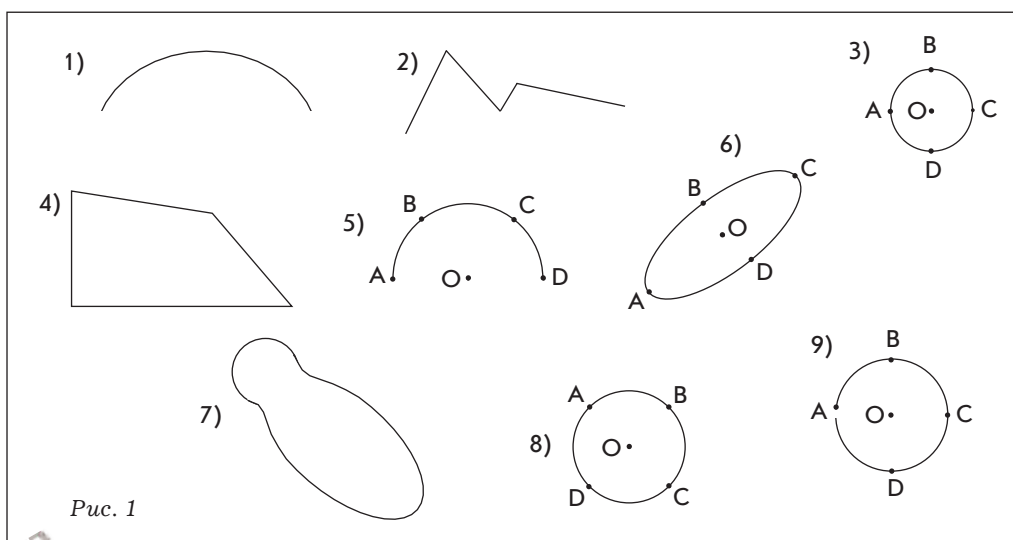


Рис. 1

да он сопровождается эмоциональной окраской или наглядным материалом.

Поясним сказанное на примере ознакомления учеников начальных классов с понятиями «круг» и «окружность», когда учитель задает классу репродуктивные и проблемные вопросы, выстроенные в строгой логической последовательности.

На доске нарисованы различные фигуры (см. рис. 1).

Вопросы и задания ученикам:

1) Какие из нарисованных на доске фигур можно назвать линиями? (Все.)

2) Уточните, какие из нарисованных на доске линий являются ломаными, а какие – кривыми? (2, 4 – ломаные линии; 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9 – кривые.)

3) Разделите кривые линии на две группы: замкнутые и незамкнутые. Какие фигуры окажутся в первой группе, а какие – во второй? (Замкнутые кривые линии – 3, 6, 7, 8; незамкнутые – 1, 5, 9.)

4) В фигурах 3, 6, 8, которые являются замкнутыми кривыми линиями, расставлены точки. Можно ли утверждать, что расстояния от точки O до точек A, B, C, D в каждой фигуре одинаковые? (В фигуре 6 расстояния от точки O до точек A, B, C, D не одинаковые, а в фигурах 3 и 8 – одинаковые.)

5) К доске приглашаются три ученика, которым предстоит убедить класс в том, что расстояния от точки O до точек A, B, C, D в фигурах 3 и 8 одинаковые, а в фигуре 6 – разные, измерив эти расстояния при помощи линейки или циркуля.

6) Остальные ученики класса сравнивают фигуры 6 и 8. (Сходство: замкнутые кривые линии имеют внутри точку, отмеченную буквой O , на самих замкнутых кривых линиях отмечены точки A, B, C, D . Отличия: расстояния от точки O до точек A, B, C, D в фигуре 6 – разные, в фигуре 8 – одинаковые.)

7) Как вы думаете, почему фигура 8 является окружностью, а фигура 6 не является окружностью? (Потому что в фигуре 8 расстояния от точки O до точек A, B, C, D , а также

всех остальных ее точек одинаковые, а в фигуре 6 – разные.)

8) Назовите существенные признаки окружности. (Это кривая замкнутая линия; расстояния от точки O , называемой центром, до всех точек на окружности одинаковые.)

9) Можно ли назвать окружностями фигуры 5, 7, 9? (Нет. Фигуры 9 и 5 не являются замкнутыми кривыми, а фигура 7 не имеет центра, расстояния от которого до всех точек фигуры были бы одинаковыми.)

10) Чем отличаются окружности 3 и 8? (Расстоянием от точки O до точек на окружности.)

11) Если мы отметим любую другую точку на окружности 8 и измерим расстояние от точки O – центра окружности – до данной точки, оно будет одинаковым с расстоянием от точки O до точек A, B, C, D ? (Да.)

12) Расстояние от центра окружности O до любой точки на окружности называется радиусом и обычно обозначается латинской буквой R .

Используя циркуль, постройте в тетрадах две окружности с одинаковым радиусом, равным 2 см.

13) Закрасьте ту часть тетрадного листа, которая ограничена первой окружностью. (Пока ученики выполняют это задание, учитель вывешивает на доске большой лист бумаги с таким же рисунком, как у учеников.)

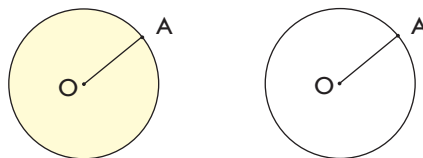


Рис. 2

14) Как вы думаете, чем можно объяснить, что первая фигура называется кругом, а не окружностью? (Первая фигура закрашена, т.е. ей принадлежат все точки, находящиеся внутри этой фигуры, и она называется кругом.)

16) Чем отличается круг от окружности?

17) Послушайте стихотворение и постарайтесь разрешить спор, возникший между кругом и окружностью:

Встретились окружность
и кругом,

Спорить стали вот о чем:
Кто главнее всех в округе?
Кто сначала, кто потом?
Круг сказал, что он главнее:
«Я большой и, посмотри,
Весь заполнен в середине,
И по краю, и внутри».
Тут воскликнула окружность:
«Жить не сможешь без меня!
Я не просто загогулька –
А граница я твоя!»
Долго спорили фигуры,
Кто из них кого главней,
И соседей опросили,
И знакомых, и друзей.
Но закончить этот спор
Не смогли и до сих пор,
В чью же пользу и без ссор
Разрешится этот спор?

(Ученики высказывают свои мнения о том, какую фигуру они считают «главнее».)

17) Какие знакомые вам предметы имеют форму круга, а какие – форму окружности?

Итак, мы продемонстрировали вам, как на этапе знакомства с новыми геометрическими понятиями можно использовать в основном проблемные вопросы и задания. Их выполнение должно осуществляться в ходе совместной деятельности учителя и учащихся, в процессе анализа и сопоставления различных суждений, точек зрения, выделяющих существенные признаки изучаемых геометрических фигур.

Очень важное значение при изучении элементов геометрии мы отводим также заданиям, направленным на воспроизведение знаний и их применение. На этом этапе по мере возможности следует заменить **репродуктивные задания на творческие, эвристические**. Именно такие проблемные задания творческого характера помогают ученикам осмыслить учебный материал, закрепить полученные знания, научиться применять их в новой ситуации. Приведем несколько таких заданий, которые можно

предложить ученикам на том же уроке по теме «Круг и окружность»:

1. Не нарушая закономерностей, нарисуй радиусы в последних окружностях.

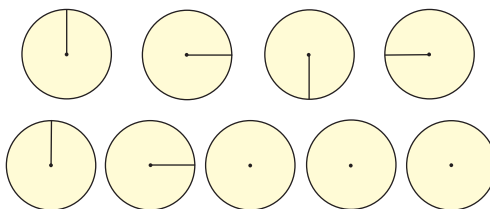


Рис. 3

2. Работа в парах.

Ученики, сидящие за одной партой, составляют «словесный портрет» круга и окружности и читают друг другу.

3. Как чертили в старину.

Ученикам предлагается представить, что они попали в далекое прошлое и им нужно нарисовать окружность при условии, что циркуль еще не изобрели.

4. Математическое исследование.

Ученикам предлагается выступить в роли ученых исследователей. Нужно соединить отрезком две точки окружности таким образом, чтобы данный отрезок проходил и через центр окружности. Написать выражение, по которому можно найти длину этого отрезка, если известен радиус окружности.

5. Составь загадку о круге, об окружности.

6. Геометрические орнаменты (рис. 4).

а) Раскрась цветными карандашами орнаменты.

б) Придумай свой орнамент, где использовались бы круги, окружности или их части.

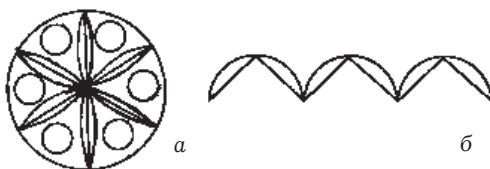


Рис. 4

7. Рассмотрите пары окружностей и начертите такие же. Как они расположе-

ны относительно друг друга? Обозначь буквами общие точки окружностей.

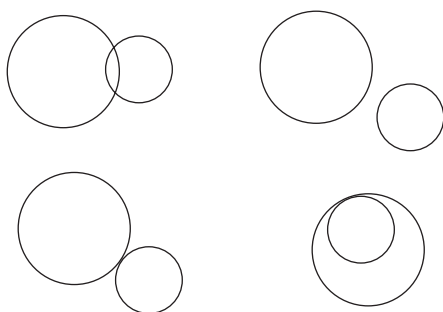


Рис. 5

8. Начерти окружность и прямую. Как они могут располагаться относительно друг друга? Начерти различные случаи.

9. На окружности отметили три точки и соединили их отрезками. Начерти такую фигуру. У тебя получился треугольник, вписанный в окружность. Все его вершины лежат на окружности. Начерти вписанный в окружность четырехугольник, пятиугольник.

10. Можно ли провести окружность с центром в точке O так, чтобы она проходила через точки A, B, C, D ?

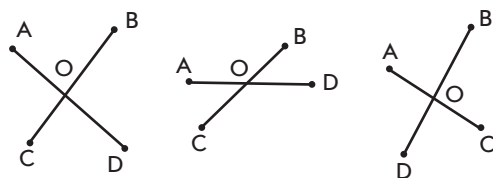


Рис. 6

11. Конкурс рисунков.

Класс делится на группы. Каждой из них предлагается «оживить» определенную геометрическую фигуру, украсив ее и превратив тем самым в цветной рисунок, представляющий собой какой-либо образ. Готовые работы дети комментируют, обсуждают.

12. Сад окружностей и кругов.

С помощью кругов и окружностей ученики должны нарисовать сказочный сад.

На выполнение некоторых из этих творческих заданий потре-

буется немалое время, поэтому можно предложить закончить их дома или даже выполнить дома полностью.

Составляя и включая в свои уроки подобные проблемные задания, учитель должен иметь в виду то обстоятельство, что мыслительная активность ученика определяется не только характером и содержанием задания, но и индивидуальными творческими возможностями ученика и его подготовкой.

Широко используются в начальных классах и другие проблемные задания с геометрическим материалом, которые развивают у младших школьников воображение, речь и мышление, формируют практические умения и навыки. Это задания на:

- классификацию геометрических фигур;
- деление фигур на части;
- составление геометрических фигур заданной формы из других геометрических фигур;
- вычленение фигур и тел на чертеже сложной конфигурации;
- распознавание знакомых фигур и тел в окружающей обстановке;
- определение геометрических форм предметов и их частей и др.

Использование проблемного подхода при изучении геометрического материала создает благоприятные условия для развития у младших школьников познавательных интересов, формирует у них стремление к размышлению, самостоятельному творчеству и способствует сознательному усвоению геометрических понятий.

Лидия Леонидовна Николау – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения факультета педагогики и психологии Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, Республика Молдова.

Процесс познания должен идти «от учеников»

Л.А. Копытова

Сегодня очень важна готовность человека действовать инициативно и творчески при любых обстоятельствах – этот социальный запрос соответствует потребностям ребенка быть самостоятельным, знать и уметь использовать свои возможности. Главная цель моей работы с детьми – развитие их умственных способностей, т.е. умений наблюдать, сравнивать, анализировать, обобщать, делать выводы, находить закономерности.

Такой подход к деятельности учеников определяет характер знаний, которые предлагаю им я, учитель: они должны служить пищей для ума. Необходимо давать детям такие знания, которые требуют от учеников размышления – какое правило объединяет несколько заданий; чем задачи и примеры сегодняшнего урока отличаются от выполненных накануне; чей план из написанных на доске более удачный; на какие группы разделить примеры, прежде чем их решить, и т.п.

Я убеждена – процесс познания идет «от учеников». Например, в самом начале урока дети получают задание: $12 \cdot 3$. С такими заданиями они еще не встречались. Эффект неожиданности включает ориентировочно-исследовательскую реакцию. Каждый ребенок идет к решению своим путем. Одни предлагают начать выполнять задание на внетабличное умножение, перемножая десятки, другие предпочитают начинать умножение с единиц, третьи используют сложение. Рассматриваем вместе с детьми разные способы решения. Ученики сами определяют, какое из них рациональнее, делают выводы о том, что этот пример на внетабличное умножение решается с применением таблицы.

Идти в процессе обучения «от учеников» – это значит организовывать и направлять коллективный поиск решения, подхватывая нужную мысль, высказанную детьми в ходе обсуждения. Чтобы пробудить самостоятельную мысль учеников, ставлю перед ними вопросы в общем виде. Например: «Что вы можете сказать о числе 9?», «Расскажите все, что вы знаете об этой букве». Это дает возможность:

а) выявить, на что способны ученики, в том числе и «слабые», в таких видах учебной деятельности, как наблюдения или практические действия;

б) помочь менее продвинутым ученикам через ответы хорошо успевающих.

Приведу несколько примеров заданий, которые я предлагаю детям на уроках по разным предметам.

Урок русского языка во 2-м классе, тема «Состав слова».

Даны слова: *город, лесник, снежок, городок, пригород, вылет, лес*.

Учитель вступает в диалог с детьми.

Учитель: Что вы можете сказать о данных словах?

Дети: Это имена существительные.

Учитель: А что вы еще заметили?

Дети: Среди них есть однокоренные, односложные, двусложные, трехсложные, разные по составу.

Учитель: Сгруппируйте их по разным признакам.

Дети группируют однокоренные слова (*город, пригород, городок; лесник, лес*) и т.д.

Учитель: Если можно, добавьте в каждую группу по два слова, чтобы они были «лишними». Разберите слова по составу. Выпишите «лишние» слова, образуйте с каждым из них группу слов, объединенных каким-либо признаком.

Эти задания требуют от учащихся совершения различных мыслительных операций: обобщения, классификации, рассуждения, перехода от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному.

Очень важно, чтобы каждый ребенок осознанно относился к процессу

своего обучения и в состоянии был оценить: что он знал, а что нового ему открылось в изучаемом предмете, рассказе, явлении. Над этим мы тоже много работаем вместе с детьми.

Так, знакомясь **на уроке чтения** с содержанием отрывка из сказки С. Маршака «Двенадцать месяцев», дети сначала и не заметили, какой из братьев-месяцев оказался самым строгим к Падчерице. Лишь затем, видя ее приветливость и трудолюбие, и этот братец стал снисходительным и добрым к ней. А почему? Дети нашли в тексте слова, характеризующие каждого героя, а затем сделали вывод. Когда мы инсценировали эту сказку, ребята старались голосом и жестами показать характер каждого героя и его отношение к другим персонажам. Таким образом дети начинают осознавать процесс перечитывания произведений как открытие нового в них.

Умение сознательно мыслить пробуждает **решение задач различными способами**. Выработка привычки к поиску другого варианта решения играет большую роль в будущей научной и творческой деятельности моих учеников. Поэтому на уроках я систематически предлагаю детям решить задачи различными способами. Ребятам этот вид работы очень нравится. Стараюсь подбирать для них нестандартные задания:

1. «Ошибки-невидимки».

Ничего не зачеркивая, сделай ошибку «невидимой». Дай разные варианты ответов.

$$\begin{array}{ll} 10 < 10 & 8 = 7 \\ 10 < 100 & 8 = 7 + 1 \\ 10 < 10 + 5 & 15 - 8 = 7 \\ 15 - 10 < 10 & \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 6 + 3 = 10 \\ 6 + 3 = 10 - 1 \\ 1 + 6 + 3 = 10 \end{array}$$

Цель: развитие логического мышления, внимания, сообразительности.

Форма работы:

- 1) индивидуальная,

- 2) в парах,

- 3) фронтальная.

Результат: развитие интереса к предмету, умения сравнивать, анализировать.

2. «Анаграмма».

Поменяй местами буквы в перепутанных словах и получишь слова, относящиеся к предмету «Окружающий мир». Запиши их. Найди лишнее слово.

ш ь ы м – мышь

с ь р ы – рысь

ц а я з – заяц

т д я л е – дятел

Цель: развитие воображения, умения наблюдать, сравнивать, анализировать.

Форма работы:

- 1) индивидуальная,

- 2) в парах,

- 3) фронтальная.

Результат: рост уровня учебно-познавательной деятельности учащихся, развитие логического мышления.

3. «Логический ряд».

Найди недостающее число. Запиши закономерность, по которой ты нашел это число.

$$9, 7, 12, 10, 15, 13, \dots (18)$$

I способ: поочередно осуществляем действия – сложение и вычитание, т.е. вычитаем 2, прибавляем 5.

II способ: осуществляем действие сложения – прибавляем 3 через число:



$$\begin{array}{c}
 9, 7, 12, 10, 15, 13 (18) \\
 + \quad 3
 \end{array}$$

Цель: развитие наблюдательности, умения сравнивать, анализировать.

Форма работы:

- 1) индивидуальная,
- 2) в парах,
- 3) фронтальная.

Результат: осознанность действий со стороны самого ученика, развитие логического мышления.

Подобные задания способствуют развитию умственных способностей, так как они побуждают и направляют мысли учащихся, требуют от детей самостоятельного решения познавательных задач. А разные формы работы (индивидуальная, в парах, фронтальная) помогают сделать эти задания доступными, отвечающими уровню подготовки каждого ученика.

На занятиях передо мной стоит еще одна очень важная задача – создание особой атмосферы доверия, доброжелательности, теплоты, в которой дети чувствуют себя уверенно и спокойно. Я не стараюсь критиковать или поправлять их, а хвалю – даже за самую маленькую удачу, за каждое верно найденное слово, за старание и трудолюбие. Поощрение со стороны учителя – это признание способностей ребенка, оно стимулирует его к дальнейшему творчеству.

Лариса Николаевна Копытова – учитель начальных классов школы № 1, г. Мыски Кемеровской обл.

Уважаемые читатели!

Эта информация для тех, кто хочет опубликовать свои статьи в нашем журнале.

1. Объем рукописи не должен превышать 8 (восемь) страниц машинописного текста, включая список цитируемой литературы.

2. Статья должна быть набрана на компьютере или напечатана на машинке через два интервала (27–28 строк по 60 знаков, поля слева – 3 см, справа – 1 см).

3. К статье автор прилагает написанное от руки заявление на имя главного редактора с просьбой о публикации данной статьи. Без указанного заявления статьи **не рассматриваются**.

4. В конце статьи мы просим автора поставить свою подпись, а затем указать свои фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, домашний адрес с индексом, телефон, паспортные данные.

5. Авторы могут приложить к распечатке дискету (WinWord 5, 6).

6. Мы просим уважаемых авторов, присылающих разработки уроков, оформлять их в виде статьи, обосновывая во вступлении выбор тем и форм уроков, использование методических приемов и т.д.

К сожалению, редакция не имеет возможности рецензировать рукописи и возвращать их.

Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

Редакция оставляет за собой право на редактирование рукописей, сокращение их объема, изменение заголовков, отказ от публикации.

Ваши статьи просим отправлять по адресу:

111123 Москва, а/я 2, журнал «Начальная школа плюс До и После»

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

Научить думать над смыслом слова

Т.Д. Бочкарева

Начну с примера из реальной жизни. Дочь моей приятельницы (восьмиклассница) спрашивает:

– Мама, а как правильно написать: *палесос* или *полесос*?

Других вариантов написания хорошо всем знакомого слова даже не возникает! Ну, почему ребенок, русский, владеющий разговорной речью, не задумывается о том, что он пишет и как надо писать? Ведь чтобы разрешить орфографическую задачу, которую он сам же сумел поставить, надо только подумать, от какого слова происходит «искомое». Раз *пылесос* – значит, он «сосет пыль». И ответ готов! Но наш среднестатистический ученик не готов к этому, он не задумывается, он не умеет думать, **не приучен!**

У меня, как и у каждого практикующего словесника, есть немало подобных «перлов» в копилке. Вот, например, пишем под диктовку слово *детсад*. На доске появляется запись: *дедсад*. Вызванный к доске ученик спокойно кладет на место мел. Останавливаю. Обращаюсь к классу: посмотрите на доску! Сообразительные начинают улыбаться (но их так мало!). Остальные недоумевают: куда смотреть? Они **не понимают**, в чем дело! И только когда я подчеркиваю в слове *дедсад* букву, некоторые (но опять-таки не все) делают открытие: там же надо писать Т! И только с третьей попытки, когда спрашиваешь самых безнадежных: кто же ходит в детсад – *дети* или *деды*? – начинают улыбаться все – поняли!

Где же, на каком этапе, когда мы упускаем эту работу, почему мы не учим детей думать? Как сделать так, чтобы наша работа опережала их еще не сделанные ошибки?

В учебниках по традиционной методике очень правильно говорится, что на каждом уроке русского

языка постоянно должен звучать вопрос: почему? Но очень часто этим *почему?* мы стараемся только объяснить какое-то правило, то или иное написание, но никак не смысл слова, не его лексическое значение и при этом не учим думать, от какого слова оно образовано и что обозначает. Вот одно из типичных написаний: *начёвка*. Спрашиваю ученика: от какого слова образовано это существительное? Следует незамедлительный ответ: от слова *ночь*. Так в чем же дело? Или: *ресковать*. От какого слова? *Риск*. Ну, так и пиши! Но почему ребенок не думает сам, а начинает размышлять только после наводящих вопросов? И как сыграть на опережение?

Мне кажется, что надо находить возможность на каждом уроке разбирать 2–3 таких слова, из числа наиболее употребительных, объяснять их, записывать, запоминать. А потом, на следующих уроках, возвращаться к ним, многократно «прокручивая» в памяти детей одно и то же. Здесь уже подключается и произвольная память. Если делать это регулярно, результат не заставит себя ждать.

Есть в моей практике и такой вид работы: «Различай пары слов!» Мы берем для наблюдения пары слов, которые различаются только одной буквой. Таких пар можно набрать много. Приведу несколько примеров:

спишите – спешите
обижать – обежать
посидеть – поседеть
проживал – прожевал
развивается – развеивается
полоскать – поласкать
посветить – посвятить
умолять – умять
старожил – сторожил
запивать – запевать
бал – балл
увидать – увядать
лезть – лесть
послать – постлать

При работе с этими парами подбираются словосочетания, из которых

явственно проступает их смысл. Занятие это увлекательное и очень полезное. С особым энтузиазмом разбирается пара *послатъ – постлатъ*. Как правило, в начале работы вариант предлагается только один – *послатъ*. После того как мы разбираем разницу, ребята начинают смеяться над тем, что они сами только что «послали» ковер на пол. И крепко запоминают: слово *постлатъ* образовано от слова *стелить*. Значит, ковер надо *постлатъ* на пол.

На следующих уроках, возвращаясь к этим парам, предлагаю их с другими приставками, например: *услать в магазин – устлатъ гнездо пухом, выслать из страны – выстлатъ досками, заслатъ шпиона в страну – застлатъ пол половиками* и т.д. И тут дети начинают **думать сами**. А это и есть наша стратегическая задача. Повторюсь: снова и снова необходим возврат к пройденному и заучивание на основе уже объясненного и понятого. Далеко не случайна многовековая учительская поговорка «Повторение – мать учения». Да и новых способов учить, кажется, больше нет. Все они давно известны, просто не всегда выполняются нами как надо.

Хочется поделиться еще одним способом учить детей думать, наблюдать, формулировать мысль. Этот вид работы я называю «Распространите фразу». Детям дается короткая фраза, например: *Цветок распустился*. Надо эту фразу распространить: либо описать распустившийся цветок, либо рассказать о каких-то событиях, произошедших вокруг него, либо сочинить историю, с ним связанную, но так, чтобы она была достоверной и в нее можно было бы поверить. Эти требования касаются смыслового оформления фразы. Есть требования и к стилевому ее оформлению. Например, рассматриваем так называемый «троекратный повтор» и инверсию (перестановку слов). Читаем для сравнения фразы, в которых нет повторов, и фразы, где они есть, указываем разницу, слушаем, как это звучит, затем переделываем фразу в соответ-

ствии с замечаниями и снова слушаем. Исходная фраза может находиться в любом месте текста – в его начале, в середине или в конце.

Работа строится так: сначала дети «получают» фразу, обдумывают ее, потом пишут и читают вслух, выносят плоды своего творчества на суд слушателей. А уж те придираются ко всему: и к смыслу, и к стилю, ищут повторы, находят инверсию и восторгаются ею.

Поначалу эта работа удастся не многим, но постепенно ученики втягиваются в работу, начинают «обсасывать» исходную фразу со всех сторон, и с каждым разом качество описаний улучшается. Ребята увлекаются, придумывают, фантазируют, мобилизуя весь свой словарный запас, и у некоторых из них рождаются настоящие шедевры. Приведу два варианта распространения фразы *Свеча догорала*, чтобы показать разный подход к теме.

Церковная свеча, поставленная мною за упокой душ близких мне людей, медленно и тихо догорала...

Воск свечи, словно слеза, быстро скатывался по ней. И каждая его капелька несла в себе воспоминания о счастливых днях, проведенных с этими людьми, каждая капелька заставляла меня задумываться о жизни моей, о том, что упустила я, прожив свои 15 лет. В этих восковых слезах я словно видела лица людей, которые меня успокаивали, ставили на нужную линию жизни...

Я долго смотрела на горящую свечу и чувствовала, какое душевное спокойствие обретала я, как душа моя очищалась, как начала я новую жизнь...

Л. Пузырева

(Подчеркнуты инверсия – перестановка слов и троекратный повтор.)

А вот другой вариант распространения этой же фразы:

Свеча догорала... И только тусклый свет ее придавал этой комнате какую-то таинственность, загадочность, необычность. Воск свечи крупными градинками капал на резной подсвечник. Казалось, что

со щек прекрасной девушки скатывались слезинки — последнее воспоминание о прошедшей первой любви...

Вот так же, как и свеча, догорали ее последние надежды. И от этого еще тяжелее было на душе ее. Она сравнивала себя с этой свечой, которая так не вечна! Но пусть недолг ее век, она очень нужна кому-то, и свет, исходящий от нее, прекрасен, необходим, нужен людям.

Э. Шафиева

Можете сами убедиться, как по-разному решили свою задачу мои ученицы. Но в том и другом варианте есть троекратные повторы и инверсия. А как от этого выигрывает текст!

После того как первый автор действительно прочитал свою миниатюру, в классе установилась тишина. Все задумались над услышанным. А это значит, что эти строки затронули всех, заставили слушателей сопереживать. Мне кажется, что именно в такие моменты и проявляется родство душ. Дети переживают такие глубокие чувства, каких у них еще не было в жизни, задумываются о многом, о чем-то еще неясном,

но обязательно светлом и хорошем. А на моих глазах выступают слезы, и в душе оживает радость: они думают!

Самые удачные тексты собраны у меня в специальном альбоме, который называется «Маленькие шедевры». Иногда ребята пишат стихами, что тоже о многом говорит. Это замечательно! Пусть эти стихи несовершенны. Но ведь за их сочинение берутся тогда, когда есть потребность души выразить себя в поэтических строчках. Стало быть, наши дети не столь уж безнадежны, как нам порой кажется. Просто надо найти путь к их душам и скрытым талантам, создать условия для проявления их творческих порывов, надо дать им возможность высказаться и почувствовать себя автором сначала фразы, потом — хорошего сочинения, а потом и автором своей собственной судьбы, которая зависит от самого человека.

Т.Д. Бочкарева — преподаватель Мензелинского педагогического колледжа, Республика Татарстан.



Внимание! Новинка!

Издательство «Баласс» выпустило

«Сборники диктантов по русскому языку»

для 5–7 классов (орфография) и 8–9 классов (пунктуация)

(автор Е.С. Барова)

- ◆ В сборники включены:
 - оригинальные авторские тексты диктантов,
 - тексты из художественных произведений.
- ◆ Тексты диктантов тематически объединены.
- ◆ Система обучающих и контрольных диктантов позволяет последовательно развивать орфографические и пунктуационные умения.
- ◆ Предусмотрены задания для фронтальной, групповой и индивидуальной работы с учащимися.
- ◆ Сборники могут использоваться параллельно с любым учебником русского языка.

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

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

<http://www.mtu-net.ru/balass>

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

«Кто во что верит?»

(Урок истории в 4-м классе)

И.В. Ситникова

Третий год в нашей школе обучение в начальных классах ведется по Образовательной системе «Школа 2100». Учителя активно занимаются на курсах, часто выезжают в другие школы, посещают открытые уроки, принимают участие в их анализе, консультируются с авторами учебников – т.е. старательно набираются опыта в работе по новой системе. Это очень интересно и полезно.

И вот впервые семинар по окружающему миру был организован в нашей школе. Администрация предложила мне принять участие в его работе и показать урок истории* в 4-м классе. Для меня это предложение было большой честью, но и в то же время огромной ответственностью, так как я понимала, что на уроке будут присутствовать и авторы учебников, и методист, и учителя из разных школ г. Москвы.

Следовательно, я должна буду не просто дать детям новое знание, но и поделиться опытом работы, показать технологию урока, заинтересовать учителей, дать образец урока истории. Я впервые готовилась к уроку такого уровня, поэтому были и сомнения, и переживания, и опасения. Вместе с тем мне было интересно попробовать свои силы, проверить и свою готовность, и готовность моих учеников к такому уроку-экзамену.

Вот в таком настроении я начала подготовку к уроку. Первое, что необходимо было сделать, – выбрать тему. По планированию выпадал урок 23 – «Кто во что верит?». Эта тема никаких ярких эмоций у меня не вызвала, хуже

того – появилось ощущение, что мой открытый урок находится на грани провала. Я даже хотела взять другую тему, но подумала и решила: пусть все будет так, как должно быть! Коллеги, услышав о теме моего урока, стали сочувствовать еще больше:

– Ну и тему ты выбрала! – говорили одни. – «Кто во что верит?» Это прямо как «Кто во что горазд»!

– Звучит, как тема передачи «Большая стирка», – иронизировали другие.

А я начала вживаться в тему урока. Внимательно прочитала текст учебника, заглянула в тетрадь с заданиями. Что ж, тема действительно попалась непростая. Трудно было представить, как изложить материал, создать проблемную ситуацию и вообще доступно объяснить детям такие понятия, как «язычество», «религия», «атеизм», «церковь», «священнослужители»...

Мне не хотелось буквально следовать рекомендациям из методической литературы. Необходимо было найти что-то свое, яркое, близкое моим ученикам. И потом, всегда «роднее» и успешнее тот урок, который создается самостоятельно. Как же заинтересовать ребят такой темой? Как создать мотив для работы на уроке, чтобы у них возникла потребность получить ответ на вопрос – кто во что верит? Какие приемы работы выбрать, в какой последовательности их применить, чтобы в итоге ученики сформулировали вывод урока и желательно сами? Какой наглядный материал использовать? Как организовать смену видов деятельности?..

Эти и еще многие другие вопросы я поставила перед собой в начале работы. Стала составлять конспект урока как сценарий спектакля. Выделила основные этапы, затем стала думать, каким содержанием их наполнить. Оказалось, что материала слишком много,

* Речь идет о предмете «Окружающий мир» – блок «Обществознание» (учебник «Человек и человечество»). Этот историко-обществоведческий материал коллеги упорно продолжают называть «историей», что не совсем верно, хотя, возможно, и удобнее. В частности, в данном случае речь идет об уроке, содержащем материал обществоведческих наук – религиоведения и этики. (Примеч. Д.Д. Данилова.)

объяснения получаются сложные, а иллюстрировать особенно нечего. Словом, оптимизма не прибавлялось.

Я еще раз медленно, подробно прочитала весь материал урока, поставив перед собой цель самой хорошо изучить основные понятия. Помогла мне в этом информация из методички под рубрикой «К сведению учителя»: я разобралась в способах восприятия мира, в сущности понятий «религия» и «атеизм». Из всего объема полученной информации выделила главные мысли, выводы, записала их на отдельных листах.

Приведу примеры нескольких таких записей:

Основная задача урока – осмысление того, что единое человечество состоит из людей религиозного и атеистического типов мировоззрения.

Два основных понятия: **вера** – внутреннее принятие человеком чего-либо как достоверного (религиозное восприятие мира); **атеизм** – неприятие религиозных представлений о мире. Эти понятия необходимо развести.

Главный вопрос урока: «Могут ли все люди думать одинаково?».

Вывод урока: во что верить, а во что нет, каждый человек решает сам, главные его подсказки – разум и совесть.

Я постепенно стала сживаться с темой урока, она уже не казалась мне безликой и неинтересной, многие трудности отступили. Я даже стала чувствовать необходимость, значимость этой темы. Я поняла, что мне обязательно нужно помочь моим ученикам разобраться в том, как им воспринимать окружающий мир, во что верить, а во что нет.

В ходе подготовки урока хорошей моральной поддержкой для меня послужила консультация автора учебника по истории Дмитрия Даимовича Данилова. Появилась уверенность в том, что я все делаю правильно. Теперь подробнее опишу, что же у меня получилось в итоге.

Начало урока должно быть «ярким пятном», вызывающим интерес у детей. Ну и, конечно, на открытом

уроке важно привлечь внимание гостей, чтобы всем стало интересно.

Поэтому этап **актуализации знаний** проходил в форме ток-шоу «Глас человечества»: в студию пришло звуковое письмо – песня «Черный кот» (слушали мы только первый куплет и припев). Вместе с учениками мы обсуждали, верить ли в то, что «не повезет, если черный кот дорогу перейдет», и вообще, верить в приметы или нет. Дети были включены в диалог, опирались на свой жизненный опыт, приводили примеры, высказывали разные мнения.

Чтобы выйти на тему религии и детям это было бы несложно понять, я «пригласила в студию» двух поспоривших учеников (шестиклассников из моего предыдущего выпуска). Они в ярком диалоге, взятом из учебника, спорили на тему «Существует ли Бог?»:

– А где, по-твоему, Бог живет? Ведь не на небе же! В верхних слоях атмосферы очень холодно. А в космосе вообще никто жить не может.

– А бабушка Тамара мне говорила, что Бог у каждого в душе живет!

Моим ученикам, которые с большой заинтересованностью слушали диалог, предлагалось разрешить этот спор и определить, кто прав (уже в этот момент урока я поняла, что дети приняли ситуацию, у них появился мотив действия и они хотят участвовать в обсуждении создавшейся проблемы).

Проблемный диалог строился так:

– Ребята, кто прав в этом споре?

– Можно считать, что права Аня?

– Можно согласиться с Илюшей?

– Какие еще мнения у вас есть?

– Заметьте, на мои вопросы вы дали разные ответы...

– Какой вопрос у вас возникает?

В этот момент урока дети должны были **сформулировать проблему**. В принципе, они готовы были это сделать, только нужно было дать им больше времени на осознание проблемного вопроса. Но на открытом уроке дорога каждая минута, поэтому я помогала детям, и мы вместе вышли на центральный вопрос:

– Могут ли Илюша и Анюта думать одинаково?

А так как мы на прошлых уроках начали говорить о едином человечестве, обо всех людях, то вопрос обобщили и записали на доске:

– Могут ли все люди думать одинаково?

В течение всего урока мы постоянно возвращались к этому вопросу, выслушивали мнения, изменяли их, делали выводы.

Трудно, но очень важно создать на уроке проблемную ситуацию. Она становится своеобразным стержнем урока, помогающим выстроить весь учебный материал, прийти к нужным выводам.

На **этапе открытия новых знаний** мы опирались на уже изученную информацию:

– Ребята, что нам надо знать, чтобы решить проблему?

– Что мы уже знаем о многоликом человечестве с прошлых уроков?

Времени на повторение было немного, и оформить уже известный материал надо было компактно, но наглядно. В рабочей тетради к учебнику «Человек и человечество» есть очень удобная схема «Единое человечество», которую я и использовала на данном этапе. Только я взяла для работы схему из урока 22 (с. 43, № 99), где третий «лепесток» был пустым, его дети должны были заполнять в процессе открытия нового знания. Учени-

ки вспоминали и заполняли схемы в тетради, я – на доске (к нарисованной схеме прикрепляла напечатанные таблички). Работа велась коллективно. Результат см. на схеме 1.

Мы соединили во втором «лепестке» понятия «граждане» и «государство», так как это наиболее правильный вариант оформления знаний о человечестве: граждане являются частью любого государства.

– Ребята, посмотрите на главный вопрос нашего урока и предположите, что можно записать в третьем «лепестке» схемы.

– На какие множества можно разделить людей относительно веры? (*Одни верят, другие – нет.*)

(Здесь я опиралась на знания детей о множествах, полученные на уроках информатики.)

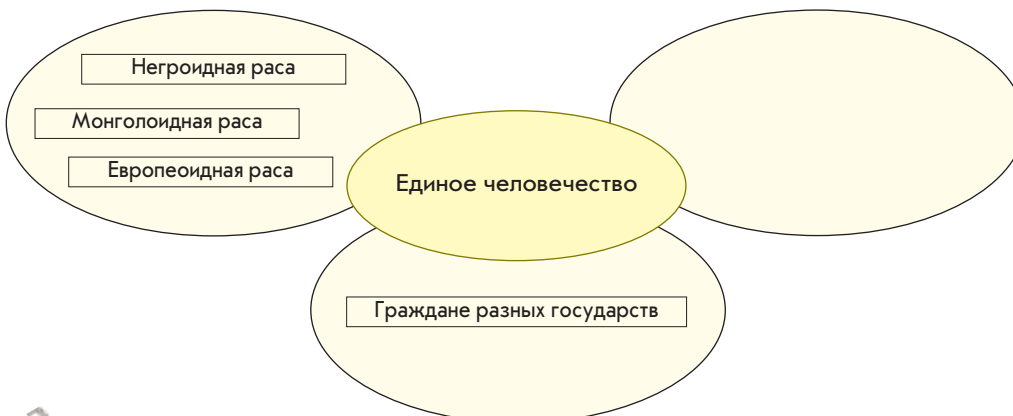
– Вспомните, во что с древних времен верят люди. (*В Бога, в разных богов...*) Таких людей называют религиозными. Следовательно, вера в Бога – это религия.

У детей уже имелись знания о мировых религиях. Следующим важным шагом на уроке было найти общее во всех религиях:

– Религий много, все они разные, но есть что-то похожее во всех религиях мира. Что же это?

Ученики «добывали» это знание из учебника, самостоятельно работая с группой рисунков «Кому и как молят-ся жители Земли» (с. 55). Общее, что

Схема 1



выделили дети на этих рисунках, – вера разных людей в сверхъестественные силы; совершение обрядов шаманами, колдунами, жрецами; поклонение богам в специально отведенных для этого местах. (Меня порадовало то, что дети затратили на эту работу не много времени: им помогли знания, полученные ранее, и таким образом осуществилась связь уроков истории.)

Результат работы по рисункам мы отразили на доске в виде ключевых слов-понятий на табличках:

Религия = вера в Бога

Обряды

Священнослужители

Храмы

Церковь

Итогом этой работы был вывод:

– В разных местах Земли люди думают по-разному. Но есть нечто объединяющее их – это вера. Значит, мы можем собрать этих людей в одну группу, множество.

Дети сами сформулировали его название – «верующие разных религий», записали новое знание в схему-«цветок».

Следующую группу – множество в едином человечестве – дети выдели-

ли без особого труда – «люди неверующие». Только необходимо было научно назвать ее. Поэтому следующим видом деятельности учеников стало самостоятельное чтение абзаца учебника, где состоялось знакомство с понятием «атеисты».

На завершающем этапе работы получилась схема 2.

Мы собрали все знания воедино, и схема прекрасно это показывала. (Так что я зря переживала из-за недостаточной наглядности.) И эта же схема подвела нас к следующим важным вопросам:

– Кто прав в своих взглядах на мир – верующие или атеисты? Оправданы ли жестокие споры между ними? Если все люди такие разные, что не могут думать одинаково, как же им тогда жить вместе в мире и согласии на одной планете?

Мои дорогие, любимые ученики просто замечательно ответили на эти вопросы, рассудив по совести, по справедливости:

– И те и другие правы.

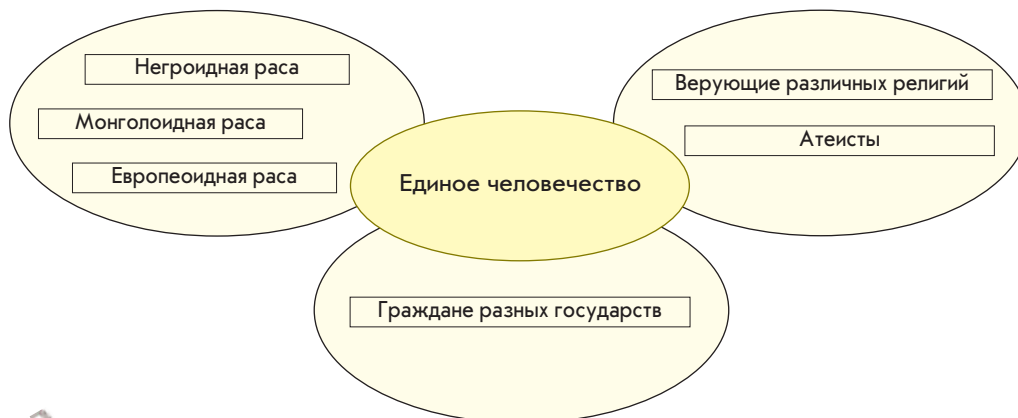
– Эти люди могут жить вместе, пусть только не пристають друг к другу, не ссорятся.

– Пусть каждый остается при своем мнении.

– Надо, чтобы люди уважали мнения друг друга, даже если они с чем-то не согласны.

– Если человек во что-то верит, не будем его осуждать.

Схема 2



И **главный вывод урока** дети сформулировали сами (без моей помощи, без учебника):

– Во что верить, а во что нет, каждый человек решает сам.

(Этот факт был прямым доказательством того, что я добила поставленной на уроке цели, мои ученики приняли и поняли новый материал.)

Смысл еще одного понятия – «совесть» – тоже не пришлось долго объяснять:

– Ребята, а что же подскажет человеку, как правильно думать, поступать, во что верить?

И тут же я услышала ответ:

– Совесть человека, его душа.

Мысленно я сказала «спасибо» опять же предыдущим урокам истории (обществознания) из разделов «Человек и его внутренний мир» и «Человек и мир людей» (урок 12), а также урокам чтения, где мы неоднократно обсуждали характеры и поступки героев и разбирались с понятиями «совесть», «мораль». И как же вообще хорошо, что многие темы разных предметов в Образовательной системе «Школа 2100» связаны, взаимопроникают, интегрируются. Это очень помогает учителю в работе, а детям позволяет знания, полученные на одном уроке, применять на других уроках тоже.

На этапе применения новых знаний ученики работали в группах по 4 человека.

– Как полученные знания могут пригодиться вам в жизни?

Ребята работали с письмом от Васи (см. тетрадь на с. 46, № 107). На основе полученной информации мои ученики исправили все ошибки в письме, пытались дать советы и Васе, и старушке со старичком, и сами себе. (Не скрою, мне очень приятно было слушать их ответы, рассуждения, советы друг другу.)

На итоговый вопрос урока «Что нового вы узнали о едином человечестве?» опять была дана масса объемных ответов, что говорило о полном усвоении всех введенных на этом уроке понятий. Один из учеников ответил так:

– Теперь я знаю, кто такие атеисты.

И для меня, и для детей урок прошел легко, динамично, результативно.

Впрочем, скажу об одном казусе. Только после окончания урока я увидела на доске большую белую полосу бумаги, которой была закрыта тема («Кто во что верит?»). Ни я, ни дети в течение урока не обратили на нее никакого внимания. После я поняла: это произошло потому, что центральный, проблемный вопрос урока «Могут ли все люди думать одинаково?» заменил нам тему, точнее, он и стал нашей темой.

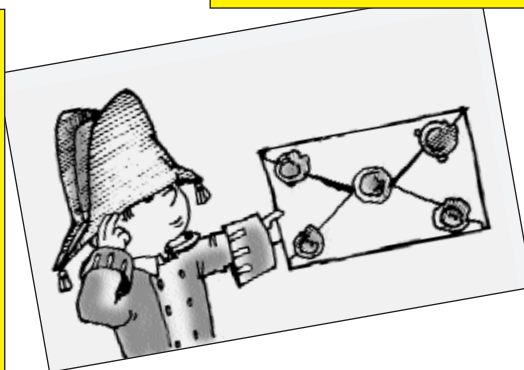
По окончании урока состоялось его коллективное обсуждение, анализ. Я, конечно, волновалась, ожидая, что услышу массу замечаний, что мне укажут на недочеты. Хотя, признаюсь, мое личное впечатление от урока было положительным, оптимистичным. Это ощущение передалось мне и от учеников тоже. Как же радостно, приятно было мне услышать от своих коллег – учителей, авторов, администрации – слова признания и благодарности за интересный урок. Рецензенты отметили хорошую спланированность, результативность, научность урока. Был также отмечен высокий уровень рассуждений детей, полнота их речи, умение спорить, делать выводы. (А учились мы этому на многих уроках и на «истории» особенно.)

Я совсем не жалею, что согласилась участвовать в работе семинара. Ощущение того, что я все делаю правильно, добиваюсь хороших результатов, во сто крат сильнее всех сомнений и переживаний, возникающих при подготовке урока. Это ощущение дает положительный заряд энергии, и с новой силой хочется работать, открывать с детьми знания, самосовершенствоваться.

Инна Владимировна Ситникова – учитель начальных классов средней общеобразовательной школы № 922, г. Москва.

**Преемственность
в реализации основных принципов
Образовательной системы
«Школа 2100»
в преподавании истории в 5-м классе**

А.А. Николаева



Мы часто слышим взаимные упреки, которыми обмениваются учителя начальной и средней школы. «Вы не научили», – говорят одни. «А вы не умеете использовать то, что мы заложили», – парируют другие.

Проблема преемственности существует не первый год. Созданы экспериментальные площадки, разработаны специальные программы, но создать в рамках каждой школы условия для обеспечения преемственности не всегда удается.

Авторы Образовательной системы «Школа 2100» многое сделали для

обеспечения содержательной преемственности, создав УМК, но необходима согласованная деятельность педагогов обеих ступеней по реализации преемственности в рамках отдельных предметов. Хотелось бы поделиться с коллегами опытом, накопленным нашей школой и мной лично в рамках экспериментальной площадки по внедрению ОС «Школа 2100».

В ходе многочисленных практических семинаров было выявлено несколько наиболее явных проблем и противоречий в организации преемственности.

Проблемы комплектования. Учитель средней школы работает в нескольких классах, состоящих из учеников разного уровня подготовки, иногда по разным образовательным системам и технологиям. Распределение классов в среднем звене часто зависит от нагрузки учителя, а не от его готовности и меняется в течение срока обучения.

Учителя средней школы зачастую не знают особенностей технологий и методик, применявшихся в начальной школе, не используют уже сформированные у учащихся умения и навыки.

Разные учителя-предметники предъявляют к учащимся различные требования.

В начальной школе

Чаще используется диалог «учитель–ученик».

Традиционна излишняя опека со стороны учителя, что снижает уровень самостоятельности учеников.

Отметки часто являются только итогом проделанной работы, в текущей работе может использоваться устное оценивание.

Утвердилось понимание, что важнее развивать умения.

В среднем звене

Требуется больше монологической речи.

Быстрый темп обучения и возросший объем содержания требуют от учащихся большей самостоятельности (возникает перегрузка).

Накопляемость текущих отметок часто становится необходимым условием работы (что иногда приводит к снижению положительной мотивации к учебе).

Сильна традиция ставить на первое место накопление знаний (фактического материала).

Учитель воспринимает своих выпускников как сформировавшихся, много умеющих учеников, имеющих чувство собственного достоинства и самоуважения.	Учитель воспринимает учеников как детей, основная задача которых – делать всё, как скажет учитель, что снижает их самооценку, одновременно теряются навыки, полученные в начальной школе.
У детей формируется эмпирическое восприятие предметных знаний.	Уже в 5-м классе требуется теоретическое восприятие понятий.

Определив основные проблемы, мы попытались спроектировать и представить мероприятия по преодолению этих проблем, сразу же сделав поправку на то, что большинство из намеченных нами мер требует поддержки администрации школы.

1. Распределить преподавательский состав для 5-го класса как можно раньше, желательно к III четверти 4-го класса.

2. Организовать взаимопосещение уроков учителями начального и среднего звена как в пассивной форме, так и в активной, когда учителя начальной школы проводят уроки в среднем звене и наоборот.

3. Проводить родительские собрания в 4-м классе с участием учителей, которые будут работать в 5-м классе.

4. Проводить совместные психолого-педагогические консилиумы, обучающие и практические семинары, тренинги, в ходе которых должны быть выработаны общие требования к учащимся, скоординирована работа учителей.

5. Внедрять единый подход к реализации технологий обучения (проблемно-диалогическая, личностно-деятельностная, проектная технология), прорабатывать предметные линии развития от начальной школы к среднему звену, что должно облегчить учащимся переход от эмпирического восприятия к теоретическому мышлению.

6. Совместно проектировать уроки.

В ходе совместной деятельности формируются единые подходы и требования к образовательному процессу. В результате снимается большая часть взаимных претензий, обогащается педагогическая копилка каждого учителя. Хочу более подробно остановиться на обеспечении един-

ства в реализации образовательных технологий.

Учитель начальной школы – и историк, и биолог, и филолог, и математик в одном лице. Цель пропедевтических курсов – подготовить учеников к восприятию новых предметов, познакомиться с их содержанием. Это не всегда понимают учителя-предметники, ожидающие от учеников начальной школы, прошедших пропедевтический курс, сформированных предметных умений. Да, ученики знакомятся с исторической картой, лентой времени с историческими понятиями, но осознание понятий, умение применять эти знания должны формироваться в среднем звене, в 5-м классе. Так же важно знать, что в начальной школе у ребят формируется навык правильной читательской деятельности по отношению к художественным текстам, а аналогичный навык применительно к научным и учебным текстам только начинает формироваться. Учитель начальных классов развивает у своих учеников основные общеучебные умения, мыслительные операции, а также умения организованной деятельности – рефлексии: целеполагание, выдвижение гипотез, планирование деятельности, отбор средств (знаний) для решения задач, решение задач, самоконтроль, самоанализ, самооценка. Важно продолжить развитие этих умений на базе предметных знаний и технологий на более высоком уровне в среднем звене.

Хорошим ориентиром стал для учителей, «принимающих» 5-й класс, дневник достижений школьника (3–4-й классы), где прописаны общеучебные умения, предметные знания и навыки, наличия которых мы вправе ожидать у выпускников начальной школы.

Задача учителя, работающего в 5-х классах, – организовать переход от эмпирического восприятия к новой для учеников деятельности – теоретическому мышлению, причем не отказываясь от знакомых ребятам приемов, технологий, а постепенно переводя их на другой уровень сложности. Подробное изучение технологии формирования правильного типа читательской деятельности, используемой в начальной школе, дает учителю истории инструмент, с помощью которого можно обеспечить этот переход. Дело в том, что основные механизмы понимания, которые используются в указанной технологии, являются так-

же основой правильного формирования мыслительной деятельности вообще (теория поэтапного формирования умственной деятельности П.Я. Гальперина) и развития памяти и теоретического мышления в частности. Использование знакомых приемов позволяет предотвратить возникновение у детей чувства страха перед сложным, новым объемным материалом, снизить тревожность, включить естественные механизмы, уже сформированные в начальной школе, и помочь применить их в новой ситуации.

Использование элементов указанной технологии на уроках истории можно свести в таблицу.

Элемент технологии	Операция	Цель применения	Когда и как применять
Антиципация чтения.	Организация подготовки учащихся к чтению текста, прогнозирование его содержания тематической и эмоциональной направленности.	Мотивация опережающего чтения. Снижение тревожности перед большим объемом материала.	В заключение урока, на этапе подготовки к пониманию домашнего задания.
		Работа с заглавием параграфа может стать приемом постановки проблемы, выдвижения гипотезы, приемом исторического прогнозирования.	В начале урока, если не было задания на опережающее чтение.
		Работа с названием пунктов параграфа может стать вариантом планирования этапов работы с содержанием.	Планирование деятельности по открытию новых знаний.
Работа с иллюстрациями, картами, схемами.	Работа с дополнительными источниками информации, умение извлекать информацию из рисунка, карты, схемы.	Работа с иллюстрациями может стать приемом постановки проблемы, выдвижения гипотезы, приемом исторического прогнозирования	Постановка проблемы, поиск решения, использование в качестве аргумента.
Первичное чтение текста про себя.	Наличие первичной эмоциональной реакции на текст, ее адекватность, проверка своих предположений о содержании, рефлексия.	Способность соотносить качество первичного восприятия с содержанием последующей работы.	Самостоятельное опережающее чтение дома.
Перечитывание текста (вдумчивое чтение) про себя дома.			

Перечитывание текста (вдумчивое чтение). Чтение вслух в классе по цепочке. Чтение про себя при работе в группе, индивидуально. Работа с учебным текстом, выделение его особенностей.	Понимание материала, осознанное присвоение знания.	Развитие умения ставить аналитические вопросы разной смысловой направленности, соотношение фактуальных и подтекстовых вопросов со своими возможностями и т.д.	Актуализация знания при постановке проблемы. В организации различных этапов урока, в ходе открытия знания, в ходе решения проблемных задач.
Концептуальная беседа (проблемный диалог).	Участие в коллективной дискуссии, выдвижение гипотез, формулирование аргументов и контраргументов.	Постановка проблемы.	Организация проблемной ситуации. Выдвижение гипотез. Открытие нового знания.
Компрессия.	Структурирование знания. Выделение основной идеи текста, ключевых слов, причинно-следственных связей.	Сворачивание внутреннего плана действия, комбинирование имеющихся умений и навыков, самостоятельный перенос умений и навыков из одной сферы деятельности в другую.	Планирование деятельности. Создание внешней опоры (схемы, алгоритма, таблицы).
Функциональная замена.	Осознанное присвоение и творческое осмысление нового знания. Обогащение предметного словаря ученика, расширение кругозора.	Самостоятельное применение нового знания, применение знания в новой ситуации.	Организация понимания в коммуникации, в диалоге. Рефлексия. Творческие задания.

Необходимо постоянно актуализировать умения учащихся, полученные в процессе обучения правильной читательской деятельности, чтобы избежать их угасания. В организации ПДУ используется умение зафиксировать затруднение или удивление, выразить его в речи, самостоятельно сформулировать тему, проблему урока. Важно также использовать целый ряд умений, приобретенных учениками в начальной школе: умения работать самостоятельно, в группах, в парах, с использованием освоенного ранее инструментария. Умение анализировать свои знания (знаю – не знаю). Умение задавать вопросы разной смысловой направленности, умение

кратко и емко комментировать, ставить обобщающие вопросы к тексту – все эти умения могут быть направлены на организацию открытия нового знания. Тем более что каждый урок истории – это, как правило, урок с множественным фактическим знанием, когда возникает потребность в выделении концепта текста (совокупности главных смыслов) или в выделении основной идеи, обобщении и классификации полученной информации. Умение проверять свои предположения, определять, какой информации оказалось недостаточно. Выразительное чтение текста вслух способствует созданию эмоционального настроения, включению воображения, осознанию исторической

ситуации, воображаемому перемещению во времени и погружению в эпоху, созданию ситуаций нравственного и гражданского самоопределения. Умение по прочитанному тексту дать характеристику личности писателя переносится в среднюю школу как умение дать характеристику исторической личности. Умение отвечать развернуто, с использованием элементов пересказа, перерастает в умение аргументировать свой ответ. Умение корректировать, изменять свою точку зрения дает основу для формирования толерантности мышления. Эффективен прием выделения ключевых слов для определения смысла текста, документа, понятия. Этот прием также может быть использован для операции выделения знакомого и нового знания.

Использование приемов эффективной организации восприятия на раз-

ных этапах открытия нового знания, включающих естественные механизмы памяти, через понимание материала (т.е. механизм компрессии и функциональной замены) с использованием внешней опоры (схемы, таблицы, алгоритма, памятки, рисунка и т.д.) в правильной последовательности, способствует реализации поставленных целей. Данное предположение подтверждается теорией П.Я. Гальперина, который утверждает, что правильно организованное формирование мыслительных операций создает внутренний план действий, который легко сворачивается, модернизируется и становится опорой для самоанализа, рефлексии, самооценки (компрессия), а также базой для творческого осмысления, самостоятельного применения, создания нового способа деятельности (функциональная замена).

	Этап формирования умственных действий	Первый уровень формирования умственных действий	Творческий уровень
Организация освоения знания с использованием внешней опоры.	Ознакомление с составом будущего действия.	Введение алгоритма действия с фиксацией во внешней опоре (под запись).	Совместное или самостоятельное создание новой опоры (алгоритма, плана, схемы понятия), модернизация старой опоры.
	Выполнение заданного действия во внешней форме в практическом плане.	Проговаривание алгоритма (понятия, плана) вслух за учителем. Выполнение действий совместно с учителем.	Умение читать новую схему, опору. Способность контролировать свою деятельность с проговариванием соответствующего этапа деятельности.
	Перенесение в план речевого действия с опорой.	Самостоятельное проговаривание алгоритма (понятия, плана) вслух. Выполнение действий в классе без помощи учителя, но с возможностью пользоваться опорой.	
Организация применения знания, развитие умений.	Перенесение в план речевого действия без опоры.	Самостоятельное проговаривание алгоритма (понятия, плана) вслух. Выполнение действий без помощи учителя.	Способность самостоятельно применить умение в качественно новой ситуации.

	Перенесение в план внутренней речи.	Проговаривание алгоритма про себя. Выполнение действий самостоятельно в классе и дома.	
	Выполнение действия в плане внутренней речи, сознательный контроль и переход на уровень умений.	Самостоятельное решение задачи аналогично решенным ранее, решение задач с новыми условиями. Модернизация алгоритма.	Самоанализ, рефлексия, самоконтроль, коррекция деятельности.
Организация формирования навыка.	Сворачивание ВПД, доведение до автоматизма.		
Переход на новый творческий уровень.	Самостоятельная деятельность – творческая деятельность. Основа для самоуправления, саморазвития. Самостоятельная комбинация различных умений, открытие нового способа действия в знакомой ситуации.		

Эти этапы могут быть организованы в ходе одного урока или растянуты во времени в рамках темы или курса в зависимости от уровня сложности понятия (действия) и уровня способностей и возрастных особенностей учащихся.

В этом случае должны быть задействованы все виды восприятия: аудиальное (во внешнем и внутреннем плане речи), визуальное (опоры, схемы), моторика (фиксирование алгоритма, памятки в ходе освоения способов деятельности). Внешние опоры – памятки, схемы, алгоритмы – становятся основой для восприятия новых понятий, их усложнения на следующих этапах обучения.

Основываясь на этом методе, можно в ходе изучения истории в 5-м классе сформировать у учащихся основу для планирования деятельности по открытию нового исторического знания (алгоритм описания, анализа исторического понятия) как предметное умение. Возможно органичное включение перечисленных этапов в структуру любого урока, в том числе проблемно-диалогического. Это позволяет решить одну из важных проблем в обучении истории – применение проблемно-диалогической технологии в условиях, когда каждый урок – урок открытия нового знания, и нет времени на уроки рефлексии или уроки формирования и отработки умений и навыков.

Покажем, как можно формировать у пятиклассников исторический алгоритм.

Есть у меня шестерка слуг,
Удалых, молодых,
И все, что вижу я вокруг,
Я узнаю от них.

Именно с этого стихотворения Р. Киплинга я начинаю первый урок в 5-м классе, на котором знакоблю ребят со своими помощниками – эвристическими вопросами. Вместе с ребятами мы узнаём, называем и фиксируем на доске вопросы, которые помогут нам извлекать из учебного текста, документа, рисунка или исторической карты информацию о событиях и понятиях: *Кто? Что? Как? (Каким образом?) Где? Зачем? Отчего? Почему?* Расширяем этот список исходя из осознания предмета: *С какой целью? Чем закончилось событие (каков итог)? Что было сначала? Что было потом?* (Воссоздание хода событий, определение места события в общем ходе истории, выделение причинно-следственных связей.) Прием постановки вопросов разной смысловой направленности знаком ребятам, он использовался на уроках формирования типа правильной читательской деятельности. Следовательно, стоит создать условия для переноса развитого общеучебного умения в новую предметную среду –

и мы получаем опору предметного умения: последовательное описание исторического события. Фиксируя на доске и в тетради в виде плана или схемы-памятки эти вопросы, мы начинаем создавать систему внешних опор (а затем – внутреннего плана действий, или ВВП) для развития и формирования предметных умений и навыков. Этот прием ранее неоднократно использовался, его эффективность доказали в своих работах Шаталов (опорные конспекты), Шацкий и другие педагоги-практики. Сочетание предметных технологий (направленных на развитие умений) с проблемно-диалогической технологией (направленной на открытие знаний) способно помочь нам решить проблему нехватки урочного времени в преподавании истории, когда каждому уроку соответствует новая тема, объем фактического материала очень велик и необходимо организовать передачу множественного (а не единичного, как это часто бывает на уроках математики или чтения) знания.

Проанализировав материал курса «История Древнего мира» и соотнеся его с теми предметными умениями по применению исторических понятий, которыми должны овладеть учащиеся, я выделила уроки, на которых раскрытие темы может сочетаться с формированием опорного знания, и распределила их в системе тематического планирования.

В моем случае в ходе совместного планирования уроков истории в начальной школе у ребят уже сложился навык чтения исторической карты и работы с лентой времени, так как эти навыки включены в стандарт начальной школы. Если же они не сформированы, то необходимо уделить им внимание на первых уроках в 5-м классе. Важно, чтобы дети поняли: историческая карта – это исторический источник, и научились извлекать из нее нужную информацию. Дети должны знать, чем историческая карта отличается от физической или политической, а что у них общего. Здесь

легко создать опору с помощью приема антиципации по аналогии с технологией формирования приемов правильной читательской деятельности, выделив ключевые элементы: название карты (дата), условные обозначения, соотношение карт одной территории, но разных исторических периодов, старые и современные названия географических объектов и стран и т.д. Задания же с лентой времени следует регулярно включать в план урока.

В ходе изучения темы «Первобытное общество» у ребят складывается понимание влияния природно-климатических условий на занятия людей, на уровень развития хозяйства – эти данные фиксируются как перечень факторов (см. таблицу в тетради «История Древнего мира», 5-й класс): географическое положение, реки и моря, климат, почвы, растительный и животный мир, полезные ископаемые – и становятся опорой для анализа природных условий развития хозяйства при изучении каждой новой страны, цивилизации.

В дальнейшем на основе этой таблицы мы сравниваем условия, выделяем общие признаки и отличия, определяем их влияние на уровень развития общества и хозяйства, делаем исторические прогнозы, т.е. таким образом создаются условия для применения известного инструментария в новых условиях, включается механизм функциональной замены, приобретаются навыки обобщения и классификации, самостоятельного осознания понятий.

В основное понятие курса – «цивилизация» (стадиальный и локальный подходы) – органично включены понятия «производящее хозяйство», «земледельческие цивилизации», «государство», «классы», «культура», «религия», «письменность», «наука», «города», «товарное производство», «торговля», «народ» и т.д. Поэтому в ходе освоения нового знания по теме «Цивилизация» в начале года учитель дает ученикам общую опору в виде рисунка, где выделены основные при-

знаки цивилизации (см. рисунок во введении к учебнику «Российская история», 6-й класс (А.А. Данилов, Д.Д. Данилов, В.А. Клоков, С.В. Тырин). На примере Древнего Египта мы прорабатываем каждый признак, создавая дополнительные опоры (признаки государства, религиозные представления как отражение миропонимания, уровень развития культуры, письменность как признак цивилизации). На заключительном уроке на этапе рефлексии, в ходе совместной деятельности на основании расширенной, модернизированной опоры происходит закрепление понятия «цивилизация», более того – признаки этого понятия становятся пунктами плана его описания.

Переход к изучению новой цивилизации «Междуречье» можно начать с проблемной задачи: «Найдите на исторической карте места древних цивилизаций, которые мы будем изучать дальше. Аргументируйте ваше предположение». Данная задача одновременно является побуждающей для актуализации признаков цивилизации и в то же время является заданием на применение знаний, на умение пользоваться исторической картой. Кроме того, потребуется умение аргументировать свои гипотезы и предположе-

ния. Одновременно у ребят появляется основа для планирования деятельности по открытию нового знания: «Раз мы будем изучать цивилизацию, мы должны будем рассмотреть ее по основным пунктам опоры (признакам)». В дальнейшем ребята смогут привлекать эту опору уже без проговаривания, и таким образом произойдет сворачивание ВПД (компрессия). Но это случится только после неоднократного обращения к внешней опоре в разных ситуациях.

В ходе изучения курса нужно периодически «озвучивать» признаки цивилизации для актуализации знания у ребят с разным уровнем учебных способностей, особенно при переходе на более сложный уровень. Например: сравнение цивилизаций Египта и Греции, восточных и античных (западных цивилизаций), объединение ряда цивилизаций по ключевому признаку (речные цивилизации).

При изучении государства опору необходимо создавать, актуализируя те знания об этом понятии, которые ученики получили в начальной школе. Предлагая выделить основные признаки понятия, я фиксирую их на доске, при этом пользуюсь теми словами, которые звучат в ответах учеников, но с помощью подводящих вопросов прошу



их находить более точную замену, вводя научную терминологию. Затем, в ходе проблемного диалога, мы выделяем обязательные (главные) признаки (присущие всем государствам). Определяем основную последовательность выделения признаков. Важно или не важно ее соблюдать? Зависит ли от этого результат? Далее на основе опоры даем характеристику государственно-му строю Древнего Египта. Потом еще раз отрабатываем умение находить признаки понятия в тексте учебника, т.е. организуем деятельность с опорой во внешнем плане. Все ли признаки государства существовали в Древнем Египте? Если о законах ничего не говорится, значит ли это, что их не было? Если их не было, то было ли государство?

В ходе рефлексии еще раз фиксируем этапы нашей совместной деятельности: что мы делали в начале урока? – Знакомились с понятием «государство». —> Что мы сделали потом? – Выделили признаки понятия —> Затем? – Определили важные (основные, обязательные) признаки —> Далее? – Определили их последовательность —> Зачем нам это было нужно? – Мы описывали государство Древнего Египта и по этим признакам смогли доказать, что оно существовало. —> Что у нас получилось? – План описания государства. —> Для чего он нам может еще пригодиться? – Сравнивать разные государства. —> Ребята, план описания каких понятий мы с вами уже знаем? – Цивилизации, природно-климатические условия, религиозные представления. —> Скажите, что общего было в нашей деятельности по составлению этих планов? – Выделение существенных признаков понятия, определение последовательности их описания (важно или не важно). —> Как мы выделяли признаки? – По определению, по личному опыту, по тексту учебника. – Как мы их проверяли? – Сравнивали с текстом учебника. —> Для чего нам нужна опора? – Чтобы легче запоминать, сравнивать, понимать, описывать.

При изучении следующих государств ребята уже самостоятельно используют эту опору в различных ситуациях. При изучении Древней Греции опора расширится такими понятиями формы правления, как монархия и республика.

В процессе изучения Ассирии, Вавилона, Персии будет введено понятие «держава», эпохи Александра Македонского, Рима – «империя». При этом ребята уже владеют алгоритмом работы с понятием и могут сами создавать опоры, схемы-рисунки.

Полнота описания, логика построения ответа может быть отслежена по данной опоре – она становится инструментом для взаимоконтроля, самооценивания и, что более важно, самоконтроля и самооценивания.

Происходит формирование осмысленного механизма самоконтроля, базирующегося на сформированном ВПД, обеспечивающем не только формирование навыков, но и способность к дальнейшему самостоятельному развитию. Чем раньше начинается процесс управляемого формирования ВПД, тем легче у ребенка протекает процесс обучения, тем короче этапы закрепления навыков (тренировки, отработки, доведения до автоматизма). Внешние опоры – как вводимые учителем, так и созданные в совместной деятельности – способствуют более глубокому запоминанию и осознанию понятий, их эффективному применению.

Анна Анатольевна Николаева – учитель общественно-политических дисциплин высшей категории школы № 54 г. Омска, методист Образовательной системы «Школа 2100».

Урок по риторике на тему «Кто и как слушает» (5-й класс)

Т.Г. Сарибжанова

В приводимой ниже разработке урока по риторике для 5-го класса на тему «Кто и как слушает» учитель реализует проблемно-диалогический подход к обучению: школьники самостоятельно открывают новое (способы слушания), формулируют тему урока, опираются на свой жизненный опыт, выполняют риторические задания практической направленности, тренируются в оценке и самооценке. На этом уроке развиваются общеучебные умения, связанные со слушанием; ученики осознают значение слушания для эффективного общения, что помогает повысить культуру своего речевого поведения. В разработке использованы материалы главы «Учимся слушать» («Школьная риторика», 5-й класс, ч. 1 /Под ред. Т.А. Ладыженской).

От редакции
Н.В. Ладыженская

Задачи урока: познакомить с различными способами слушания, научить различать их; показать зависимость способа слушания от ситуации общения.

Ход урока.

I. Проверка домашнего задания.

1. Учитель:

– Какова разница между значениями слов *слышать* – *слушать* – *внимать*? Свой ответ подтвердите примерами.

2. Риторический анализ.

Учитель:

– Давайте познакомимся с корейской народной сказкой и ответим на вопросы: в чем ее смысл? Какую проблему она содержит? А теперь послушайте строки, в которых содержится вывод из этой ска-

зочной истории. (Учитель читает последний абзац.)

Жили-были муж и жена. Люди они были неплохие, но не любили слушать других – всегда прерывали и кричали: «Знаем, знаем!» Однажды проходил мимо их дома человек с халатом в руках. Муж и спрашивает его:

– Почему ты не надеваешь халат?

Прохожий отвечает:

– Если надеть халат и застегнуть на одну пуговицу, то поднимаешься на метр от земли, если на две пуговицы – выше деревьев, если на три – совсем в небо улетишь.

Муж, вместо того чтобы спросить, как назад воротиться, закричал, по обыкновению:

– Знаю, знаю!

Схватил халат, надел, застегнул на все пуговицы и полетел в небо. А жена за ним по земле бежит и кричит, хвастается:

– Смотрите, смотрите все вверх! Мой муж летит!

Так она бежала, пока не упала в речку. Ведь она все смотрела в небо, а не себе под ноги.

Вот и получилось, что муж бесследно пропал в небе, а жена – в реке.

А если ты, как эти муж и жена, не будешь дослушивать до конца то, что тебе говорят, с тобой могут случиться еще худшие неприятности.

(Корейская сказка «Знаем, знаем!».

Переложение В. Одоевского)

II. Риторическая задача с опорой на свой опыт, самооценка.

Учитель:

– Всегда ли вы выслушиваете до конца то, что говорят? Может быть, с вами происходили какие-нибудь неприятности, недоразумения от неумения дослушать говорящего до конца? Расскажите, как это было.

III. Риторический анализ.

Учитель:

– Рассмотрите рисунок. Определите, кто заинтересованно слушает рассказ экскурсовода, а кто – нет. Какие несловесные средства помогли вам сделать этот вывод?

– Сделайте вывод о значении несловесных средств при слушании.



IV. Речевая разминка.

1. Дыхательные упражнения:

– Я расскажу вам докучную сказку. Слушайте внимательно и запоминайте.

Жил-был царь, у царя был двор, на дворе был кол, на колу – мочало; не начать ли сказку сначала?

Подготовьтесь к произнесению этой сказки на одном выдохе. Глубоко вдохните. На выдохе рассказывайте сказку как можно дольше.

2. Интонационные задания:

– Произнесите пословицы о слушании по-разному.

а) В ситуации, когда вы хвалите хорошего слушателя:

Красна речь слушанием.

б) Когда вы хотите ненавязчиво поговорить, чтобы ваш собеседник лучше слушал:

Слушай больше, а говори меньше.

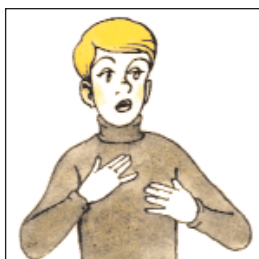
– Кто лучше выполнил задание?

V. Самостоятельный анализ схемы учениками, открытие нового.

– Что нового вы узнали о слушании?

– Запишите тему нашего урока. («Кто и как слушает».)

Кто и как слушает



Сопереживая, показывая, что ты испытываешь те же чувства.

Слушать можно по-разному:

Молча, не перебивая



Показывая, что ты все понимаешь. Свое мнение ты выразишь, когда придет твоя очередь говорить.

Повторяя самое главное или какую-то часть высказывания, чтобы проверить, правильно ли ты понял.



Перебивая говорящего



Переспрашивая то, что не понял.

– Одинаково ли ведут себя собеседники? Докажите это, прочитав словесную характеристику каждого из слушателей.

– Составьте в тетради опорную схему о двух способах слушания.



– Какие **несловесные средства** можно использовать, чтобы не перебивать собеседника и в то же время показать свое отношение к тому, что он говорит?

VI. Риторическая задача.

Учитель:

– В каких случаях можно перебивать собеседника? Приведите примеры.

– Подумайте и ответьте, как (и почему) – перебивая или не перебивая – вы будете слушать:

а) объяснения учителя на уроке;

б) подругу или друга, если они делятся своими впечатлениями от просмотренного фильма;

в) маму одноклассника, если вы договариваетесь о встрече в незнакомом месте;

г) друга или подругу, если они излагают план ваших совместных действий.

Запишите свои ответы на каждый вопрос.

VII. Подведение итогов. Домашнее задание.

– Сформулируйте самостоятельно правила общения для собеседников.

– Найдите правила для собеседников на с. 124 учебника. Что бы вы добавили к ним? Запишите памятку для себя: «Я учусь слушать».

Слушайте говорящего
доброжелательно,
уважительно.

Старайтесь не перебивать собеседника.

Татьяна Геннадьевна Сарибжанова – учитель средней общеобразовательной школы № 21, г. Ковров Владимирской обл.



ВНИМАНИЕ! НОВИНКА!

Издательство «Баласс» выпустило новое пособие в серии

«Методическая библиотека дошкольного педагога»:

**«Система работы со старшими дошкольниками
с задержкой психического развития
в условиях дошкольного образовательного учреждения».**

Программно-методическое пособие под редакцией
Т.Г. Неретиной.

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

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

<http://www.mtu-net.ru/balass>

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

плюс до
«ПОСЛЕ»

Развитие слухового восприятия и внимания, слухоречевой памяти, фонематического слуха детей и коррекция их недостатков*

(Статья 3)

О.А. Степанова



Не ошибись!

Ведущий называет различные слова, а игроки должны хлопнуть себя по коленям тогда, когда встретится слово с тем или иным звуком. Выигрывает тот, кто не сделает ни одной ошибки (или сделает их меньше других детей).

Какой звук слышим?

Для этой игры необходимо, чтобы у каждого из детей была цветная сигнальная карточка (флажок). Педагог произносит звук, а дети, в зависимости от того, какой звук – гласный или согласный – они слышат в начале слова, поднимают (или не поднимают) карточки. Если педагог заранее приготовит для каждого ребенка комплект из трех карточек (флажков) красного, синего и зеленого цвета, то при выделении гласных звуков в начале слова дети «сигналят» красными флажками, при выделении твердых и мягких согласных – соответственно синими и зелеными.

Выигрывает тот, кто ни разу не ошибся.

3. Найти общий звук в словах.

Общий звук

Ведущий игры (педагог) предлагает детям определить, какой звук наиболее часто повторяется в том или ином стихотворном отрывке, например:

- а) Класть в карман
Братишка рад
Все, что видит,
Все подряд.

Третий этап работы направлен на воспитание у учеников навыков анализа и синтеза звукового и слогового состава слов. Педагог предлагает детям следующие задания:

1. Выделить заданный звук из ряда сначала резко контрастных, а позже – близких по акустическим и артикуляционным признакам.

Маяк

В ходе игры участники могут зажать свой «маяк» (показать кружок красного цвета) тогда, когда услышат среди произносимых ведущим звуков гласные. Ошибки фиксируются, подсчитываются. Выигрывает тот «смотритель маяка», который не сделает ни одной ошибки.

Колокольчики

Ведущий произносит ряд звуков, заранее договорившись с детьми, что реагировать звуком колокольчика они будут только на произнесение звонких согласных звуков. Выигрывает тот, кто безошибочно выполнит игровое задание.

2. Выделить заданный звук на фоне слова (сначала выделяются гласные звуки, находящиеся в сильной позиции, т.е. в начале и середине слова под ударением, затем – согласные: взрывные в конце, а щелевые – в начале слова).

* Продолжение. Начало см. в № 1 за 2005 г.

Есть в кармане
И конфета,
И коробка для крючков,
И старинная монета,
И четырнадцать значков...
Брата спрашивает Ирка:
– А когда в нем будет дырка?

б) Разноцветная метель,
Красных листьев карусель.
В желтых платьях – все деревья,
А в зеленом – только ель.

в) Каждый шорох
Мыши слышат,
Но мышонок
Не поймет:
– Почему все время «Тише!»
Говорят большие мыши?
Ведь в нору
Не влезет кот!*

4. С помощью изобразительного материала назвать или самостоятельно придумать слова с определенным звуком.

Картинка-помощница

Педагог предлагает детям рассмотреть картинку и назвать все изображенные на ней предметы, в названии которых есть звук [р]. Победителем признается тот игрок, чье слово – название предмета прозвучало последним.

Придумай слова со звуком...

В этой игре от детей требуется придумать как можно больше слов, в состав которых входил бы названный ведущим звук. Победителями в игре могут считаться те игроки, которые:

- придумали наибольшее количество слов с заданным звуком;
- придумали самые интересные слова с заданным звуком;
- придумали слова, в которых заданный звук встречается два или даже три раза!

Чье предложение длиннее?

В этой игре каждому из детей предлагается составить предложение так, чтобы все слова в нем начинались на один и тот же заданный ведущим звук. Выигрывает тот, кто правильно составит самое длинное предложение.

Все слова со звуком ...

Ведущий предлагает детям принять участие в коллективном составлении рассказа с «секретом» – все слова в нем должны содержать звук [с] (или какой-либо другой). Например: «Светло-синий самокат, весело поскрипывая колесами, совершал свое кругосветное путешествие. Сверху светило ясное солнышко, со всех сторон шептались лесные осинки. Путешествовать самокату нравилось...».

5. Различать в словах звуки, сходные по акустическим или артикуляционным признакам.

Разложи картинки

Ведущий предлагает детям прослушать и запомнить ряд слов, а затем в строгом соответствии с прозвучавшими словами выставить на наборном полотно картинки**, например:

сом – дом – лом;
мак – рак – лак;
кот – кит – кит – кот;
крыша – крыса – крыса – крыша – крыса;
коза – коса – коса – коса – коза и т.д.

Повтори – не ошибись

Ведущий предлагает игрокам как можно точнее повторить за ним ряды слов, например:

сом – ком;
том – дом;
рак – мак – лак;
лом – ком – ром;
мышка – мишка – мишка – мышка;
мушка – Муська – мушка – Муська;

* В подборке использованы стихи из книги В. Нестеренко «Ладощка» (Краснодар, 1991).

** Все картинки в наборе должны быть представлены в нескольких экземплярах.

кошка – мошка – ложка – мошка;
рама – лама – Кама – дама;
Паша – Маша – Даша – Саша и т.д.

6. Определить в названном педагогическом слове первый, последний звук, позицию заданного звука в слове (начало, середина, конец слова).

Загадки*

Суть игры заключается в том, чтобы не только отгадать загадку, но и правильно выделить в слове-отгадке первый звук. Каждый правильный ответ поощряется фишкой, после окончания игры по количеству фишек определяется победитель.

Не река. Но здесь живут
Разные рыбешки.
Дом стеклянный. Свет. Уют.
И еда есть – крошки.
(Аквариум)

Он вздыхает
Очень тяжело –
Так бедняжка
Растолстел,
Что зеленую
Тельняшку
На себя
С трудом надел.
(Арбуз)

Города, моря найдем,
Горы, части света.
Умещается на нем
Целая планета.
(Глобус)

Дети, мамы, папы
Носят только шляпы.
(Грибы)

Испугается – бежит,
Остановится – дрожит.
(Заяц)

Растет она в земле,
Известна в целом мире.

Частенько на столе
Красуется в мундире.
(Картошка)

Он не любит
Свет дневной,
Проживает
Под землей,
Землю роет,
Роет, роет –
Каждый день
Метро он строит.
(Крот)

Остроносо и черно
В землю брошено зерно.
А теперь над этим местом
Солнца круг и зерен двести.
(Подсолнух)

Что за облако – ловушка:
Скрылась в нем вся деревушка.
(Туман)

С виду кроха,
Но – силен,
Озорует слишком,
Лишь родился,
Сразу он
Свой сломал
Домишко.
(Цыпленок)

Что сказать о ней? Трусишка.
Тихо жить старается.
Костяной надежной крышкой
С детства укрывается.
(Черепаха)

Цепочка

Первый игрок (педагог или ребенок) называет слово, следующий игрок подбирает свое слово, где начальным звуком будет последний звук предыдущего слова. Игру продолжает третий игрок и т.д. Повторять слова, названные другими игроками, нельзя. Главная задача игры – не разорвать цепочку; игрок, допустивший ошибку, по окончании игры платит фант (на-

* Использованы загадки из книги «Ладощка».

пример, придумывает несколько слов на заданный звук).

Где спрятался звук?

У педагога – набор предметных картинок; у каждого из детей – карточка, разделенная на три квадрата, и фишка.

Педагог показывает предметную картинку, дети называют изображенный на ней предмет. Далее каждый из игроков на своей карточке фишкой закрывает один из трех квадратов в зависимости от того, где находится звук – в начале, середине или в конце слова. Игрок, неправильно выполнивший задание, платит фант.

Каждому – свое место

У каждого игрока – набор предметных картинок и три карточки, разделенные на три квадрата. На первой карточке закрашен первый квадрат, на второй – второй, на третьей – третий.

Педагог предлагает игрокам рассортировать картинки, положив их под той или иной карточкой в зависимости от места заданного звука в слове (в начале, середине или в конце). Выигрывает тот, кто первым правильно расположит все картинки.

Подбери слово

Перед началом игры дети делятся на две команды. Первой команде предлагается придумать любое слово и четко произнести его. Дети из второй команды должны подобрать слово, начинающееся с последнего звука названного слова, и т.д. За каждый неверный ответ команде начисляются штрафные баллы. По окончании игры они подсчитываются и определяется команда-победительница.

Вариант. Игра продолжается до первой ошибки, после чего объявляется команда-победительница.

Разложи картинки по рядам

Дети делятся на две команды. Игрокам первой команды предлагается рассмотреть предметные картин-

ки, определить позицию заданного звука в слове и в соответствии с ней разложить картинки в три ряда: в первый ряд – картинки с заданным звуком в начале слова, во второй – в середине, в третий – в конце слова.

Вторая команда выполняет аналогичное задание на выделение другого звука в другом наборе картинок.

Побеждает команда, первой безошибочно выполнившая задание.

7. Сгруппировать картинки в зависимости от количества звуков в их названиях, подобрать слова с заданным количеством звуков; выполнить полный звуковой анализ слова.

Построим пирамиду

Для игры потребуется подготовить рисунок пирамиды из квадратов (в нижней части каждого квадрата – кармашек для вкладывания картинок; в основании пирамиды – пять квадратов, выше – четыре, потом три и два, заканчивается пирамида треугольной верхушкой); предметные картинки тех же размеров, что и квадраты пирамиды.

Педагог предлагает детям построить пирамиду из картинок. Он объясняет, что в основании пирамиды должны быть помещены картинки с изображениями предметов, названия которых состоят из пяти звуков, следующий ряд пирамиды-картинки с предметами, названия которых имеют четыре звука, и т.д.

Педагог вызывает детей поочередно. Выбирается любая картинка, отчетливо произносится слово, определяется количество звуков в нем. Если картинка подходит – она вставляется в соответствующий кармашек пирамиды.

Сколько точек – столько звуков

Для игры требуется кубик, на гранях которого расположено разное количество точек (две, три, четыре, пять, шесть, ноль). Дети по очереди бросают кубик и называют слова, количество звуков в которых равно количеству

точек на верхней грани кубика. В том случае, если выпадает ноль, игрок пропускает ход и передает кубик следующему игроку. За каждый неверный ответ игрок платит фант.

Подумай, не ошибись

Взрослый предлагает игрокам двух или трех команд выполнить несколько заданий, по результатам выполнения которых определяется команда-победитель.

– Назовите как можно больше слов, которые начинаются на последний звук слова «стол».

– Перечислите птиц, в названии которых был бы последний звук слова «сыр».

– Подберите и назовите такие слова, в которых первым был бы звук [к], а последним – [ш].

– Составьте такое предложение, в котором все слова начинались бы со звука [м].

– Придумайте собаке такую кличку, чтобы второй звук в ней был [у], а последний – [к].

– Найдите в комнате предметы, в названии которых второй звук – [у].



Рисунок Кристины Звездинской

– Отгадайте, название какой ягоды начинается на звук [м], а заканчивается на [а].

– Назовите слова, у которых второй слог КА.

– Как зовут кошку, если последний звук ее клички [а]?

– Чем угощали гостей, если в названии каждого блюда есть звук [р]?

– Кто назовет больше слов, которые заканчиваются на ОРТ?

– Кто назовет больше слов, которые начинаются с первого звука слова «лес»? И т.д.

8. Определить количество слогов в заданном педагогом слове, последовательно назвать первый и последующие слоги; сгруппировать картинки в зависимости от количества слогов в названиях изображенных на них предметов.

Молчанка

Карточки с цифрами 1, 2, 3 у каждого ученика.

Перед началом игры из числа участников выбирается помощник ведущего – «наблюдатель». Затем педагог называет слово, а дети поднимают карточку с цифрой, соответствующей количеству звуков в данном слове. (Подбор слов может быть как произвольным, так и тематическим.) За неверные ответы «наблюдатель» раздает ученикам штрафные фишки. За каждую фишку по окончании игры необходимо выполнить то или иное задание.

Найди «вкусное» слово

Педагог говорит: «Мы сегодня будем отмечать день рождения куклы Наташи. Накроем стол к чаю, поставим побольше лакомств. Но, выбирая лакомства, помните, что их названия должны состоять только из двух или трех слогов».

Дети предлагают двухсложные и трехсложные слова – названия разных сладких блюд. Повторять то, что названо другими, нельзя.

Победителем игры считается уче-

ник, назвавший слово-угощение последним.

Кто в каком домике будет жить?

Игру можно провести в форме соревнования команд. Перед началом игры педагог рисует на доске три домика, в которых будут жить разные животные. В первом домике – те, названия которых состоят из одного слога, во втором – из двух слогов, в третьем – из трех. Каждое названное командой животное обозначается условным значком в соответствующем домике. Дважды повторять названия животных нельзя.

Выигрывает та команда, которая придумает правильно и больше других слов-названий животных.

Цветочный магазин

Игровой материал – открытки с изображением цветов, которые выставляются на наборном полотне. Это «цветочный магазин», а цветные фишки в руках у детей – это «деньги». Педагог объясняет, что каждый может купить для себя цветы, только необходимо правильно рассчитаться с продавцом (его роль исполняет сам педагог или кто-то из детей), т.е. отдать за каждый цветок столько фишек-«монет», сколько слогов в слове – названии цветка. Покупать цветы нужно по очереди.

Выигрывает тот, кому удастся «купить» наибольшее количество цветов.

Слог – шаг

Ведущий (педагог или кто-то из детей) дает каждому игроку задание: «Сделай два шага вперед!», «Сделай три шага вперед!», «Сделай шаг вперед!». Игрок должен подобрать слово, в котором столько слогов, сколько шагов ему предложено сделать, и четко произнести его по слогам так, чтобы каждому шагу соответствовал один слог.

Игровой жетон вручается правильно – по «прошагавшему» слову.

Продолжай!

Игра проводится во внеклассное время с небольшой группой детей.

У педагога в руках мяч. Произнеся какой-либо слог, он бросает мяч одному из игроков и говорит: «Продолжай!». Получивший мяч называет следующий слог так, чтобы получилось целое слово. Затем уже он, называя начало слова – первый слог, бросает мяч другому игроку и т.д.

Игрок, замешкавшийся с ответом или ответивший неправильно, платит фант.

Найди свой круг

На перемене или на прогулке педагог предлагает детям начертить три круга. В первый круг становятся те дети, в именах которых ударение падает на первый слог, во второй – те, в именах которых ударение на втором слоге, в третий – ударение на третьем слоге.

Педагог предлагает подумать, как можно изменить имена, чтобы дети могли перейти из одного круга в другой (Люда – Людмила, Галя – Галина, Саша – Александр и т.д.).

Победителем называется тот, кто смог предложить большее число вариантов изменения своего имени и неоднократно побывать в разных кругах.

Кто быстрее?

На доске в два-три столбика написаны слова (по количеству рядов-команд).

Игроки каждой команды по одному выходят к доске и в своем столбике напротив каждого слова отмечают цифрой количество слогов. За каждый правильный ответ команда получает очко. Дополнительные очки могут насчитываться за найденные у соперников ошибки.

9. Добавлять разные звуки, слоги к одному и тому же исходному слогу, чтобы каждый раз получались новые слова.

Полсловечка за тобой!

Педагог, обращаясь по порядку к каждому ученику, произносит первый слог двухсложного слова. Ученик дол-

жен его закончить, назвав второй слог. Если он не может подобрать слово, то выбывает из игры, а слово заканчивает другой игрок. Назвав два или более словам, начинающихся данным слогом, он может выручить выбывшего из игры товарища и снова ввести его в игру.

Выигрывает тот, кто больше всех выручил друзей.

10. Придумать (с опорой на картинки или самостоятельно) слова с заданным количеством слогов, прочитать «рассыпавшиеся» слова.

Сортировка слов

У каждого ученика – карточки с трехсложными словами и схемы – указатели ударения.

Детям предлагается разложить карточки с написанными на них словами на три группы:

- с ударением на первом слоге;
- с ударением на втором слоге;
- с ударением на третьем слоге.

Выигрывает тот, кто первый правильно разложит все свои карточки.

Составь слово

Дети составляют слова из предложенных педагогом слогов. Слоги могут быть представлены, например, в виде шаров или цветов, которые надо собрать в один пучок или букет.

Путаница

Создается игровая ситуация – Буратино неправильно составил из слогов слова, например:

ба-ры
ва-со
за-ко
ба-со-ка
ро-во-на и т.д.

Детям предлагается исправить ошибки и правильно составить слова из предложенных слогов.

Выигрывает тот, кто предложит большее число правильных вариантов составления слов.

Сложи имена

У каждого игрока – конверт с набором слогов: Ва, Све, Ге, То, Пе,

Лю, Ро, Са, ля, та, на, ня, тя, ба, ма, ша.

Каждый игрок составляет из слогов, находящихся в его конверте, имена детей. Детям следует напомнить, что слог, начинающийся с большой (прописной) буквы, ставится в начале слова. Выигрывает тот, кто первым и без ошибок составит из имеющихся у него слогов имена.

Слоговая цепочка

Начиная игру, педагог записывает на доске двухсложное слово по слогам (например, *ок-но*). Далее игроки по очереди подбирают слова так, чтобы каждое слово начиналось с последнего слога предыдущего (*ок-но, но-ра, ра-на, на-вес...*). Выигравшим считается тот, кто последним закончил цепочку и больше всех назвал слов.

11. Установить соотношение между звуковым и знаковым составом слов.

Найди картинку к схеме

Ведущий предлагает детям установить соответствие между словами – названиями предметов, изображенных на картинках, и соответствующими схемами слов. Это игровое задание может быть предложено детям как фронтально, так и индивидуально. По окончании игры подводятся итоги – кто точнее и быстрее всех установил соответствие схем и картинок.

Проведенная в указанной последовательности работа с детьми создает условия для успешного усвоения ими грамоты. В свою очередь, это будет способствовать уточнению у них представлений о звуковом составе языка и содействовать закреплению навыков фонематического анализа и синтеза.

Ольга Алексеевна Степанова – канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционно-развивающего образования ИПК и ПРНО Московской обл.

**О педагогических принципах
организации работы
со способными к математике
детьми в начальных классах**

*А.В. Белошистая,
Е.Г. Козлова*

Проблема развития математических способностей детей младшего возраста – одна из наименее разработанных на сегодня дидактических и методических проблем обучения математике в начальных классах. Крайняя разнородность взглядов на само понятие «математические способности» приводит к тому, что до сих пор отсутствуют сколько-нибудь концептуально обоснованные методики, что в свою очередь порождает сложности в работе учителей. Возможно, именно поэтому не только среди родителей, но и среди большинства педагогов распространено почти фатальное отношение к математике в жизни ребенка: математические способности либо даны, либо не даны, и тут уж ничего не поделаешь!

В современной психологии признается, что способности в значительной степени обусловлены задатками человека, его внутренним индивидуально-психологическим потенциалом. Словарь психологических терминов определяет **способности** следующим образом: это качества личности, определяющие успешность овладения той или иной деятельностью и совершенствование в ней. Там же отмечено, что способности тесно связаны с физиологическими особенностями индивида (и именно в этом смысле люди не равны). В известной монографии В.А. Крутецкого отмечается, что математические способности – это индивидуально-психологические особенности человека, помогающие ему при прочих равных услови-

ях относительно быстрее, лучше и глубже овладевать знаниями, умениями и навыками в области математики [5]. В том же смысле трактует понятие способностей и известный специалист в области дошкольной психологии О.М. Дьяченко, рассматривая способности как некоторые психические свойства, обуславливающие возможности человека в тех или иных видах деятельности [1].

Безусловно, способности обусловлены индивидуальными различиями психики человека, в основе которых лежат генетические комбинации биологических (нейрофизиологических) компонентов. Однако пока еще нет доказательств того, что те или иные свойства нервных тканей напрямую влияют на проявление или отсутствие у человека тех или иных способностей. Более того, целенаправленная компенсация неблагоприятных природных задатков может привести к формированию личности, обладающей ярко выраженными способностями, чему в истории есть немало примеров. Математические способности относятся к группе так называемых **специальных способностей** (как и музыкальные, изобразительные и др.). Для их проявления и дальнейшего развития требуется усвоение определенного запаса знаний и наличие определенных умений, в том числе и умения применять имеющиеся знания в мыслительной деятельности.

Математика является одним из тех предметов, где индивидуальные особенности психики ребенка (внимание, восприятие, память, мышление, воображение) имеют решающее значение для его усвоения. За важными характеристиками поведения, за успешностью (или неуспешностью) учебной деятельности часто скрываются те или иные природные динамические особенности личности. Нередко они порождают и различия в знаниях – их глубине, прочности, обобщенности. По этим качествам знаний, относящимся – наряду с ценностными ориентациями, убеждениями, навыками –

к содержательной стороне психической жизни человека, обычно судят об одаренности детей.

Индивидуальность и одаренность – вещи взаимосвязанные. Исследователи, занимавшиеся проблемами математических способностей, формирования и развития математического мышления (А.Н. Колмогоров, В.А. Крутецкий, В.В. Давыдов, З.И. Калмыкова, И.В. Дубровина, К.А. Рыбников и др.), при всей разнородности высказываемых мнений, отмечают прежде всего специфические особенности мышления математически способного ребенка (а также профессионального математика), в частности **гибкость мышления**, т.е. нешаблонность, неординарность, умение варьировать способы решения познавательной проблемы, с легкостью переходить от одного пути решения к другому, выходить за пределы привычного способа деятельности и находить новые варианты решения проблемы при измененных условиях [1]. Очевидно, что эти особенности мышления напрямую зависят от **особой организованности памяти** (свободных и связанных ассоциаций), **воображения и восприятия**.

Исследователи выделяют такие понятия, как **глубина мышления**, т.е. умение проникать в сущность каждого изучаемого факта и явления, видеть их взаимосвязи с другими фактами и явлениями, выявлять специфические, скрытые особенности в изучаемом материале [4], а также **целенаправленность мышления**, сочетающаяся с его **широтой**, т.е. способностью к формированию обобщенных способов действий, умением охватить проблему целиком, не упуская деталей. Психологический анализ этих категорий показывает, что в их основе должна лежать специально сформированная или природная склонность к структурному подходу к проблеме и предельно высокая устойчивость, концентрация и большой объем внимания.

Таким образом, индивидуальные различия психики и особенности личности каждого ученика в от-

дельности, под которыми понимается и темперамент, и характер, и задатки, и соматическая организация личности в целом, и ряд других факторов, оказывают существенное (а может быть, даже определяющее) влияние на формирование и развитие математического стиля мышления ребенка. Последнее является необходимым условием сохранения природного потенциала (задатков) ребенка в математике и его дальнейшего развития в ярко выраженные математические способности.

Можно говорить о возможности формирования «лаконизма» речи, «скрупулезной точности символики», «четкой расчлененности хода аргументации» и т.п. [6] – все это формируется с методической точки зрения, хотя и является непростой методической задачей. Однако вряд ли возможно с одинаковой успешностью формировать у всех детей гибкость, широту и глубину мышления, а также совершенно специфическую способность «мыслить такими образами, которые непонятны и невидимы для тех, кто видит лишь голые символы» [3].

Опытные учителя-предметники хорошо знают, что математические способности – «товар штучный», и если не заниматься математически одаренным ребенком индивидуально (подчеркнем: индивидуально, а не в рамках кружка или факультатива), то эти способности могут и не развиваться дальше. Именно поэтому часто бывает, что выделяющийся своими способностями и возможностями первоклассник к третьему классу «выравнивается», а в пятом и вовсе перестает отличаться от других детей. Учителя в этом случае склонны полагать, что способности ребенка были не особенно «выдающимися» и исчерпали себя. Так ли это?

Исследования психологов (Н.С. Лейтеса, Г. Мелхорна и др.) показывают, что могут быть **два разных типа возрастного умственного развития**:

1. «Ранний подъем» (в дошкольном или младшем школьном возрасте) – он обусловлен наличием ярких природ-

ных способностей и задатков соответствующего типа. В дальнейшем может произойти закрепление и обогащение умственных достоинств, что служит базой для становления выдающихся умственных способностей. При этом биографические данные свидетельствуют, что почти все ученые, проявившие себя до 20 лет, были математиками.

2. «Замедленный и растянутый подъем», т.е. постепенное накопление потенциала способностей. Отсутствие ранних достижений в этом случае не означает, что предпосылки больших или выдающихся способностей не выявятся в дальнейшем. Таким возможным «подъемом» является возраст 16–17 лет, когда фактором «интеллектуального взрыва» служит социальная переориентация личности, направляющая ее активность в это русло. Однако такой «подъем» может произойти и в более зрелые годы.

Для учителя начальных классов наиболее актуальной является проблема «раннего подъема», приходящаяся на возраст 6–9 лет. Не секрет, что один такой ребенок в классе, обладающий ярко выраженными способностями и к тому же сильным типом нервной системы, в буквальном смысле слова, «никому из детей и рта открыть на уроке не дает». И в результате, вместо того чтобы максимально стимулировать и развивать маленького «вундеркинда», учитель заставляет его молчать (!) и «держат свои гениальные мысли при себе, пока не спросят». Ведь в классе еще 25 других, не настолько сообразительных детей! Такое «притормаживание», если оно приобретает систематический характер, как раз и может привести к тому, что через 3–4 года ребенок «выравнивается» со сверстниками. А поскольку математические способности относятся к группе «ранних способностей», то именно математически способные дети будут «потеряны» в процессе этого «притормаживания» и «выравнивания».

Психологические исследования (Н.С. Лейтеса, А.И. Савенкова,

М.А. Холодной и др.) показали, что, хотя развитие учебных способностей и творческой одаренности у детей с различными типологическими особенностями нервной системы протекает по-разному, равно высокой степени развития этих способностей могут добиться (достичь) дети с противоположными характеристиками нервной системы. Учителю, возможно, полезнее ориентироваться не на типологические особенности нервной системы детей, а на некоторые **общие особенности способных и талантливых детей**, которые отмечают большинство исследователей этой проблемы. Рассмотрим их подробнее.

Разные авторы (В.А. Крутецкий, С.И. Савенков, Н.С. Лейтес и др.) выделяют различные «комплекты» общих особенностей способных детей в рамках тех видов деятельности, в которых эти способности исследовались (математика, музыка, живопись и т.п.). В связи с этим учителю удобнее опираться на некоторые чисто процессуальные характеристики деятельности способных детей, которые, как показывает сопоставление ряда специальных психологических и педагогических исследований по этой теме, оказываются едиными для детей с различными видами способностей и одаренности. Отмечается, что **большинству способных детей свойственны:**

1. Повышенная склонность к умственным действиям и положительный эмоциональный отклик на любую новую умственную нагрузку. Эти дети не знают, что такое скука, – у них всегда есть занятие. Некоторые психологи вообще трактуют эту черту как возрастной фактор одаренности.

2. Постоянная потребность в возобновлении и усложнении умственной нагрузки, что влечет за собой постоянное повышение уровня достижений. Если способного ребенка не нагружать, то он сам находит себе нагрузку и может абсолютно «сам по себе» осваивать шахматы, музыкальный инструмент, радиodelo, изучать энциклопедии и справочники, читать

специальную литературу, сочинять романы и т.д.

3. Стремление к самостоятельному выбору дел и планированию своей деятельности. Способный ребенок часто имеет обо всем свое мнение, упорно отстаивает неограниченную инициативу своей деятельности, обладает высокой (и при этом почти всегда адекватной) самооценкой и весьма настойчив в самоутверждении в выбранной области.

4. Совершенная саморегуляция. Ребенок способен на полную мобилизацию сил для достижения цели; может неоднократно возобновлять умственные усилия, стремясь добиться поставленной цели; имеет как бы «изначальную» установку на преодоление любых трудностей, а неудачи его только «раззадоривают», заставляя с завидным упорством стремиться их преодолеть.

5. Повышенная работоспособность. Длительные интеллектуальные нагрузки не утомляют ребенка – наоборот, он чувствует себя хорошо именно в ситуации наличия проблемы, требующей решения. Чисто инстинктивно он умеет использовать все резервы своей психики и своего мозга, мобилизуя и переключая их в нужный момент.

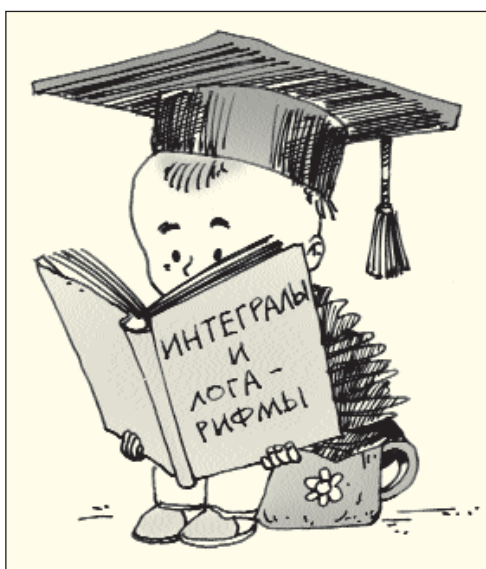
Эти общие процессуальные характеристики деятельности способных детей, признаваемые психологами статистически значимыми, не присущи какому-то одному типу нервной системы человека. Учет этих характеристик в каждодневной педагогической практике позволяет говорить о возможности построения **системы педагогических принципов** организации работы со способными к математике детьми в начальных классах.

Сформулируем эти принципы:

1. Отсутствие регламентации предметной активности. Данный принцип требует разработки специальных обучающих методических материалов по математике, конструирующих содержание с учетом проблемности, вариативности, личной значимости.

Эти материалы должны предоставлять ребенку **свободу выбора** темпа обучения, объема материала для «разовой» проработки, но в то же время должны нести и регулирующую функцию, поскольку речь не идет об абсолютно «свободном полете». Такова специфика математики как учебного предмета. Подобный материал должен быть построен на основе дозируемости, последовательности, преемственности и адекватности подачи математического содержания. Однако регламентацию в его изучении следует отменить, т.е. отменить принцип порочности, реализованный сегодня абсолютно во всех учебных пособиях по математике для начальных классов. Очевидно, что с дидактической точки зрения способные дети нуждаются, как минимум, в обеспечении **оптимального темпа продвижения в содержании и оптимального объема учебной нагрузки**. Причем оптимального для себя, для своих способностей, т.е. более высокого, чем для обычных детей.

Способный ребенок требует постоянного усложнения умственной нагрузки, имеет устойчивую тягу к саморегуляции своей деятельности и повышенную работоспособность, которые он в обычных условиях массового обучения не может реализовать.



С достаточной уверенностью беремся утверждать, что в школе эти дети отнюдь не являются «благополучными» учениками, поскольку их учебная деятельность постоянно проходит не в зоне ближайшего развития, а далеко позади этой зоны! Таким образом, в отношении этих учеников (вольно или невольно) постоянно нарушается основной принцип дидактики развивающей педагогики, который требует обучения ребенка с учетом зоны его ближайшего развития. Отсюда очевидным является второй принцип:

2. Обеспечение содержательной нагрузки в зоне ближайшего развития. Этот принцип, общий для любой системы развивающего обучения, кажется неоригинальным в данном контексте, однако соблюдение именно этого принципа является сегодня наиболее проблемным для учителя начальных классов в области математического образования способных детей. Работа со способными детьми в начальных классах – ничуть не менее «болезненная» проблема, чем работа с неуспевающими учениками. Меньшая ее популярность в специальных педагогических и методических изданиях объясняется тем, что она меньше «бросается в глаза», так как двоечник Вася – вечный источник неприятностей для учителя, а то, что Петина пятерка и вполнину не отражает его возможностей, знает только учитель (и то не всегда) да Петины родители (если они занимаются этим вопросом специально). Постоянная «недогрузка» способного ребенка (а то, что является нормой для всех, – это для способного ребенка недогрузка) будет приводить к недостаточной стимуляции развития способностей и в итоге – к возможному угасанию этих способностей как невостребованных в учебной деятельности (ведущей в этот период жизни ребенка).

Есть и более серьезное и неприятное следствие вышеозначенной ситуации: способному ребенку слишком легко учиться на начальном этапе, и в результате у него недостаточно формируется умение преодоле-

вать трудности, не вырабатывается «иммунитет» к неудачам, чем в большей мере объясняется массовый «обвал» успеваемости таких детей при переходе из начального в среднее звено.

3. Принцип диалогического взаимодействия и социального подкрепления. С педагогической позиции очевидно, что способный ребенок в наибольшей степени нуждается в диалогическом инструктивном стиле отношений с учителем, требующем большей информативности и обоснованности выдвигаемых требований со стороны учителя, субъект-субъектного взаимодействия, демократизации педагогического общения. Инструктивный стиль, в противоположность императивному, господствующему в начальной школе, предполагает апеллирование к личности ученика, учет его индивидуальных особенностей и ориентацию на них. Такой стиль отношений, в свою очередь, способствует развитию в детях независимости, инициативности и творческих потенций, что отмечается многими педагогами-исследователями (Ш.А. Амонашвили, Б.Т. Лихачевым и др.).

4. Принцип зеркала, или, как говорят математики, принцип симметричности, безусловно, является идеальным завершением системы принципов работы со способным ребенком по математике. Психологи формулируют его следующим образом: «наличие образца креативного поведения взрослого как организующего начала творческого развития ребенка» (С.Г. Глухова, М.И. Кошенова, Е.Е. Кравцова и др.). Иными словами, если учитель подает пример творческой математической деятельности, ребенок «впитывает» и «отражает» эту «творческую» в большой мере. В математическом развитии, пожалуй, более, чем в других областях знаний, наличие способного к математике взрослого рядом со способным к математике ребенком является значимо влияющим фактором развития математических способностей.

Однако для того, чтобы учитель массовой школы мог успешно справиться с организацией работы со способным ребенком по математике, недостаточно обозначить педагогические аспекты проблемы. Как показала тридцатилетняя практика реализации системы развивающего обучения, для того, чтобы эта проблема могла быть решена в условиях массовой начальной школы, необходимо конкретное и принципиально новое методическое обеспечение, в полном виде представленное учителю.

Создание специальных методических материалов по математике для работы со способными детьми – это единственно возможный в перспективе способ реализации принципа индивидуализации обучения в отношении этих детей в условиях обучения целого класса. В следующей статье мы предполагаем представить учителям опыт создания подобных материалов и обсудить опыт работы с ними.

Литература

1. Белошистая А.В. Обучение математике с учетом индивидуальных особенностей ребенка // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 116–123.

2. Белошистая А.В., Козлова Е.Г. Тетрадь с заданиями для развития математических способностей. 1 класс. – М., 2004.

3. Колмогоров А.Н. О профессии математика. – М., 1959.

4. Колягин Ю.М. Учись решать задачи. – М., 1979.

5. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М., 1968.

6. Хинчин А.Я. Педагогические статьи. – М., 1963.

А. В. Белошистая – доктор пед. наук, профессор кафедры педагогики и технологии начального образования Мурманского педагогического университета;

Е.Г. Козлова – учитель начальных классов высшей категории школы-гимназии № 4, победитель областного конкурса «Учитель года» в 2004 г., г. Мурманск.

Внимание!

Авторский коллектив и учебно-методический центр «Школа 2100» напоминают о наличии **сайта «Школа 2100» в Интернете.**

В содержание сайта входят:

- ♦ подробная информация об авторах Образовательной системы «Школа 2100»;
- ♦ информация о программах, учебниках и методических рекомендациях, выходящих в издательстве «Баласс»;
- ♦ наиболее актуальные статьи из журнала «Начальная школа плюс До и После» («Начальная школа: плюс–минус»);
- ♦ информация о курсах повышения квалификации в Москве и регионах и многое другое.
- ♦ Целый блок посвящен ответам на вопросы, которые адресованы авторам Образовательной системы «Школа 2100».

Содержание сайта часто обновляется. Заглядывайте к нам! Мы вам рады.

Адрес сайта: www.school2100.ru

Алексей Николаевич Леонтьев

Деятельностный подход к анализу
и объяснению психических явлений*

С.В. Маланов

Теоретическое содержание понятия «действие»

В деятельностном подходе к анализу психических явлений, который разрабатывался А.Н. Леонтьевым, центральным объяснительным понятием выступает «действие». Содержание теоретического понятия «действие» в отечественной психологии исходно складывалось в рамках исследований Л.С. Выготского. Между понятиями «значение» Л.С. Выготского и «действие» А.Н. Леонтьева существует научно-теоретическая преемственность. Положение Л.С. Выготского о том, что формирование сознания и произвольных форм поведения, способностей оперировать значениями, обобщениями, понятиями есть продукт речевого общения ребенка в условиях его деятельности по отношению к окружающей предметной действительности, в работах А.Н. Леонтьева конкретизируется и частично оборачивается: значения, обобщения, понятия в сознании ребенка – продукт овладения различными формами человеческих действий и деятельностей по отношению к объективной действительности, которые реализуются в условиях речевого (языкового) общения.

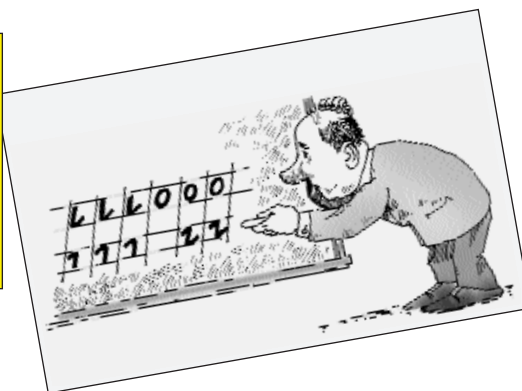
Психические явления получили объяснение через генезис ориентировочной части внешних предметных действий; у человека – через генезис и интериоризацию изначально разделенных между людьми, опосредованных орудиями и знаками ориентировочных компонентов внешних практических предметных действий. Так исходные гипотезы Л.С. Выготского получили новый, более глубокий уровень

обоснования, а культурно-исторический подход приобрел больший объяснительный потенциал.

Отметим, что в психологической литературе до настоящего времени часто смешиваются два разных понятия, которые фиксируются термином «действие». Во-первых, эмпирическое (описательное) понятие, где действия рассматриваются как процесс получения субъектом какого-либо конкретного результата в конкретной предметной ситуации. Во-вторых, теоретическое (объяснительное) понятие, где действие выступает как гипотетический предмет («квазиобъект», «идеальный объект», «конструкт»), которому приписывается ряд абстрактных свойств и функций. Такое смешение ведет ко многим недоразумениям в понимании теоретической сущности содержания деятельностного подхода к анализу и объяснению психических явлений. В связи с этим возникает необходимость выделения и четкой формулировки структурных и функциональных характеристик объяснительного понятия «действие».

1. **Действие предметно** – оно направлено на предмет (материальный или представляемый) и подчинено определенной цели, которая зависит от потребностей и мотивов субъекта и его предметного окружения (актуального, наличного или представляемого, которое требуется обнаружить, достичь или создать в ходе деятельности).

2. Предмет (цель) и мотив действия не совпадают между собой.



* Продолжение. Начало см. в № 1 за 2005 г.

- Всякое предметное действие и всякая цель могут рассматриваться в объективных связях и отношениях как **объективные значения**.

- Всякое предметное действие и всякая цель приобретают для человека субъективный **личностный смысл**, который определяется **мотивом деятельности** («опредмеченной потребностью»), в состав которой входит данное действие.

3. Действие позволяет реализовать определенные предметные взаимодействия, связи и отношения «организм-среда», с одной стороны, и познакомить с новыми свойствами среды – с другой.

4. Реализация любого действия включает совокупность познавательных, ориентировочных, исполнительных и контрольных компонентов – операций. При этом следует различать:

- **приспособительные операции**, которые формируются стихийно и неосознанно путем приспособления движений к условиям выполнения действия;

- **осознаваемые операции**, которые формируются путем автоматизации действий, а также путем их последующего объединения в автоматизированные динамические последовательности, которые обеспечивают решение все более сложных задач и достижение все более сложных результатов.

5. В действиях на основе ориентировочных операций порождается и развивается образ окружающего мира путем активного «уподобления» движений органов чувств свойствам предметного мира. По мере его формирования образ мира, в свою очередь, начинает во многом предопределять протекание действий и ориентировать их в процессе реализации.

6. Действия, по мере совершенствования и развития человека, могут преобразовываться в нескольких направлениях:

- Как процесс, исходно зависящий от актуальных естественных потребностей и непосредственного предметного окружения, действия могут принимать опосредованные чело-

веческой культурой, орудиями и знаками формы, приобретаая разделенный с другими людьми надситуативный, произвольный, преднамеренный и осознаваемый характер.

- Внешние практические действия как активные, протекающие в материальной вещественной среде процессы могут преобразовываться в действия «идеальные», протекающие в умственном плане сознания, – в умственные действия.

- Путем автоматизации действие может преобразовываться в предметно-практическую или умственную операцию, которая в последующем выступает в качестве способа выполнения других, более сложных действий.

- Приобретая самостоятельный личностный смысл для субъекта («механизм сдвига мотива на цель»), действие может преобразовываться в самостоятельную деятельность, которая начинает подчиняться осознаваемому «мотиву-цели».

Психологические классификации разнообразных действий, как правило, основываются на **трех исходных теоретических основаниях**, деление по которым может частично пересекаться и расходиться у разных авторов:

- По уровню протекания (исполнения, реализации) и предмету преобразования выделяются: внешние предметно-практические действия (манипулятивные, локомоторные, орудийные); действия с образами и образными представлениями (с опорой и без опоры на внешние предметы или знаково-символические средства); умственные действия над понятиями, генетически и функционально опосредованные речью, знаками, символами, которые могут приобретать характер умственных мыслительных операций (Гальперин, 1998, 2002).

- По содержанию познавательно-ориентационных функций и исполнительно-целевых задач в составе разных видов деятельности различают: перцептивные и двигательные (моторные) действия; мнемонические действия, связанные с фиксацией, сохране-

нием и воспроизведением опыта с целью более эффективного решения в будущем разных задач; действия мыслительные, связанные с установлением межпредметных связей и отношений (целеполагание, планирование и решение задач); действия субъекта, связанные с организацией, контролем и коррекцией направленности активности (внимание, воля). Выделяют также действия общения, знаково-символические действия и др.

- По функциональной роли действий и операций в составе реализуемой деятельности выделяют: познавательно-ориентировочные действия и операции, действия и операции планирования, исполнительные и контрольно-корректировочные действия и операции.

Безусловно, это не полный «перечень» содержательных характеристик анализируемого понятия. Конкретизация теоретического содержания понятия «действие» с целью последующего объяснения конкретной области психических явлений представлена во множестве отечественных работ в области психологии. Хотелось бы специально отметить, что аналогичный анализ возможен по отношению к любому из объяснительных понятий, вводимых в теоретическую психологию А.Н. Леонтьевым, и необходим для относительно верного уяснения сути его теоретических положений.

Теория исторического развития психических функций человека в ходе общественно-исторической дифференциации различных видов деятельности

В работах А.Н. Леонтьева теоретически развивается тезис об общественно-исторических (культурно-исторических) закономерностях формирования и развития психических функций человека. Содержательная конкретизация этого тезиса представляет разработку социально-психологической теории исторического развития психических функций человека по мере дифференциации исторически исходной

совместной деятельности, направленной на удовлетворение естественных потребностей, во множество производных типов и видов человеческих действий с их последующим выделением в самостоятельные виды деятельности.

1. Чем характеризуется развитие человеческой деятельности в процессе исторического развития человеческого общества?

Деятельность – это процесс, который развивается и структурно усложняется в ходе исторического развития человечества и в котором осуществляется жизнь каждого нового поколения людей.

- Общественно-исторический опыт исходно порождается в процессе развития человеческих деятельностей и действий и фиксируется в форме **объективных значений** в продуктах материальной человеческой культуры, в орудиях, языке, знаково-символических средствах.

- В процессе усложнения действий и деятельностей у каждого поколения людей совершенствуется система значений, частичное присвоение которых каждым человеком образует индивидуальный психический **образ мира**.

- Психический образ мира вторично выступает ориентировочной основой для организации все более эффективных действий и деятельностей.

2. Чем характеризуются исторически первичные формы человеческой деятельности?

Исторически первична совместная практическая деятельность, где имеется общий мотив для всех участников деятельности и общие цели действий.

Специализация субъектов в выполнении определенных действий в составе совместной деятельности ведет к отделению общего для всех членов сообщества мотива (предмета) деятельности от конкретных целей, на которые направляются отдельные действия, выполняемые каждым субъектом.

- Предмет, на который направляется действие отдельного субъекта, пере-

стает совпадать с тем предметом (результатом совместной деятельности), который удовлетворяет потребность.

- В общественной деятельности выделяются новые единицы – действия, которые подчинены предварительно поставленной и зафиксированной (осознаваемой) цели.

Общение между субъектами исходно служит непосредственному ситуативному планированию, организации и управлению совместной деятельностью и распределению отдельных действий между членами сообщества. Исходно практическая сторона деятельности и общение составляют единый процесс и являются слитыми.

- Позднее, по мере совершенствования и дифференциации жестовых и речевых средств общения, от деятельности отделяется собственно коммуникативная сторона.

3. Каковы основные линии дифференциации исходных видов деятельности, возникающие в процессе исторического развития человеческого общества на основе общественного разделения труда?

Специализация субъектов в выполнении отдельных действий ведет к разделению труда и дифференциации все новых видов человеческой деятельности.

- Любое действие включает: а) этап ориентировки и планирования; б) этап исполнения и реализации; в) этап контроля и коррекции (рефлексия).

- По мере технологического усложнения способов организации и выполнения действий и фиксирования их в языковых и знаково-символических средствах, отдельные операции в составе таких действий осознаются и преобразуются в новые самостоятельные действия.

- Субъекты начинают специализироваться в выполнении различных операций и действий при реализации совместных видов деятельности: а) операции и действия предварительной ориентировки и организации совместной деятельности; б) исполнительные операции и действия,

реализующие деятельность и обеспечивающие получение конкретного продукта; в) действия контроля, оценки, распределения полученных продуктов.

- По механизму «сдвига мотива на цель» формируются производные виды деятельности – деятельности планирования, организации, исполнения, контроля.

4. Как формируются умственные действия и умственные формы человеческих деятельности?

Компоненты общественной деятельности, связанные с планированием, организацией и контролем, оказываются отделенными во времени и пространстве от деятельности практической, исполнительской. Формируется труд умственный.

- Появляется необходимость и возникают условия для того, чтобы речь выделилась из межсубъектного общения и приобрела новые функции – организации индивидуальной умственной деятельности.

- Новые функции речи делают обязательной ее внешнюю развернутую форму.

- Речевые действия приобретают характер внутренних средств для организации умственных действий над значениями (представлениями и понятиями) – формируется индивидуальный внутренний план умственной деятельности.

- Субъект становится носителем индивидуального сознания.

5. К каким последствиям в формировании и развитии человеческих типов деятельности приводит: а) разделение ориентационно-планирующих и исполнительных компонентов действий; б) отделение умственных индивидуальных форм организации и реализации действий от исходно внешних совместных форм организации и реализации?

Внутренние опосредованные речью действия и операции предварительной ориентировки и планирования практических видов деятельности преобразу-

ются в познавательной-исследовательскую деятельность (в соответствии с механизмом «сдвига мотива на цель»).

Коммуникативно-организационные аспекты речевого общения преобразуются в ряд специализированных видов профессиональной деятельности, заключающихся в речевом воздействии на других людей: учебную, идеологическую, политическую и др.

6. Что изменяется в онтогенетическом развитии человека по мере исторической дифференциации различных видов человеческой деятельности и накопления общественно-исторического опыта?

Необходимость трансляции постоянно накапливаемого общественно-исторического опыта, а также необходимость включения подрастающих поколений в общественно-необходимые виды производственной деятельности приводят к постепенному выделению особых периодов в онтогенетическом развитии человека, каждому из которых соответствует особый вид деятельности, обеспечивающий освоение общественно-исторического опыта, – игровая и учебная деятельности.

Эти аспекты формирования и развития психики человека получили развернутый теоретический анализ в работах Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, И.И. Ильева, В.В. Давыдова.

Теория формирования сознания в человеческой деятельности

Культурно-исторический подход Л.С. Выготского и деятельностный подход А.Н. Леонтьева к объяснению психических явлений позволяют дать развернутую интерпретацию формирования и развития функционально-структурной организации сознания у человека.

Центральная роль в развитии сознания отводится включению в деятельность человека языка и других знаково-символических средств. При этом используемый в речевой деятельности язык рассматривается как

особая система внешних средств, способами использования которых человек должен овладеть в течение жизни.

В теоретическом подходе Л.С. Выготского присутствует ряд гипотез, объясняющих возникновение и развитие сознательного уровня психической ориентировки человека в окружающем мире:

1. В онтогенезе человека биологическое созревание и культурное развитие составляют единство. **Культурное развитие человека** заключается в формировании в совместной деятельности и общении **высших психических функций** (ВПФ).

• ВПФ формируются путем включения в организацию естественных психических функций **орудийных и знаково-символических средств** по мере овладения субъектом культурно-историческим опытом.

• ВПФ обеспечивают **произвольность** в организации поведения и психики.

2. ВПФ производны от внешних форм общения и деятельности. ВПФ первоначально возникают во внешней, разделенной с другими людьми деятельности и общении и лишь затем становятся индивидуальными и внутренними – интериоризируются. Процесс интериоризации заключается:

– в переходе от совместных с другими людьми действий к самостоятельным, индивидуальным способам их реализации;

– в переходе от внешних материальных форм действий к внутренним, «идеальным» действиям над значениями, которые фиксируются в знаково-символических средствах: а) от действий с предметами к действиям над значениями (представлениями, обобщениями) с опорой на внешние материальные знаки и символы; б) от действий над значениями с опорой на внешние материальные знаки и символы – к внутренним действиям над значениями с опорой на внутренние способы использования знаков и символов.

3. Знак имеет две важнейшие характеристики: а) обозначает объект

тивно существующие предметы и явления – это **предметная отнесенность знака**; б) актуализирует фиксированные в сознании людей сходные представления, обобщения, понятия – это **значение**.

- Знак напоминает человеку о необходимости выполнить определенную систему операций, в которых может участвовать множество психических функций.

- Благодаря знакам компоненты актуальной ситуации включаются в одну структурную систему с символически представленными элементами будущего.

- Структура значений (обобщений), опосредованных знаково-символическими средствами, развиваясь и совершенствуясь в онтогенезе, обеспечивает формирование и совершенствование сознательного уровня психики человека.

4. Сознание формируется по мере активного овладения субъектом способами использования языка, знаков и символов, через замещение внешних практических предметных действий речевыми действиями над значениями с их последующей интериоризацией.

- Слова (знаки) замещают предметные характеристики явлений и событий, фиксируя и сохраняя их значение, что позволяет выполнять действия над значениями в умственном плане (внутреннем плане сознания).

- Сознание – это динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов.

5. Сознание имеет системное и смысловое строение.

- Смысловое строение сознания определяется характерной для данной стадии развития структурой значений, обобщений, понятий, которые актуализируются в психике человека при использовании языковых и иных знаково-символических средств.

- Системное строение сознания определяется структурными отношениями между психическими

функциями (восприятия, памяти, мышления и т. д.) в организации поведения и действий.

Таким образом, Л.С. Выготский уже в 30-х годах XX века сформулировал **психолингвистическую функционально-генетическую теорию сознания человека**, которая в силу политических и идеологических обстоятельств на протяжении 40 лет оставалась за пределами широких дискуссий и теоретического анализа в отечественной и мировой психологии.

Следующий шаг к конкретизации функционально-структурных составляющих сознания человека был сделан А.Н. Леонтьевым в 40-х годах XX века. Выдвинутая им система объяснительных принципов, развивающая и дополняющая теорию Л.С. Выготского, кратко может быть сформулирована как **теория формирования сознания в человеческой деятельности**.

1. Что выступает в качестве основных детерминант (причин) формирования и развития человеческого сознания?

Переход эволюционных предков человека от биологических, естественных форм существования к жизни в обществе основан на организации совместной трудовой деятельности, которая опосредована тремя основными факторами:

- распределением отдельных действий между членами сообщества с целью получения общего, значимого для всех результата;

- применением и изготовлением орудий как средств воздействия на предметный мир;

- использованием и развитием языка (речи) как средства воздействия на других людей.

Эти три взаимосвязанных фактора выступают в процессе исторического развития человечества необходимыми детерминантами, обеспечивающими зарождение и формирование сознания человека как высшей формы психической ориентировки.

2. Каковы основные формы и функции сознания?

Исторически (и онтогенетически) сознание развивается от общественных форм к индивидуальным и представляет рефлексию субъектами: а) совместной деятельности; б) самих себя в совместной деятельности; в) формирующихся в ходе деятельности представлений и знаний об окружающем мире.

- Сначала в совместной деятельности возникают общественные формы сознания на основе совместных действий, фиксируемых и организуемых с опорой на внешние речевые (знаково-символические) формы общения. Исходно общественные формы сознания совпадают с сознанием образующих сообщество субъектов, включающихся в единую совместную деятельность.

- Общественное разделение труда выступает условием для выделения индивидуальных форм сознания. Возникают индивидуальные формы сознания как опосредованные речью (языком) действия во внутреннем индивидуальном умственном плане (процесс интериоризации).

3. Какие отношения лежат в основе формирования и развития функциональной организации сознания?

Формирование и развитие функций сознания обеспечивается путем преобразования совместных, предметно направленных практических действий в формы умственные, «идеальные» (см.: Л.С. Выготский, психологический механизм интериоризации):

- Исходные представления о предполагаемых результатах совместной деятельности начинают соотноситься с условиями и результатами, получаемыми в ходе деятельности. Такое соотношение осуществляется актами означивания – посредством жестов, звуковых сигналов.

- Формируется предметная отнесенность звуковых сигналов, выделяющаяся из экспрессивной (выражающей органические и эмоциональные состояния) сигнализации.

- Формируется язык, который служит: а) средством фиксирования и организации предметно направленных действий; б) средством предметно отнесенных форм общения и коммуникации; в) средством фиксирования выработанных в совместной деятельности значений; г) средством организации мышления.

- Вещественные свойства предметов и продуктов совместной деятельности посредством функционирования языка трансформируются в предметное содержание значений (сходных представлений и понятий, воспроизводимых в психике разных людей), освобождаясь тем самым от своей вещественности.

- Овладение субъектом способами использования знаков языка обеспечивает: а) актуализацию (репрезентацию) в психике других людей соответствующих значений в процессах общения и организацию на этой основе взаимодействий; б) произвольные формы актуализации значений субъектом в собственной психике с опорой на внешние или внутренние способы использования языка и знаково-символических средств.

- Благодаря отделению языковой (знаково-символической) формы выполнения действий над значениями от первоначальной совместной внешне предметной формы выполнения действий становится возможной рефлексия (см.: Лурия, 1979).

4. Какова функциональная структура индивидуального сознания?

Индивидуальное сознание в развитии имеет сложную функциональную структуру, которая складывается из отношений между «чувственной тканью», «объективными значениями» и «личностными смыслами». Такие функционально-структурные отношения формируются по мере вхождения человека в новые виды социальных связей и отношений, по мере включения в новые деятельности и овладения ими.

- «Чувственная ткань» – воспроизводимые сенсорные и приобретаемые

перцептивные ориентировочно-исследовательские операции и действия, которые переживаются субъектом в форме субъективных образов и представлений объективной реальности: а) различаются по модальности, устойчивости, ясности, эмоциональному тону; б) порождаются в процессе взаимодействия с предметным миром; в) ориентируют субъекта в объективном предметном мире и обеспечивают условия для организации деятельности.

• **Объективные значения** – фиксированные в языке исторически выработанные способы выполнения различных форм деятельности и действий, которые: а) существуют объективно, выражают результаты познания объективного мира, производны от общественной практики; б) не зависят от индивидуальных, субъективных предпочтений; в) усваиваются человеком в ходе «распредмечивания» человеческой культуры; г) характеризуют предмет через его отношения к другим предметам (П.Я. Гальперин).

• **Личностные смыслы** – пристрастные, эмоционально-ценностные отношения субъекта к объективным обстоятельствам жизни и деятельности (к значениям), определяемые индивидуальными мотивами: а) не имеют надындивидуального существования (частично могут быть выражены субъектом посредством языка); б) выступают для субъекта в виде непосредственных эмоциональных переживаний, но при этом сам личностный смысл может и не осознаваться; в) производны от реальных жизненных отношений субъекта, от его индивидуальной практики; г) характеризуют предмет через его отношения к индивидуальным мотивам (П.Я. Гальперин).

5. Чем характеризуются отношения между человеческой деятельностью и общественным или индивидуальным сознанием? Каковы основные функции сознания в жизнедеятельности человека?

Исходная чувственно-практическая, деятельностьная основа как

исходных общественных, так и производных индивидуальных форм сознания обычно остается скрытой от субъектов; сознание при этом субъективно может казаться основой и причиной деятельности.

Сознание выполняет множество функций:

– исходно иерархически объединяет и служит планированию, воспроизведению, реализации и развитию различных видов совместных, разделенных между людьми действий и деятельности;

– производно обеспечивает функциональную организацию индивидуальных и внутренних умственных форм действий и деятельности;

– обеспечивает надситуативные, произвольные, преднамеренные формы организации поведения и деятельности субъекта.

Сознание рассматривается Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым как результат включения младенца с момента рождения в человеческие виды деятельности и в человеческие формы общения, которые опосредованы человеческими способами использования орудий и языка. Сознание рассматривается как особый уровень функциональной организации психики человека, который возникает на основе овладения субъектом разнообразными способами использования языка, а позднее и других знаково-символических средств. При этом знаково-символические средства в человеческих формах их функционального применения, с одной стороны, имеют четкую предметную отнесенность и, с другой стороны, выступают средствами произвольной актуализации (репрезентации) сходных значений у разных людей.

(Продолжение следует)

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

Прощай, Азбука!

Л.А. Эргашева

Одной из важнейших целей в воспитательной работе с первоклассниками является формирование коллектива дружных, отзывчивых ребят. Решить эту задачу помогают совместно с детьми подготовленные и проведенные праздники. Самый главный праздник для первоклассников – «Прощание с Азбукой». Предлагаю вниманию учителей один из сценариев этого праздника.

Зал украшен воздушными шарами. На стене – красиво оформленный плакат, разрисованный букетами цветов, листьями, на которых написаны буквы. На плакате слова: «Прощай, Азбука!». По периметру зала расставлены стульчики для детей. В глубине зала – места для гостей: родителей, друзей, учителей.

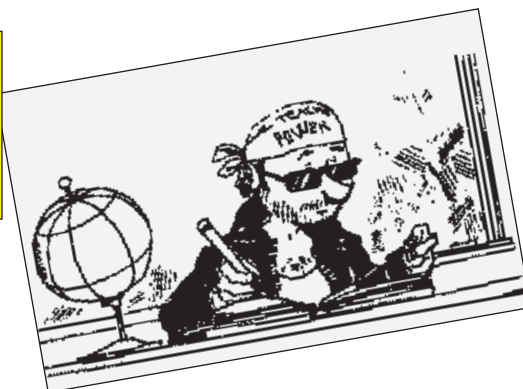
В зал входят двое детей, останавливаются посередине.

1-й ученик: Народу так много, так шумно на празднике!

2-й ученик: Дайте дорогу, идут первоклассники!

Под музыку дети входят в зал парами, встают полукругом.

Ведущий: Дорогие ребята, уважаемые родители! Вот и подошел момент прощания с нашей первой учебной книгой. Кажется, еще вчера вы, ребята, переступили порог школы, пришли в первый класс. А сегодня, посмотрите, уважаемые родители, на своих детей – как они изменились, выросли, поумнели. Они многое узнали, многому научились. И помогла им в этом их первая учебная книга, которая называется «Моя любимая Азбука». Этот учебник многих детей научил читать, а тех, кто уже умел читать до школы, познакомил с буквами и звуками, с частями слова, научил работать с текстом и многому другому. Без этих знаний невозможно учиться дальше.



Быстро месяцы летели,
Промелькнул декабрь, январь,
Оглянуться не успели –
А уж солнышко вернулось
В заполярный снежный край.
Дочитали до конца мы
Книжку, «Азбуку» свою,
И сегодня говорим ей дружно все:
«Благодарю!»

(Произносят хором.)

1-й ученик: Мы сегодня очень рады всем ребятам, папам, мамам. Мы приветствуем гостей – дорогих учителей.

2-й ученик: Всех знакомых, незнакомых, и серьезных, и веселых первый класс, первый класс пригласил на праздник вас.

Ведущий: Сегодня мы говорим «спасибо» нашей Азбуке и хотим вам показать, что нам Азбука дала, как учила нас она.

1-й ученик:

Пусть зовут нас «шестилетки»,
Пусть не ставят нам отметки,
Не ведем мы дневники,
Всё же мы – ученики!

2-й ученик:

Любим чистый, светлый класс.
Это – раз!

3-й ученик:

Там читаем мы слова. Это – два!

4-й ученик:

Ну, а в-третьих, я Лариске
Сам пишу уже записки.
И бабуля говорит:
«Мой внучонок – вундеркинд!»

5-й ученик:

Настроение у нас
Портит только тихий час,
Когда слышим мы в тиши:
«Отдыхайте, малыши!»

6-й ученик:

Ну какой же я малыш,
если я у брата
Разобрал и сам собрал
микрокалькулятор!

7-й ученик:

Книгу первую мою
Берегу я и люблю.
Хоть пока и по слогам,
Я ее читаю сам –
И в конце, и в середине
В ней красивые картинки.
Есть стихи, рассказы, песни.
С книгой жить мне интересней!

8-й ученик:

Сегодня, друзья, мы здесь
собрались,
Чтоб доброе слово сказать
Тому, кто учил нас трудиться.
Вначале он буквы учил нас
читать,
Теперь мы читаем страницы.

Дети усаживаются на свои стульчики. Звучит музыка.

Ведущий: А сейчас, ребята и гости, я приглашаю вас в волшебную страну – в Азбуку. В ней все вам знакомо, потому что вы умеете читать. Первая станция – АЛФАВИТОВО (показывает плакат).

1-й ученик:

Букв сначала мы не знали,
Мамы сказки нам читали,
А теперь читаем сами,
Подружились буквы с нами!

2-й ученик:

Буквы-значки, как бойцы на парад,
В четком равнении строятся в ряд.
Каждый в условленном месте стоит,
И называется все – алфавит.

Ведущий: Дети, а сколько букв в русском алфавите? (Ответ хором: «Тридцать три!») Давайте напомним нашим родителям и гостям, что это за буквы.

Несколько детей с места читают стихи:

А, Б, В, Г, Д, Е, Ё – постирали мы белье.
Ж, З, И, Й, К, Л, М – кашу манную
всю съем.
Н, О, П, Р, С, Т, У – и посуду вымою.
Ф, Х, Ц, Ч, Ш и Щ – мы поймали
два леща.

Ъ, Ы, Ь – не расстанутся никак.

Э, Ю, Я – буквы все – мои друзья.

7-й ученик:

Ты эти буквы заучи,
Их три десятка с лишком,
Ведь для тебя они ключи
Ко всем хорошим книжкам.
В дорогу взять не забудь
Ключей волшебных связку,
В любой рассказ найдешь ты путь,
Войдешь в любую сказку!

8-й ученик:

Как хорошо уметь читать!
Не надо к маме приставать,
Не надо бабушку просить:
– Прочти, пожалуйста, прочти!
Не надо умолять сестрицу:
– Ну прочитай еще страницу!
Не надо звать, не надо ждать,
А просто взять и прочитать!

Ведущий: Покажем, ребята, как мы научились читать. Соберите из букв слово – имя героя одной из сказок.

Дети получают карточки или таблички с буквами, из которых нужно сложить слово БУРАТИНО.

Дети (хором читают): Буратино!

Ведущий: Вот мы благополучно и прибыли на следующую станцию – СКАЗОЧНУЮ (показывает плакат).

Появляется Буратино.

Буратино: Молодцы! Как я рад! Кто не знает Буратино? Нос мой острый, нос мой длинный! Вот задам работу я деревянным башмакам. Приглашаю вас, ребята, станцевать мой любимый «Танец утят».

Во время танца в зале появляется Баба-Яга.

Баба-Яга: Тихо! Что за шум здесь? Отчего? Не пойму я ничего!

Дети (хором): Здравствуйте, бабушка!

Баба-Яга: Здравствуйте, касатики! И зачем вы здесь собрались? Вам не лень? Лучше б дома на диванчике полежали, телевизор посмотрели. Это что? Буковки? Да что в них толку? А то еще придумали: гласные – согласные! (Подходит к согласным буквам, рассматривает их.) Ну эти еще ничего! Симпатичные! А эти? (Рассматривает гласные.) Ну что в них такого? Эта

(показывает на букву И) вроде калитки, а эта (показывает на букву А) вроде шалаша. Вот уж без них-то наверняка обойтись можно, невзрачные какие-то.

Буратино: Ты ошибаешься, Баба-Яга. Без гласных ни одно слово не получится. Все буквы важны. Правда, ребята?

Дети: Да!

Баба-Яга: Ишь, умные какие! Все-то вы знаете! А все ли умеете? Вот я вам сейчас загадки загадаю. Если не отгадаете – праздник отменяется. Договорились? Уверены в своих силах?

Не куст, а с листочками,
Не рубаха, а сшита,
Не человек, а рассказывает.

(Книга)

Крошки птички сели в ряд
И словечки говорят,
С виду черные, кривые,
От рождения немые,
А как только встанут в ряд,
Сразу все заговорят.

(Буквы)

Буратино: Знаешь, Баба-Яга, ребята любую твою загадку отгадают, ведь они учатся в школе. Так что отправляйся-ка ты назад в свой лес, нам здесь не мешай.

Баба-Яга: Ладно, ладно, пойду пока. До свидания, касатики, может, встретимся еще. Коли будете плохо учиться, обязательно загляну. (Уходит.)

Ведущий: А мы продолжаем наше путешествие. Следующая станция – ШКОЛЬНАЯ (показывает плакат). Знаете ли вы, дети, что нужно брать с собой в школу? А это мы сейчас проверим.

Должен каждый ученик
В школу брать с собой ... (дневник).

Чтобы ручками писать,
Приготовим мы ... (тетрадь).

Кто альбом раскрасит ваш?
Ну, конечно, ... (карандаш).

Чтобы вдруг он не пропал,
Приготовим мы ... (пенал).

Всё верно! А теперь сыграем в игру «Собери портфель». У меня на столе разложено много вещей. Выберите из них те, которые можно брать в школу, и сделать это нужно быстрее своего товарища.

Игра проводится под веселую музыку.

Ведущий: Молодцы, ребята! Вы хорошо играли, а вы просто здорово болели за своих друзей! Тем временем мы прибыли на новую станцию – ПЕСЕННУЮ. Наши ребята исполнят веселые частушки.

Мы частушки запоем,
Запоем мы звонко,
Затыкайте ваши уши –
Лопнут перепонки.

Начался учебный год,
Часики затикали,
Ну а нас вопрос гнетет:
Скоро ли каникулы?

Форма новая надета,
Белая рубашечка,
Полубуйтесь на меня –
Какой я первоклашечка!

Буквы в Машиной тетради
Не стоят, как на параде,
Буквы прыгают и пляшут,
Буквы хвостиками машут.

Мы немножко пошумели –
В окнах стекла зазвенели.
Мы сказали: «Тишина!» –
В школе треснула стена.

Женя долго ранец тряс,
Чтоб найти тетрадки,
Но тетрадки каждый раз
С ним играли в прятки.

Мы частушки вам пропели,
Хорошо ли, плохо ли,
А теперь мы вас попросим,
Чтоб вы нам похлопали.

Ведущий: А теперь мы покажем вам инсценировку сказки «Терем-теремок» на школьный лад, а это значит,

что следующая остановка – ТЕАТ-
РАЛЬНАЯ.

Выносятся реквизит – домик.

Ведущий: Стоит терем-теремок,

Он не низок, не высок.

Есть замочек у него,

Видно, нет там никого.

Я замочек отомкну

И у терема спрошу:

– Кто-кто в теремочке живет?

Кто-кто в невысоком живет?

Нет ответа, всё молчит.

Теремок пустой стоит.

Вот сюда идет пенал.

Пенал: Ах, куда же я попал?

Вот так терем-теремок,

Он не низок, не высок.

Эй, замочек, отомкнись!

Кто живет здесь, отзовись!

Нет ответа, не слышать.

Буду здесь жить-поживать!

Ведущий: Азбука потом пришла,

Речь такую завела.

Азбука: Стоит терем-теремок,

Он не низок, не высок.

Эй, замочек, отомкнись!

Кто живет здесь, появись!

Ведущий: Вышел на порог пенал,

Азбуку к себе позвал.

Пенал: Будем мы с тобой дружить,

Будем здесь с тобою жить!

Ведущий: Тут тетрадки прибежали,

В теремок проситься стали.

Тетради: В школе детям мы нужны,

С вами вместе жить должны!

Ведущий: В теремочке потеснились,

И тетрадки поместились.

Карандашки бегут –

В теремочке все их ждут,

Пенал крышку приоткрыл

И к себе их пригласил.

Появилась и пятерка,

А за нею и четверка –

Тоже к терему спешат,

В нем пожить они хотят.

Вдруг плетутся двойка

с единицей,

В теремочке просят потесниться.

Но пенал суровый на пороге снова.

Пенал: Вы не торопитесь,

Вы нам не годитесь.

Мы сюда не пустим вас,

Убирайтесь сей же час!

Двойка: Подождите, не спешите,

Нас отсюда не гоните.

Единица: Отвернемся на минутку –

Вы поймете нашу шутку.

(Изменяют 2 на 5, а 1 на 4.)

Все: Вот теперь мы рады вам,

Заходите в гости к нам.

Ведущий: Вот замочек щелкнул,

В портфеле все примолкли.

Ждут кого-то,

и приходит школьница ... (имя).

Школьница:

Я портфель сейчас возьму,

В свою школу с ним пойду.

Я хочу прилежной стать

И пятерки получать!

Все артисты выходят на поклон.

Ведущий: Спасибо огромное артис-
там, а у нас последняя остановка –
ПРОЩАЛЬНАЯ.

После поздравительного слова учи-
тель вручает ученикам «Удостовере-
ния читателя».

1-й ученик:

Мы Азбуку прочли до корки,

У нас по чтению – пятерки!

Позади нелегкий труд

Медленного чтения.

Нам сегодня выдают

У-до-сто-ве-ре-ния!

2-й ученик:

В том, что Азбуку прочли,

Полный курс наук прошли.

И теперь без передышки

Мы прочтем любые книжки.

Слово предоставляется родителям.
После поздравлений родители вруча-
ют детям подарки.

Взявшись за руки, ребята под му-
зыку покидают зал. Все направляются
в класс на праздничное чаепитие.

*Людмила Анатольевна Эргашева – учи-
тель начальных классов школы № 45,
г. Норильск.*

Проект «Тюльпан для мамы» (2-й класс КРО)

Л.В. Самохвалова

Цели:

1. Подведение итогов работы над долгосрочным проектом.
2. Формирование ученического коллектива.
3. Формирование традиций класса, мотивации учащихся на коллективную творческую деятельность.

Оборудование:

1. Горшочки с тюльпанами.
2. Фотографии этапов проекта.
3. Стенд с поделками (оригами, аппликации, рисунки).
4. Надпись из вырезанных из бумаги тюльпанов («Праздник тюльпанов»).
5. Сочинения детей, стихи.
6. Надписи на доске: «Сотвори красоту своими руками», «Прекрасное рядом».

Ход мероприятия.

И. *Учитель (У.)*: Сегодня у нас презентация проекта. «Презентация» в переводе с латинского языка означает представление, предъявление.

Под музыку «Вальс цветов» ребята заходят в класс и садятся по кругу (в центре столик с тюльпанами).

Психологический круг (тренинг, направленный на создание позитивных отношений и желания высказаться).

У.: Ребята, мы довольно долгое время были заняты очень важным делом. Что мы делали все вместе?

Дети (Д.): Мы выращивали тюльпаны.

У.: Вырастить тюльпан – нелегкое дело. Сегодня мы можем показать, чего мы добились. Назовите качества, которые помогли нам в работе.

Дети передают тюльпан по кругу и называют различные качества: доброта, дружба, взаимопомощь, терпение, забота, внимательность и т. д.

У.: Все эти слова относятся к вам самим, ко всему классу.

И. У.: А теперь давайте вспомним, где мы с вами побывали, с чего все началось.

Двое учеников выходят к первому листу устного журнала, на котором представлены тема и идея проекта и фотографии с урока труда

Девочка и мальчик (по очереди рассказывают): Мы долго думали, чем нам удивить и порадовать наших мам. Мы решили посадить цветы и подарить им. На уроке труда мы с помощью пластилина и крупы сделали из пластмассовых баночек кашпо для цветов. Получилось очень красиво – ведь каждый старался, чтобы маме понравилось. В кашпо мы положили дренаж, на дне сделали дырки. Засыпали землю и вдавили в нее луковицы тюльпанов. Сверху засыпали их мокрыми опилками. Затем мы поставили свои кашпо в темное прохладное место. Так начался наш проект «Тюльпан для мамы».

Идея: «Очень любим наших мам. Вырастим для них тюльпан».

Второй лист устного журнала: «Зимний сад» (с фотографиями детей в теплице и в магазине «Зимний сад»).

У.: Нам хотелось больше узнать про выгонку цветов, и мы пошли на экскурсию в теплицу. Мы увидели там огромное количество цветов, узнали, как правильно ухаживать за ними, где их родина. Оказывается, из косточек фруктов мы и дома можем вырастить яблоню, лимон, апельсин и даже финиковую пальму.

Чтобы вырастить тюльпан,
Нужен знаний океан.
Где растить, как поливать,
Чем землю удобрять.

Третий лист устного журнала.

Девочка и мальчик: Нам так хотелось быстрее увидеть, какой у нас получится цветок. На уроках рисования мы рисовали тюльпаны. На уроке труда делали аппликацию «Тюльпан». И еще мы учились делать origami «тюльпан», было очень трудно, но мы старались и у нас всё получилось!

Вот цветок на тонкой ножке,
И стоит он на окошке.
В классе каждый скажет вам,
Что зовется он – тюльпан!

Четвертый лист журнала: стихи детей и страничка из истории цветка.

Двое учеников читают, где родина тюльпана, когда он был завезен в Россию. Дикорастущий тюльпан занесен в Красную книгу. На солнце этот цветок широко раскрывает свои лепестки, а ночью и в пасмурную погоду они плотно сомкнуты и т.д.

Мальчик: А я придумал песенку цветка:

Я – тюльпан, я – тюльпан.
Я расту для добрых мам.
Дети вырастят меня,
А потом подарят вам.

Девочка: 8 Марта наступает,
Дарю я мамочке цветы –
Тюльпаны, розы и ромашки,
В букете собраны они.

У.: Мы вырастили цветы, и каждый дал тюльпанчику имя, измерял его рост. Ребята, назовите имя своего цветка и его высоту (по кругу).

Д.: Лесной дух – 17 см, Принц – 15 см, Солнышко – 19 см, Огонек – 15 см, Великан – 20 см и т.д.

У.: А теперь давайте всем расскажем – какой он, наш тюльпан. (*Передавая цветок по кругу.*) Пусть каждый найдет для него свое, особенное слово.

Д.: Нежный, долгожданный, любимый, душистый, стройный, очаровательный, весенний, живой и т.д.

У.: На свои собственные слова мы сочинили песню про тюльпан. (Исполнение песенки под фонограмму пианино.)

Мы решили сотворить прекрасное своими руками, и вот оно – рядом. Не забывайте ребята, что цветы мамам надо дарить не только 8 Марта.

III. Вопрос: А вы знаете, как надо дарить цветы?

У.: Сегодня мы научимся, как надо правильно дарить цветы маме. Надо взять цветок, подойти к маме и, глядя ей в глаза, тихим голосом



сказать о том, как вы ее любите. «Дорогая мамочка! Я тебя очень люблю, прими от меня этот подарок».

Дети дарят цветы мамам.

У.: Ребята, а почему, даря цветы маме, надо глядеть в глаза? Глаза – зеркало души! Почему добрые слова надо говорить тихим голосом? Слова от души говорят тихо и только для одного человека.

Я цветок-тюльпан возьму
И к груди его прижму.
В глаза я маме посмотрю
И тихим голосом скажу,
Как я ее люблю!

IV. У.: Ребята, а вы поняли, что всем нам помогло в этом проекте? Самое главное! Что стало еще крепче? (*Это наша дружба!*) Давайте вместе споем гимн нашего класса – песню про дружбу:

Дружба крепкая не сломается,
Не расклеится от дождей и вьюг.
Друг в беде не бросит,
Лишнего не спросит,
Потому что он хороший,
верный друг.

Лариса Витальевна Самохвалова – учитель начальных классов, г. Мончегорск Мурманской обл.

Празднуем дни рождения одноклассников

Т.В. Полковникова

Вот уже несколько лет я являюсь постоянным читателем журнала. Мне хотелось бы поделиться с коллегами своим опытом в области внеклассной работы.

Все дети любят праздники, особенно ученики начальной школы. Они задолго готовятся к ним, ждут их с нетерпением. Внеклассные мероприятия спланируют детский коллектив, раскрывают возможности каждого ребенка – ведь не все могут полностью проявить себя в учебное время. На празднике дети бывают по-настоящему открытыми, раскованными.

Особенное удовольствие доставляют моим ученикам празднование дней рождения, которое я провожу два раза в год. В ноябре – праздник для детей, родившихся летом и осенью; в марте – для детей, родившихся зимой и весной.

В этом учебном году я связала дни рождения со знаками зодиака. По-моему, получилось интересно.

Зима – весна

Учитель:

– Сегодня мы с вами собрались, чтобы поздравить наших одноклассников, которые родились зимой и весной. А сколько месяцев приходится на эти времена года?

Зиму открывает месяц декабрь. Он же заканчивает год. В народе есть поговорка, которую вам надо собрать из отдельных слов.

На доске в произвольном порядке крепятся листы, на которых написаны слова из поговорки «Декабрь зиму начинает, а год кончает».

– С этим месяцем у всех нас связано множество чудесных воспоминаний и впечатлений, потому что в декабре у нас замечательный праздник –

Новый год! Но так случилось, что в декабре в нашем классе никто не родился.

Следующий зимний месяц – январь. Про январь тоже сложено много поговорок. Вот одна из них (показывает на доску, где вывешены листы со словами). Соберите ее, и вы узнаете, как об этом месяце говорят в народе («Январь – году начало, зиме середина»).

Январь – самый суровый и холодный месяц в году. Стоят трескучие морозы, деревья одеты в теплые шапки и шубки. Все вокруг усыпано снегом, точно серебром. Снег искрится в лучах яркого солнца. В это время появились на свет две замечательные девочки – Ксюша и Аня.

Они талантливы, умны
И собою хороши.
Одна театром увлекается,
Другая пеньем занимается.
И в учебе Ксюша с Аней
Тоже отличаются.

Аня пишет не спеша,
Ровно и красиво.
Как тетрадка хороша!
Аня – молодчина!

Ксюша поражает нас
Точными ответами.
Всем она помочь готова
Дельными советами.

По знаку зодиака Ксюша – Козерог. Какие же черты характера ей присущи?

Рожденные под знаком Козерога люди критичны и пунктуальны, в работе достигают больших успехов, они честны, надежны и верны. Это все как будто про нашу Ксюшу.

Аня родилась под знаком Водолея. Это знак гениев. Эти люди отличаются острым умом, у них всегда много идей, они обладают широкими интересами. У них веселый характер, они очень разговорчивы, общительны. Тоже подходит к характеру нашей Ани.

Давайте поздравим девочек веселой песенкой (по выбору детей).

Вручение подарков.

– Третий месяц зимы – февраль. Как же о нем говорят в народе? Давайте соберем еще одну пословицу. («Злится февраль, что ему мало дней дано».)

Февраль – финал зимы. Ледяной ветер гуляет в открытом поле, носится в лесу меж голых берез и осин, забивает еловые лапы снегом. Но перемены в погоде уже чувствуются. Крепкие морозы бывают в феврале только по ночам. Днем в затишье начинает пригревать солнце. День ото дня становится все светлее. Весна не за горами...

Февраль оказался самым богатым на новорожденных в нашем классе. В феврале родились... Угадайте, кто?

Рождены в феврале
Восьмого и девятого.
И назвали двух девчушек
Тоже одинаково.

По знаку зодиака обе Даши – Водолеи. У них всегда много идей. Они часто бывают заводилами всяческих проектов. Они могут часами сосредоточенно заниматься своими игрушками, но если они разобидятся на кого-нибудь, то об этом все узнают – так громко они возмущаются.

Для обеих Даш сыграем сценку из сказки Алексея Толстого «Приключения Буратино».

Дети исполняют сценку.

Вручение подарков.

– В феврале родились трое наших мальчиков – Саша, Владик и Алеша.

Саша и Владик по знаку зодиака – Водолеи, Алеша – Рыбы.

Для Саши и Владика к уже сказанному добавим, что люди, рожденные под этим знаком, бывают очень упрямы, во всем стремятся убедиться на собственном опыте и редко слушают чужие советы. Им безразлично общественное мнение, они хорошо знают, чего хотят и как этого добиться.

Алеша родился под знаком Рыб. Рыбы впечатлительны и мечтательны, они легко ранимы, порой пугливы, чем-то озабочены, стремятся к

одиночеству. Они больше думают, чем делают, часто меняют свое настроение. Они мудры и добры. У Алеша в его день рождения двойной праздник – это еще и День защитников Отечества. Наверное, поэтому его мама назвала, как легендарного русского солдата – Алешей.

Для мальчиков мы прочитаем стихотворение «Какие бывают мальчишки?»

Мальчишки бывают драчливыми,
Мальчишки бывают ворчливыми,
Разболтанными, воспитанными,
Кудрявыми, рыжими, русыми,
Тощими и упитанными,
Смельчаками и трусами.

Мальчишки бывают жующими,
Свистящими и поющими,
Играющими в прятки,
Стреляющими из рогатки.

Бывают – гоняльщики кошек,
Затем чемпионы подножек,
Охотники за косичками,
А также – без кличек
и с кличками.

Бывают мальчишки –
кричальщики,
Дразнильщики и толкальщики,
И все они без исключения
Находят свои приключения.

Им снятся погони и скачки,
Хоккейные клюшки и жвачки.
К тому же им снится, наверное,
Что их поведение – примерное.
(Михаил Пляцковский)

– Февраль зиму замыкает, новому сезону дорогу показывает. Какому же?.. Правильно, февраль – предвестник весны. Давайте хором назовем весенние месяцы.

– Март – первый весенний месяц. Его называют «утром весны», «утром года», «солнечником». Солнце поднимается выше и светит ярче, дни становятся длиннее. Небо кажется синим-синим. Март – месяц переменчивый: то снегом сеет, то солнцем греет.

В марте появилась на свет наша одноклассница Саша. По знаку зодиака Саша – Овен. Какие же черты характера присущи этому знаку?

Овны очень впечатлительны и любознательны. Они рано начинают стремиться к независимости, отличаются изобретательностью и чувствительностью. А наша Саша к тому же еще любит музыку, хорошо поет, занимается в ансамбле «Русские потешки».

Давайте, ребята, подарим ей песню «Если добрый ты».

1. Дождик босиком по земле прошел,
Клены по плечам хлопал.
Если ясный день – это хорошо, } 2 раза
А когда наоборот, плохо.

2. Слышишь, как звенят в небе высоко
Солнечных лучей струны.
Если добрый ты, то всегда легко, } 2 раза
А когда наоборот – трудно.

3. С каждым поделись песенкой своей,
Рассыпая смех звучный.
Если песни петь, с ними веселей, } 2 раза
А когда наоборот, скучно.

Вручение подарков.

– Апрель приходит на смену марту.
Апрель – зажиги снега. Апрель – месяц воды. Он такой необыкновенный! Это месяц возвращающихся на родину птиц, первых цветов, распустившихся

деревьев. Торопится весна, с каждым днем прибавляются в природе все новые и новые краски. Апрель – самый неверный месяц года. В апреле сходятся весна и зима, тепло и холод. В апреле то целый день светит солнце, то целый день дует холодный ветер. Бывает, что идет дождь со снегом.

Угадайте, кто из наших мальчиков родился в этом месяце?

Два мальчишки-шалуна
Родились в апреле,
У них добрая душа,
Чупа-чупс в портфеле.

Оба любят посмеяться,
Поболтать, побаловаться.
Об уроке забывают –
И сидят себе, болтают.

Но когда обидит кто
Девчонку иль мальчишку,
Они спешат скорей помочь
И выгнать драчунишку.

Да, это наши друзья – Олег и Миша. По знаку зодиака оба – Тельцы. Какие же они?

Тельцы – верные друзья. Со своими близкими они бывают очень мягкими, добрыми и ласковыми. Принимают людей такими, какие они есть, ценят друзей. Но лучше их не сердить. Вы согласны, что к Мише и Олегу это тоже относится?

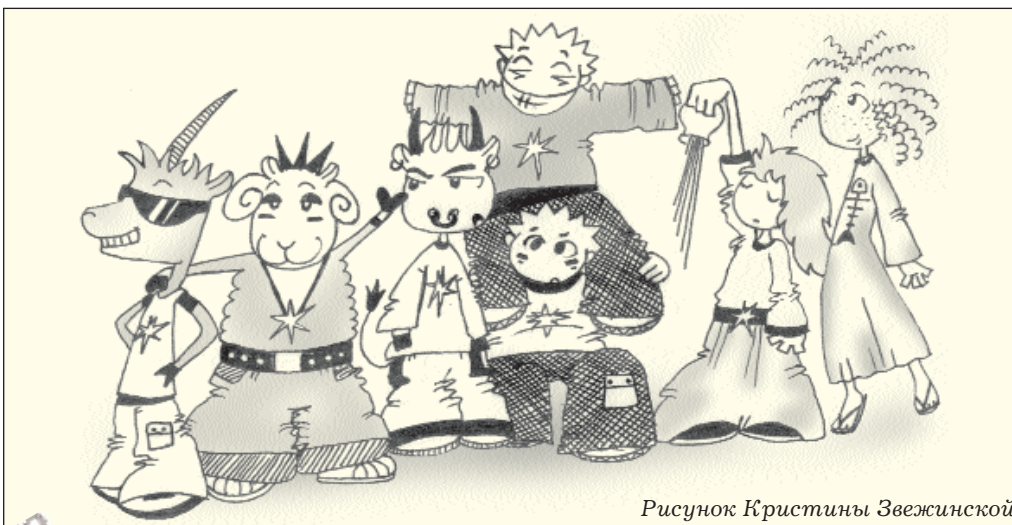


Рисунок Кристины Звезжинской

Для них дети разыгрывают сценку, которая называется «Слон-живописец» (басня Сергея Михалкова).

От автора:

Слон-живописец написал пейзаж.
Но раньше, чем послать его
на вернисаж,
Он пригласил друзей взглянуть
на полотно:

Слон:

Что, если вдруг не удалось оно?

Автор:

Вниманием гостей художник наш
польщен!
Какую критику сейчас услышит
он?

Слон:

Не будет ли жесток звериный
суд?

Низвергнут? Или вознесут?

Автор:

Ценители пришли. Картину Слон
открыл.
Кто дальше встал, кто подошел
поближе.
«Ну что же? – начал Крокодил, –
Пейзаж хорош! Но Нила я
не вижу...»
«Что Нила нет, в том нет большой
беды! –

Сказал Тюлень. – Но где снега?
Где льды?»

«Позвольте! – удивился Крот, –
Есть кое-что важнее, чем лед!
Забыл художник огород».
«Хрю-хрю, – прохрюкала Свинья, –
Картина удалась, друзья.
Но с точки зренья нас, свиной,
Должны быть желуди на ней».

Все пожеланья принял Слон.
Опять за краски взялся он.
И всем друзьям по мере сил
Слоновой кистью угодил,
Изобразив снега и лед,
И Нил, и дуб, и огород.
И даже лед!

Картина у Слона готова,
Друзей созвал художник снова,
И прошептали: «Ералаш!»
Мой друг, не будь таким Слоном,

Советам следуй, но с умом!
На всех друзей не угодишь,
Себе же только навредишь.

Вручение подарков.

– И вот наступил последний весенний месяц. «Всех месяцев звончей веселый месяц май».

Замечательное это время. Май леса наряжает, лето в гости ожидает. Лес в мае словно рождается заново. Все в нем молодое, легкое, умытое первым теплым дождем.

Притаились в тени деревьев ландыши, прячут от солнца белые крохотные чашечки. Кажется, тронь одну – и зазвучит вокруг звонкий гимн солнцу, теплу, весне.

В это замечательное время родились Кирилл и Оля. Они по знаку зодиака – Близнецы.

У Близнецов большая часть времени проходит в учении. Они извлекают пользу из всего изучаемого. Жизнь для них редко бывает скучной и пустой. Им всегда нужно разнообразие. У них удивительная способность менять свои взгляды и поведение. Они легко заводят дружбу, но, как правило, не поддерживают длительных контактов.

В подарок Кириллу и Оле дети исполняют песню Красной Шапочки из детского фильма-сказки.

Вручение подарков.

Учитель предлагает детям образовать круг и походить хороводом под музыку.

Вносят торт, дети загадывают заветное желание и задувают свечи.

Далее в классе устраивается чаепитие, проводятся различные забавные конкурсы.

(Продолжение следует)

*Татьяна Владимировна Полковникова –
учитель гимназии № 1, г. Мурманск.*



Уважаемые коллеги!

Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» совместно с Академией ПК и ПРО РФ проводит в 2004/2005 учебном году курсы по следующим проблемам:

I. Ознакомительные курсы

1. 23–29 марта 2005 г. «Содержание и технология работы по комплекту Образовательной системы "Школа 2100" в основной школе», 72 ч. Приглашаются учителя, не проходившие ознакомительных курсов. Запланированы группы:

№ 1 – русский язык 5–9 кл., литература 5–9 кл., риторика 5–11 кл. (авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева, Т.А. Ладыженская и др.);

№ 2 – история 5–8 кл. (Д.Д. Данилов и др.);

№ 3 – естествознание, биология, география 5–7 кл. (А.А. Вахрушев, И.В. Душина и др.);

№ 4 – информатика 5–6 кл. (А.В. Горячев и др.).

2. 23–29 марта 2005 г. Непрерывный курс риторики в начальной и основной школе.

3. 25–30 марта 2005 г. «Управление внедрением Образовательной системы "Школа 2100" в начальной и основной школе», 72 ч., для методистов и администрации школ.

4. «Преемственность дошкольного и начального образования в Образовательной системе "Школа 2100"» (гуманитарный цикл – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина, Т.Р. Кислова, Т.А. Ладыженская, З.И. Курцева; окружающий мир – А.А. Вахрушев, Е.Е. Кочемасова, Д.Д. Данилов; информатика – А.В. Горячев; эстетический цикл – О.А. Куревина), 72 ч., для методистов, завучей и учителей начальной школы, заведующих, старших воспитателей и преподавателей ДОУ.

Группа № 1 – учителя начальных классов (1–4 классы): **2–11 июня 2005 г.**

Группа № 2 – дошкольники: **3–11 июня 2005 г.**

II. Углубленные курсы

Углубленные курсы подготовки региональных методистов-консультантов по учебникам Образовательной системы «Школа 2100» с правом распространения методики на региональном уровне для:

1) работников дошкольного образования «Организация и технология дошкольной подготовки в Образовательной системе "Школа 2100"» (по комплекту «Детский сад 2100»), одна сессия (осенние школьные каникулы), 72 ч.;

2) учителей и методистов начальной школы «Содержание и технология работы по комплекту учебников гуманитарного и естественнонаучного циклов Образовательной системы "Школа 2100" в начальной школе», две сессии (весенние и осенние каникулы), 144 ч.

Формируются 2 группы: гуманитарная и естественнонаучная;

3) учителей и методистов основной школы, 72 ч., одна сессия (осенние каникулы).

Формируются группы: № 1 – русский язык и литература, № 2 – история.

Среди требований для зачисления на углубленные курсы – желание и способность работать с аудиторией, выпуск не менее одного класса в начальной школе или группы в ДОУ по программе «Школа 2100», опыт работы по учебникам «Школы 2100» в основной школе (не менее 2 лет), прослушивание ознакомительных курсов. Для того чтобы быть зачисленным на углубленные курсы, слушатель присылает краткое резюме о себе и видеокассету с записью двух занятий (для ДОУ); одного урока чтения (показ работы с новым текстом «медленное чтение» для гуманитарной группы) и одного урока естествознания или обществоведения (для естественнонаучной группы) начальной школы; урок литературы, русского языка или истории для основной школы.

Содержание резюме (объем – 1 страница печатного текста): фамилия, имя, отчество (полностью); возраст; место работы; должность; домашний адрес с индексом; телефоны: домашний и служебный; сколько лет работаете по «Школе 2100», по комплекту или по отдельному учебнику (пособию); был ли выпуск; какие ознакомительные курсы закончили, где и когда; какие результаты своей работы по «Школе 2100» считаете наиболее значимыми; какие профессиональные, в том числе методические, проблемы хотели бы решить, обучаясь на углубленных курсах. Дата, личная подпись. Материалы принимаются до 1 октября (ДОУ, основная школа), до 1 декабря (начальная школа) текущего года. Зачисленные получают вызов на углубленные курсы.

III. Годичные курсы-консультации (1 раз в месяц) по предметам гуманитарного цикла, по окружающему миру в начальной школе и для дошкольников, 72 ч. Группы формируются в сентябре.

IV. 25–26 марта 2005 г. состоится IX Всероссийская конференция по проблемам развития Образовательной системы «Школа 2100».

Стоимость всех курсов в АПК – 300 рублей. По окончании курсов слушателям выдается удостоверение о повышении квалификации в Академии ПК и ПРО.

На все курсы и консультации справки и запись по тел. (факсу):

(095) 368-42-86 или по адресу: 111123, Москва, а/я 2 («Школа 2100»). E-mail: umc@school2100.ru